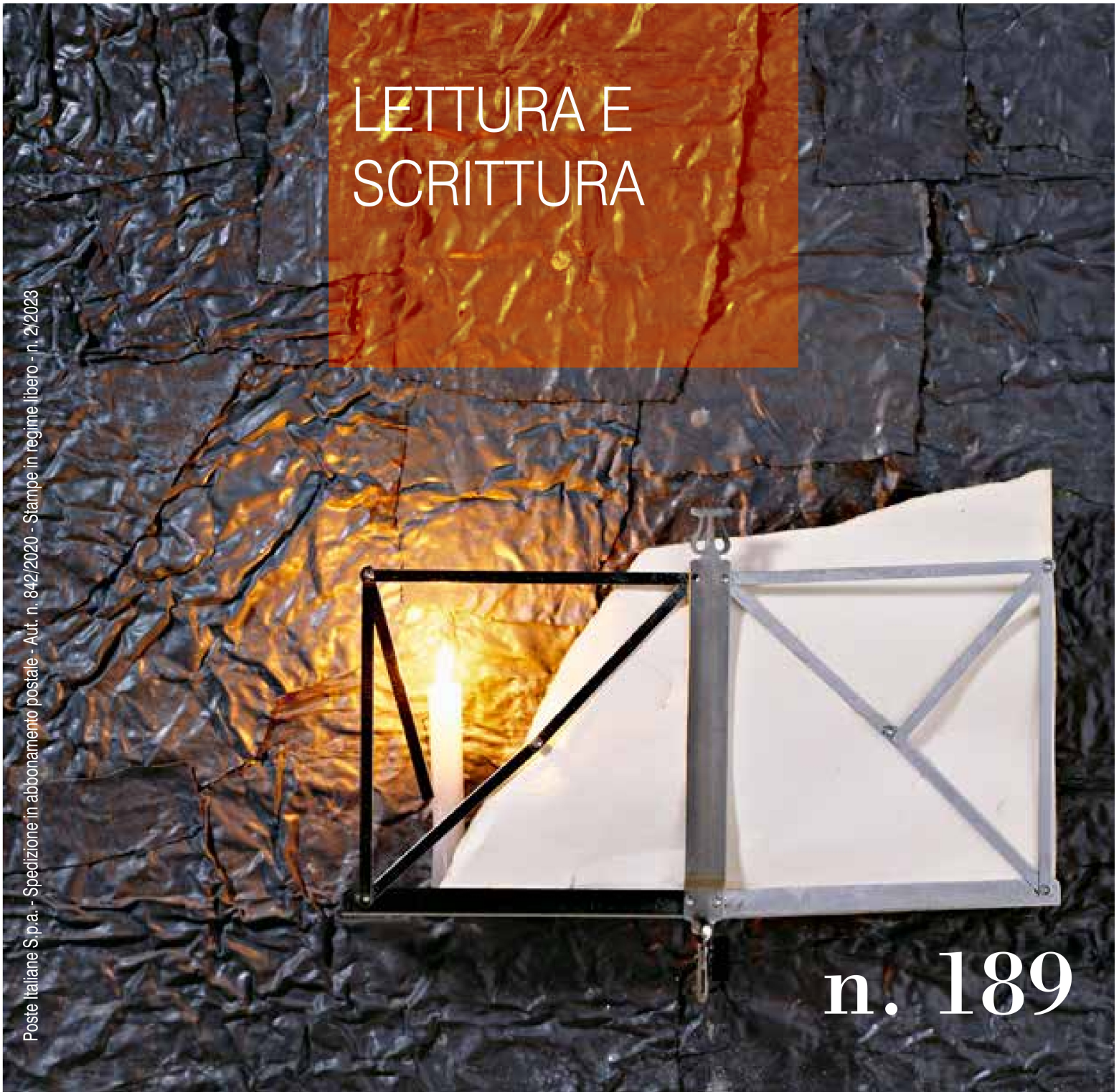
Musica DOMANI

SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO LIII | N. 189 | DICEMBRE 2023



LETTURA E SCRITTURA

Poste Italiane S.p.a. - Spedizione in abbonamento postale - Aut. n. 842/2020 - Stampe in regime libero - n. 2/2023

n. 189

Indice

LETTURA E SCRITTURA

EDITORIALE
Leggere, scrivere e …
Alessandra Anceschi ■ p. 3

Lettura e scrittura sono ancora centrali per fare musica?
Alberto Odone ■ p. 6

Tracce per rappresentare l'esperienza
Franca Ferrari ■ p. 15

(Re)imparare a leggere la musica. Conversazione con I.
a cura di Anna Maria Freschi ■ p. 25

Scrittura musicale e ambienti digitali
Leo Izzo ■ p. 32

Lettere, numeri e musica: quali competenze per scrivere?
Luisa Lopez ■ p. 45

RILETTURE
Il futuro della scrittura
Stefania Lucchetti ■ p. 55

DIGRESSIONI
«Prof? Faremo ancora cose divertenti?» ossia l'epifania didattica
Giacomo Grespan ■ p. 58

