

1990 in *Pedagogia e didattica degli strumenti nell' educazione musicale di base, atti del XXI convegno europeo sull'educazione musicale (1990)*, Associazione Seghizzi, Gorizia.

**FRANCOIS DELALANDE**

## **DAL CORPO SONORO ALLO STRUMENTO: Lo sviluppo di attitudini generali alla pratica strumentale attraverso la ricerca sonora**

Perché certi bambini sono più «dotati» di altri per la musica? Quanto meno, è così che un professore di strumento, quando accoglie un nuovo allievo, valuta, la maggior parte delle volte, le sue attitudini, considerandole come innate. Egli divide così l'asse del tempo in due (prima e dopo il giorno del suo intervento) distinguendo le attitudini, sulle quali non ha modo di agire, e le acquisizioni, che si impegnerà a trasmettere. Ma noi che vediamo il programma educativo con maggiore distacco possiamo distinguere non due, ma tre periodi: ciò che accade prima della nascita sul quale neanche noi possiamo intervenire molto, poi dalla nascita al primo apprendimento strumentale e infine l'apprendimento propriamente detto. Dunque, pare che una buona parte delle competenze dello strumentista possa essere educata ben prima che egli prenda in mano per la prima volta uno strumento. E sono appunto le più preziose; è relativamente facile insegnare ad un allievo a salire le gamme correttamente ma molto più difficile invece spiegargli come rendere un carattere espressivo se non lo sente.

Ci interesseremo quindi alla differenziazione delle **competenze specifiche**, che possono essere educate solo con l'apprendimento strumentale, e delle **competenze generali** per l'esecuzione strumentale, che possono essere oggetto di una pedagogia diversa e più precoce.

Ciò che