CONTROCORRENTE
Chi non sa insegna
Donatella Bartolini ■ p. 67

SUGGESTIONI ■ p. 77

CACOFONIE ■ p. 80

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI
Quando la musica fa paura
Giovanni Cantone

VIEWPOINTS
Tracce di suono: le notazioni come strumenti di senso
a cura di Lara Corbacchini

LIBRI
a cura di Mariateresa Lietti
RECENSIONI: *Dal segno al suono* di A. Odone, A. M. Bordin, G. Manzi; *Introduzione all'etnomusicologia* di M. Disoteo; RILETTURE: *Leggere e improvvisare*, collana SIEM; *La scrittura come rappresentazione del pensiero musicale* a cura di G. Borio; SCONFINAMENTI: *Educare controvento* di F. Lorenzoni; *Mario Lodi. Albero maestro* a cura di C. Ridolfi; *Il paesaggio sonoro come teatro educativo* di E. Strobino, M. Vitali; *Composizione e analisi nelle prime fasi di studio dello strumento musicale* di E. Pappalardo; *La body percussion* di E. Danzì; *Il nostro canzoniere* di C. Strada

Musica Domani
Semestrale di pedagogia e cultura musicale Organo della SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del 23.12.1974 – ISSN 0391-4380 (ed. a stampa)
ISSN 2421-7107 (ed. online) – Anno LIII, numero 189 (dicembre 2023)

Periodico edito da
SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale, via G. Marconi 3, 40122 Bologna

Direzione responsabile
Alessandra Anceschi

Redazione
Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica
*Nuov*Appennino SCS – Felina (RE)

Stampa
*Nuov*Appennino SCS – Felina (RE)

Segreteria di redazione
e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, anche in formato PDF, per i soci SIEM in regola con l'iscrizione.
Per i non soci è possibile acquistare copia cartacea scrivendo a info@lanuovatipolito.it per un costo di € 12,50 + spese di spedizione.

Quote associative SIEM
Soci ordinari e biblioteche: annuali € 25,00; triennali € 70,00
Soci sostenitori annuali: da € 70,00
Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione
Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su https://siem-online.it/siem/

In copertina
Pier Paolo Calzolari, *Senza titolo*, 1971, courtesy Collezione Maramotti, Reggio Emilia

Hanno collaborato al numero (cartaceo e online)
Alessandra Anceschi, formatrice, docente di Musica, Scuola secondaria di primo grado (Reggio Emilia)
Donatella Bartolini, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Firenze
Giovanni Cantone, docente di Musica, Scuola secondaria di primo grado (Bologna)
Lara Corbacchini, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Trento
Antonio Giacometti, docente di Composizione, Conservatorio di Modena-Carpi
Leo Izzo, docente di Musica, Scuola secondaria di primo grado (Bologna)
Franca Ferrari, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Roma
Anna Maria Freschi, pedagogista musicale (Firenze)
Giacomo Grespan, docente di Musica, Scuola secondaria di primo grado (Mestre, Venezia)
Sara Leo, docente di Musica, Scuola secondaria di primo grado (Lecce)
Mariateresa Lietti, docente di Violino, formatrice (Como)
Luisa Lopez, coordinatrice scientifica area Neuromusic, Fondazione Mariani (Milano)
Stefania Lucchetti, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Venezia
Roberto Neulichedl, pedagogista musicale (Reggio Emilia)
Alberto Odone, docente di Ear training, Conservatorio di Milano
Annibale Rebaudengo, docente di Pianoforte (Milano)

Supervisione abstract in inglese
Sofia H. Khanchandani

Tracce per rappresentare l'esperienza

Franca Ferrari

Prendendo le mosse da approcci teorici classici al tema delle rappresentazioni e da studi recenti nell'ambito delle neuroscienze, l'autrice focalizza il ruolo di tracce e simboli come strumenti per comprendere e generalizzare le esperienze. Inoltre, basandosi su testimonianze di musicisti con dislessia, sottolinea come, a partire dall'ascolto, le notazioni siano uno strumento per discriminare e ricomporre unità di senso nel continuum sonoro.

Parole chiave: memoria – esperienza – rappresentazione – notazione – dislessia – raggruppamenti – ascolto

Drawing upon classical theoretical approaches to the theme of representations and recent studies in the field of neuroscience, the author examines the role of traces and symbols as tools for comprehending and generalizing experiences. Additionally, drawing from the testimonies of musicians with dyslexia, she underlines how, starting from the act of listening, notations serve as instruments for discerning and reconstructing units of meaning within the sonic continuum.

Keywords: memory – experience – representation – notation – dyslexia – groupings – listening

Nei cinquanta anni e più di brulicante vita della SIEM, le molte menti e anime dell'associazione hanno raccolto ed elaborato per la musica, in altrettanti modi diversi, la lezione principale delle metodologie attive del '900: imparare la musica (come la matematica, o la gastronomia, o qualunque altra disciplina) vuol dire anzitutto *farne esperienza*.

In questa prospettiva, il verbo *capire*, come suggerisce l'etimo latino della parola (*capio-is, cepi, captum, capere* = raccogliere, prendere selezionando ecc.), riguarda il poter raccogliere dall'esperienza alcuni elementi chiave, caratteristici di quel vissuto, ma trasferibili anche ad altri.

Tracce e segni, memoria e linguaggio nella lezione di Vygotskij

Con questa premessa, risultano chiare e illuminanti le osservazioni di Vygotskij sul ruolo delle tracce espressive, e del linguaggio in generale, nella memorizzazione e nella comunicazione di quelli che ciascuno di noi ha colto-*capito* come aspetti chiave dell'esperienza.

Nel suo saggio sullo sviluppo cognitivo, Vygotskij parla di due tipi di memoria. Una, dominante tra le persone non acculturate, è caratterizzata dall'impronta non mediata dei materiali, dalla ritenzione di esperienze effettive come basi delle tracce mnemoniche. È una memoria *naturale*, frutto di un processo caratterizzato dalla qualità dell'immediatezza. Di fatto, per quanto pregnante, è una memoria destinata a dissolversi. L'altra memoria, presente anche negli stadi più primitivi dello sviluppo storico-sociale, dimostra il bisogno dell'essere umano di *andare oltre* i limiti delle funzioni psichiche naturali, attraverso operazioni come le tacche sui bastoni, o i nodi, come promemoria[1].

> «Quando una persona fa un nodo al fazzoletto come promemoria, sta essenzialmente costruendo il processo di memorizzazione, con il costringere un oggetto esterno a ricordarle qualcosa. [...] L'essenza stessa della memoria umana consiste nel fatto che gli esseri umani ricordano attivamente con l'aiuto di segni. [...] È stato detto che l'essenza stessa della civilizzazione consiste nel costruire appositamente monumenti per non dimenticare. Sia nel nodo che nel monumento si manifesta proprio l'aspetto più fondamentale e caratteristico che distingue la memoria umana da quella animale[2].»

Ecco allora, parafrasato per noi, l'insegnamento di Vygotskij: imparare la musica presuppone il farne esperienza, ma quell'esperienza diventerà tanto più un *monumento* della nostra autobiografia musicale quanti più *segni* avremo costruito per ancorarla alla nostra memoria. Detto in altro modo: l'esperienza vissuta, per quanto fantastica, prima o poi svanisce dalla memoria. Resta solo se e in quanto le tracce, i segni, i *monumenti* che avremo costruito durante e intorno ad essa ci permetteranno di *ripensarla, riviverla mentalmente* in modi diversi, più e più volte. Più numerosi sono i segni-monumenti, e dunque le possibilità di ripensare l'esperienza, più aumentano le probabilità che essa resti nella nostra memoria a lungo termine e cresce la sua

1 VYGOTSKIJ 1987, pp. 62-63.
2 *Ibidem*, p. 80.

significatività nelle nostre mappe concettuali[3].

Da qui l'importanza delle scritture: servono e assumono un ruolo fondamentale nello sviluppo della memoria e del linguaggio se – *e solo* se – funzionano come strumento per segnare e fissare, oppure per rievocare alla mente gli aspetti dell'esperienza che più ci hanno colpito.

È il primo dei suggerimenti, per guidare all'uso delle scritture musicali procedendo *dal suono al segno*, con cui si conclude il saggio con questo titolo di due esperti in materia, Alf Gabrielsson e Gary McPherson:

> «1) Proporre la lettura della notazione come attività significativa. Leggere la notazione musicale è un atto che produce senso. Per quanto i bambini abbiano bisogno di imparare a decodificare la notazione e di sapere, per esempio, che un quarto corrisponde a una pulsazione, le abilità che stanno sviluppando necessitano ogni volta di essere collegate a entità strutturalmente significative, come le frasi o le melodie, piuttosto che alle note prese una per una. Gli allievi rischiano di perdere lo scopo dell'imparare a leggere la notazione se il loro focus attentivo va sulla decodifica dei segni e sulle loro rappresentazioni visive [...]. Hanno invece bisogno di ricordare continuamente le ragioni di base per lavorare sulla letto-scrittura: imparare, comunicare e divertirsi[4].»

Bruner: tre modalità per rappresentarsi mentalmente l'esperienza

Scopo dei segni, dunque, è di offrirci un tramite per rievocare mentalmente l'esperienza, che costituisce sempre e comunque il presupposto fondamentale. Ma cosa significa, esattamente, costruirsi delle rappresentazioni mentali dell'esperienza? In un testo importante della fine degli anni '60, Jerome Bruner espose una teoria che trovo tutt'ora efficace anche ai fini del lavoro sulla letto-scrittura musicale: ho provato a sintetizzarla al massimo nello schema di Fig. 1[5].

Il primo modo per ripensare l'esperienza consiste nel rievocare alla mente i gesti, le azioni, i contatti corporei che l'hanno generata. È un po' come dire che la prima notazione efficace è la registrazione di un video tutorial, in cui mostrare all'allievo come procedere un passo dopo l'altro. È un tipo di rappresentazione utile in relazione a una specifica esperienza-sequenza di azioni e solo a quella; Bruner la chiama *rappresentazione attiva*.

Un secondo modo per rappresentarsi mentalmente l'esperienza si avvale di tracce, disegni, appunti con cui fissarne graficamente, anche con segni analogici di nostra invenzione, quelli che ne abbiamo colto come tratti salienti. È il senso con cui spesso le prassi educative – soprattutto nella scuola primaria – pro-

[3] Nell'archivio di "Musica Domani" c'è un bellissimo articolo di Rosalba Deriu sulla costruzione di apprendimenti significativi, che riorganizzano le mappe cognitive, secondo la teoria di Ausubel. Colgo l'occasione per consigliarne la rilettura: https://musicadomani.it/wp-content/uploads/2019/06/MD132_Deriu-Progettare-con-i-concetti.pdf [consultato il 16/10/2023].

[4] McPherson – Gabrielsson 2002, p. 111 [t.d.a.].

[5] Questa illustrazione e le successive sono disponibili su www.musicadomani.it nella pagina dell'indice del numero.

pongono l'attività di disegno: un'azione in prima persona per ripensare a modo proprio un'esperienza vissuta collettivamente. Bruner le chiama *rappresentazioni iconiche* e ritengo che questo termine possa riguardare le notazioni analogiche che chiunque – ma soprattutto i bambini – sono in grado di inventare per rappresentare un suono o una breve sequenza musicale. In generale, più piccoli sono i bambini, più il disegno mantiene aspetti della gestualità reale richiesta per realizzare il suono, o delle sue componenti causali (il segno rappresenta la causa – reale o ipotizzata – dell'effetto). In questo senso, raccogliere e confrontare nel gruppo diverse rappresentazioni iconiche dello stesso stimolo sonoro costituisce uno straordinario osservatorio sulle modalità di percezione e comprensione dei propri allievi, come dimostrano le due piccole gallerie di disegni che ho raccolto nelle Figure 2 e 3. Quella di Fig. 2 riprende tale e quale un celebre studio di Jeanne Bamberger[6], mentre quelli di Fig. 3 riguardano l'attacco (solo l'attacco, fermato dopo le prime otto note) della *Sinfonia n. 5* di Beethoven.

Infine, nella teoria di Bruner, rappresentarsi mentalmente l'esperienza attraverso *simboli* – mettiamo pure sequenze di note, o di figure ritmiche, o di accordi – equivale a saper vedere in quella esperienza forme o raggruppamenti già conosciuti in altri contesti e rinvenibili in tantissimi altri.

Il percorso dalle rappresentazioni attive a quelle simboliche è dunque un percorso dal concreto all'astratto, dal pensiero sensomotorio a quello logico-formale, dall'*hic et nunc* del vissuto personale unico al generale della competenza sociale e umana. Per questo motivo, credo fermamente che, se un progetto di educazione musicale sempre e a qualsiasi età deve partire dalla condivisione di un'esperienza musicale bella, motivante e fruibile con immediatezza, lo stesso progetto deve anche prevedere il poter tornare su quell'esperienza più volte e in più modi diversi, fornendo dispositivi che facilitino la produzione di segni e tracce espressive, ovvero forme di notazione, analogica o convenzionale, con cui fissare, ripensare ed elaborare uno o più tratti di quella esperienza.

Tutte le modalità di rappresentazione – manco a dirlo – sono utili e rappresentano un grado di conoscenza-appropriazione dell'esperienza considerata: più rappresentazioni-notazioni, più conoscenza, e viceversa.

Un mixer nel nostro cervello: quali notazioni per quali aspetti della musica?

Torniamo alla piccola galleria di disegni della Fig. 3, prodotti da soggetti diversi per rappresentare graficamente l'attacco della *Sinfonia n. 5*: otto trattini, otto pallette scure, due lampi, uno più in alto e uno più in basso… Credo si possa riconoscere che tutti gli autori di questi disegni – nella loro diversità – mostrano di *capire qualcosa di oggettivo e reale* dello stimolo rappresentato. Non solo, ogni disegno mostra una iper-audizione di alcuni tratti distintivi dello stimolo – le durate piuttosto che il timbro, o le altezze, o la forma – rispetto ad altri. Ho lavorato mol-

[6] Bamberger 1991, citato in Freschi 2006, p. 199. Lo studio di Jeanne Bamberger era riccamente ripreso e commentato già in Addessi 1999, pp. 108-113.

to, in passato, a questa analisi delle interpretazioni verbali e grafiche della musica fornite da bambini e adulti non musicisti, scoprendo, con la guida di Gino Stefani e della teoria semiotica di Umberto Eco[7], che la rappresentazione iconica di una esperienza ha evidentemente delle marche *soggettive*, perché l'autore del disegno ha capito-selezionato alcuni aspetti dello stimolo percepito cui vissuto e bisogni lo rendono più sensibile e attento, ma che la medesima rappresentazione grafica contiene, chiaramente, anche un contenuto *oggettivo*, perché mostra almeno un tratto distintivo effettivamente presente nello stimolo percepito. In questo senso, confrontare e commentare – anche nel lavoro di classe – rappresentazioni grafiche diverse fornite da alunni diversi per lo stesso stimolo musicale risulta utilissimo alla comprensione ricca di quello stimolo, perché costringe a considerarne più aspetti. In altre parole, per tornare al nostro esempio, *non* c'è un unico modo per scrivere l'attacco della Quinta, ma possono essercene diversi, e ciascuna di queste diverse soluzioni ce ne svela e mette a fuoco un aspetto diverso[8].

È stata un'enorme soddisfazione trovare confermati molti aspetti di quegli studi nelle ricerche neuroscientifiche più recenti di Nina Kraus.

> «L'apprendimento musicale, ovvero la *crescita della capacità di dare senso ai suoni*, determina delle modifiche nel processamento uditivo. Infatti, nel momento in cui ci rendiamo conto che un dato suono *ha senso*, indirizziamo il sistema uditivo verso un processamento più efficace proprio di quel suono […]. *Suonando il cervello*, cioè amplificando le onde cerebrali che si generano nel cervello in risposta a stimoli sonori, è possibile rilevare come ogni persona processi uditivamente le medesime note in un modo proprio e unico[9]».
>
> «In altre parole, il nostro cervello si fa carico di un lavoro fantastico processando tutte le componenti di ogni suono, ma questo processamento non è sempre uguale. Nel cervello, ciascuno di noi ha messo a punto una sorta di mixer, in cui le leve relative alle diverse componenti del suono sono più o meno alzate a seconda delle soglie di sensibilità a ciascuna di esse, con cui siamo nati, o che abbiamo messo a punto vivendo i suoni e le musiche della nostra vita[10].»

Nina Kraus rileva e misura, confrontando encefalogrammi e risultati di test FFR (*Frequency Following Response*), sui potenziali uditivi evocati, ciò che Bamberger e Stefani osservavano dai disegni dei bambini: la musica è complessa e il processamento uditivo è estremamente complesso, anche confrontato con le reti neurologiche collegate agli altri organi di senso. Se ciascuno di noi ha approntato nel suo cervello una sorta di mixer, le cui leve sono diversamente sensibili ai diversi

---

7 STEFANI 1977, pp. 79-88; ECO 1975, pp. 260-264.

8 Per tutti, cito il saggio *Musica e grafica*, in STEFANI 1977.

9 KRAUS 2021, pp. 33-34 [t.d.a.].

10 Cito dalla mia recensione al libro ultimo di NINA KRAUS, *Of Sound Mind* (2021), per il n. 188 di "Musica Domani": https://www.musicadomani.it/libri/of-sound-mind/ [consultato il 16/10/2023].

ingredienti della musica, probabilmente non ci basta un'unica forma di scrittura, bensì notazioni diverse per mettere in evidenza, ricordare e comunicare aspetti diversi della stessa musica. Come è noto, la notazione musicale utilizzata per scrivere tutta la grande (e piccola) musica occidentale, da metà '600 in poi, si concentra, avvalendosi di simboli propri e specifici, sui due unici aspetti del metro-ritmo (indicazioni di battuta e di durata delle singole note) e della tonalità-altezze (armatura di chiave-indicazione precisa della nota sul pentagramma), mentre affida al linguaggio verbale la comunicazione di tutti gli altri aspetti (indicazioni su strumenti, movimento, agogica). Per circa centocinquant'anni, tra la fine del '500 e il primo '700, le prassi tastieristiche hanno utilizzato anche una notazione relativa all'accompagnamento armonico, e ogni bravo continuista doveva imparare a leggere e interpretare allo strumento i simboli del basso numerato, ma nelle partiture fra XVIII e XIX secolo già questa notazione dell'armonia è sparita. Oggi, per seguire i movimenti armonici in una partitura di Bach, Bizet o Bruckner, è necessario saper raggruppare e identificare le note che compongono i vari accordi. In Battisti – giusto per citare un nome di musicista cantautore mantenendo la lettera B – torna una rappresentazione simbolica specifica per l'armonia, ed è di uso comune tra gli strumentisti: in tutti i canzonieri, sopra le parole, ci sono le sigle degli accordi.

Quanto serve la scrittura musicale a un concertista con dislessia?

Nei mesi scorsi, ho avuto la fortuna di incontrare e di confrontarmi a più riprese con due musicisti straordinari, concertisti attivissimi e affermati, che hanno avuto il coraggio e la generosità di parlarmi della loro dislessia. Considerare con loro la domanda cui mi sto dedicando – *il ruolo della lettura e della scrittura musicale è ancora centrale per la "conoscenza" della musica e per la sua pratica attiva?* – è stato illuminante.

È importante ricordare che un musicista con dislessia condivide con moltissimi altri musicisti una caratteristica specifica: uno stile cognitivo attratto più dagli stimoli sonoro-musicali che da quelli grafico-visivi. È quella che Gardner chiamerebbe *intelligenza musicale*: la tendenza a costruirsi rappresentazioni mentali del mondo – e a esprimerle – basandosi preferibilmente su immagini uditive[11]. Il problema, per un musicista con dislessia, è la difficoltà a organizzare il rapporto tra esperienza d'ascolto e notazione: il primo effetto del confronto con la scrittura è l'*overcrowding*: lo sgomento per un affollamento di segni che sembrano tutti uguali e a volte pare anche "si spostino". Si tratta di un disturbo specifico dell'apprendimento presente in soggetti che non hanno alcun deficit di intelligenza, né problemi ambientali o psicologici. Di fatto, però, è un disturbo molto complesso, che influenza fortemente lo stato d'animo di un bambino e condiziona profondamente i suoi rapporti con se stesso e con gli altri, tanto da indurre poi altri problemi. In Italia le misure compensative offerte a sostegno di questo disturbo, come a tutti gli altri DSA, sono regolamentate dalla legge 170/2010, una legge che però ancora fatica a produrre frutti buoni. L'impressione è infatti che la maggior parte degli insegnanti, molto spesso ignari di caratteristiche e conse-

[11] GARDNER 1987.

guenze della dislessia, stimolino l'alunno dislessico con modi bruschi e sbrigativi, imponendo il proprio metodo "collaudato" nel tempo, che di fatto è pressoché sempre un metodo basato sull'apprendimento per letto-scrittura. Questo avviene persino nella lezione di musica e di strumento: «Ti dò questa pagina: leggila per bene e la prossima volta me la fai sentire…».

Con persone con dislessia invece, ma forse anche con la maggior parte dei bambini e dei ragazzi, la prima modalità di apprendimento del pezzo si realizza attraverso l'ascolto.

Ecco cosa mi ha scritto Manuela Litro, splendido contralto del quartetto vocale *Ring Around*[12]:

> «In genere canto a memoria, talvolta leggendo, ma sempre previo studio da sola […]. Nella fase di studio la scrittura musicale diviene indispensabile, ma la sua analisi avviene solo *dopo* aver imparato una nuova melodia attraverso l'ascolto. Per decodificare quanto appreso dall'udito mi occorre una lunga fase di studio del solfeggio che avviene inizialmente molto lentamente e solo successivamente velocizzato. In fase di studio le note, il solfeggio, gli attacchi e le entrate certamente sono da mettere in evidenza (anche graficamente, con colori diversi) e da controllare fino a che non ho acquisito una memoria consapevole e ragionata, oppure una memoria supportata da riferimenti di lettura velocizzata per i brani più difficili come è accaduto per l'esecuzione de *La Guerre* o *Le Chant des Oiseaux* di Janequin […].»

La notazione, in altre parole, serve per analizzare e capire con calma quello che già si è appreso nell'insieme ascoltando; una buona traccia audio, da ascoltare e riascoltare, prima senza e poi con la notazione davanti, è indispensabile all'apprendimento. La meta progettuale delle esibizioni da preparare con un gruppo in cui si canta o si suona fornisce una motivazione importante al grande impegno necessario.

Un altro musicista da cui ho imparato moltissimo sul tema di questo articolo è Santi Scarcella, pianista, compositore e cantautore, nonché docente di musica in una scuola a indirizzo musicale di Roma. Santi, diplomato parecchi anni fa in pianoforte jazz, si è diplomato di recente anche nel biennio di pianoforte classico e ha dedicato la sua tesi a un'autoanalisi delle strategie compensative che lo hanno aiutato nello studio del repertorio presentato. Cito alcuni passi della sua tesi.

> «I primi brani che ho affrontato in questo biennio sono stati due studi di Chopin: op. 25 n. 2 e op. 10 n. 9. Ho impiegato un pomeriggio intero per leggerne uno, per giungere alla conclusione che non avevo appreso niente. Mi spiego meglio, il deficit dell'apprendimento consiste, oltre che in una latenza nella lettura a prima vista, consequenziale alle difficoltà visive di uno spartito su due pentagrammi, nella incapacità di memorizzare e quindi apprendere ciò che si legge. Mi è bastato andare su YouTube ed ascoltare un'esecuzione per cominciare il mio percorso d'apprendimento. Si

[12] Cito da uno scritto che Manuela Litro mi ha gentilmente inviato il 30 agosto 2023.

sono innescati di nuovo i meccanismi psicologici della motivazione e così è cominciata anche l'esigenza di chiarirmi in merito a una presunta dislessia che poi ho voluto approfondire. Finalmente lo spartito muto ha smesso di esistere[13]!»

«Gli ancoraggi, così mi è stato suggerito di chiamarli, sono fondamentali per chiunque, figuriamoci per i dislessici. Queste misure compensative le usai la prima volta in una tournée teatrale con Marisa Laurito. Il direttore dava la parte da suonare a prima vista e via!!! Fu quella una delle volte in cui cominciai inconsciamente a pensare: ma è possibile che dopo tanti anni di studio ancora non leggo bene? Sostanzialmente, all'aumentare della velocità, perdevo righe, battute, ripetizioni. Ballava tutto!!! Così pensai di utilizzare degli evidenziatori. Quegli evidenziatori, mi hanno salvato, riuscivo a seguire la partitura, a tornare al "da Capo" ecc… Diciamo anche che, con Marisa, l'orchestra mi permetteva di fare varianti, molto apprezzate dai miei colleghi che pensavano volessi "ricamare", invece, probabilmente, anche l'improvvisazione è sempre stato un mio ancoraggio. Per un dislessico, in effetti, potere comporre e poi improvvisare è molto più semplice che rimanere dentro il binario dello spartito per diverse pagine e minuti. Il rischio è anche quello dell'attenzione, che può precipitare[14]».

«L'ascolto è il primo strumento compensativo. Va da sé che la memorizzazione di sonate e concerti di Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, hanno bisogno di un tempo di assimilazione lungo, ma la memorizzazione uditiva risulta fondamentale […]. Lo spartito non viene eliminato, ma utilizzato come "mappa concettuale". Sostanzialmente non si può pensare di leggere ogni singola nota e contemporaneamente eseguirla. Bisognerà comunque memorizzare i passaggi secondo le regole dei raggruppamenti[15].»

«Non sapevo cosa volesse dire lavorare per raggruppamenti […]. Su questo, è importante che ognuno di noi trovi i propri ancoraggi, le proprie tecniche compensative[16].»

Raggruppamenti e scritture: dalla competenza *fonica* a quella *fonologica*

Il confronto con Manuela Litro e Santi Scarcella pone in primo piano la messa a punto personalizzata di un metodo di studio che parte dall'ascolto e che utilizza la scrittura come dispositivo per riconoscere, dapprima in modo analogico (schemi grafici di vario tipo), poi simbolizzato (testi scritti sempre più dettagliati) gli aspetti dell'esperienza che, in questo modo, sempre meglio si riescono a *capire*.

Sono di nuovo le teorie di Bruner e Vygotskij che citavo all'inizio.

Questo ci suggerisce già una prima idea lapalissiana, ma ugualmente rivolu-

13 Scarcella 2022, p. 43.

14 *Ibidem*, pp. 63-64.

15 *Ibidem*, p. 42.

16 Cito da *Testimonianza*, documento vocale di Santi Scarcella registrato il 15 luglio 2023.

zionaria: se è fondamentale che i nostri figli e nipoti imparino a scuola un metodo per studiare, la musica come qualsiasi altra materia[17], è molto probabile che parecchi di loro abbiano bisogno di *un metodo di studio che parte dall'ascolto*, piuttosto che dal confronto con la pagina scritta, il che significa, concretamente, tornare sempre a casa con un audio di buona qualità, ovvero bello, curato e suggestivo, in cui qualcuno suona, o racconta, la pagina/il capitolo/il pezzo di musica da studiare… Già sogno classi in cui si organizzano squadre di lettori che si alternano nel registrare file audio vocali o strumentali per i compagni con problemi di dislessia e tornei interclasse a premi per i migliori lettori, che sanno animare teatralmente la voce e, magari, inserire anche musiche ed effetti sonori per rendere più attraente l'ascolto di una pagina di storia su Maometto II o di geografia sulle caratteristiche della tundra…

Questo – credo – andrebbe fatto e andrà fatto ma, chiaramente, risolve solo l'inizio del problema. Si tratta di organizzare il rapporto tra esperienza d'ascolto e notazione guidando il riconoscimento di quelli che Santi Scarcella, poco sopra, chiamava *raggruppamenti*, e anche *ancoraggi*. Tutti noi che lavoriamo sulla comunicazione, infatti, sappiamo bene che insegnare e apprendere basandosi fondamentalmente sull'ascolto comporta un problema: un conto è la *competenza fonica* e un altro la *competenza fonologica*. Mi spiego: un conto è immergersi nel piacere del *sound*, lasciandosi andare alla seduzione di una voce o all'energia di un ritmo… È la molla motivante primaria: guai se non ci fosse, perché è questa esperienza di piacere del *flow* sonoro che ci sostiene nella successiva fatica richiesta dallo sviluppo di una competenza fonologica: riuscire a raggruppare, a individuare, riconoscere in quel continuum sonoro delle unità di senso, delle "parole" di qualche tipo: unità lessicali in un discorso verbale, forme, tessiture sonore e raggruppamenti ritmici, melodici, armonici nella musica. In altre parole, anche nell'apprendimento della musica la comprensione effettiva della lingua è definita dal possesso di una competenza fonologica, ovvero dalla capacità di discriminare/scomporre/ricomporre, all'interno di un *continuum* musicale ascoltato, delle unità di senso, e a questo fine le notazioni, prima iconiche-analogiche, poi simboliche, sono uno strumento indispensabile.

La musica è un castello a cinque porte: un percorso demo

Ho scritto che la competenza fonologica è la capacità di discriminare e riconoscere all'ascolto, all'interno di un continuum sonoro percepito, delle *unità di senso*, ovvero dei raggruppamenti che si captano come *figure* e a cui si riesce ad attribuire un significato. Ma quanti livelli di raggruppamenti-contorni figurali si possono riconoscere nella musica?

Anni fa, sulla scorta di un antico e tutt'ora fondamentale libro di Marco De Natale[18], primo storico direttore di "Musica Domani", ho lavorato con due fantastiche colleghe su questa prospettiva, costruendo una piattaforma per l'insegnamento-apprendimento musicale che vede

[17] Cfr. Chiappetta Cajola – Traversetti 2017 sull'importanza vitale che gli insegnanti sappiano guidare gli studenti con dislessia, ma tutti gli studenti in generale, nella acquisizione di un metodo di studio e di strategie diverse per apprendere la disciplina che insegnano.

[18] De Natale 1978.

la musica come "un castello a cinque porte". I cinque capitoli che costituiscono il corpo centrale del volume si intitolano *Comunicare con il timbro, Comunicare con il ritmo, Comunicare con la melodia, Comunicare con l'armonia, Comunicare con la forma*[19]. Mi collego a quel lavoro per concludere questo intervento con un esempio[20]. Il percorso riguarda le scritture utili a comprendere i diversi livelli di senso di un nuovo brano proposto allo studio e all'elaborazione di una classe di musica o di strumento. È la traccia di un metodo per lo studio di un brano che ne scopra e impari a leggere-scrivere, sempre partendo dall'ascolto e dalle rappresentazioni mentali attive, progressivamente o in più riprese, prima il linguaggio formale e timbrico, poi quello ritmico, melodico e armonico, procedendo via via da ciò che si può cogliere in modo più intuitivo fino a ciò che esige immagini mentali più dettagliate e, per l'appunto, sorrette da forme di scrittura.

Il brano che ho scelto come esempio è quello che gli organisti conoscono come *Ballo di Mantua* e i cantanti barocchi come *Fuggi fuggi fuggi,* dall'incipit del testo poetico composto per la corte dei Gonzaga a Mantova, negli anni trenta del XVII secolo. È un brano di cui è appassionante seguire la storia passata e presente, da scoprire come una sorta di *Volare* dell'epoca, che attraversò gli intrattenimenti musicali delle corti europee del '600 per almeno un secolo[21], e di cui immediatamente l'ascolto ci ricorda, almeno nella prima frase, più di una musica nota. Le Figure 4-11 raccolgono le scritture iconiche e simboliche costruite e utilizzate in quattro sessioni laboratoriali allo scopo di scoprire, annotare e scrivere-leggere le diverse modalità di raggruppamento interne al sonoro di un medesimo brano musicale.

Bibliografia

Annarita Addessi, *Prospettive psicologiche sulle scritture musicali spontanee*, in F. Ferrari (a cura di), *Scrivere la musica*, Edt, Torino 1999, pp. 91-118.

Lucia Chiappetta Cajola – Marianna Traversetti, *Metodo di studio e Dsa*, Carocci, Roma 2017.

Marco De Natale, *Strutture e forme della musica come processi simbolici*, Morano, Napoli 1978.

Umberto Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

Anna Maria Freschi, *Movimento e misura, Esperienza e didattica del ritmo*, Edt, Torino 2006.

Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987.

Nina Kraus, *Of Sound Mind*, The Mit Press, Cambridge-Ma, London 2021.

Stefania Lucchetti – Franca Ferrari – Anna Maria Freschi, *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci, Roma 2012.

Gary McPherson – Alf Gabrielsson, *From Sound to Sign*, in R. Parncutt e G. McPherson (a cura di), *The Science and Psychology of Music Performance*, O.U.P., Oxford 2002, pp. 99-115.

Santi Scarcella, *Lo spartito, una mappa concettuale,* Tesi del Diploma di biennio in Pianoforte, Conservatorio di musica "F. Torrefranca", Vibo Valentia 2022.

Gino Stefani, *Insegnare la musica*, Guaraldi, Firenze 1977.

Lev Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

[19] Lucchetti – Ferrari – Freschi 2012.

[20] I materiali del percorso sono disponibili su www.musicadomani.it nella pagina dell'indice del numero.

[21] In una delle edizioni più diffuse di musiche e istruzioni per la danza di gruppo, *The English Dancing Master*, data alle stampe da John Playford nel 1651, il *Ballo di Mantua* è inserito semplicemente come *An Italian Rant*, un'aria italiana.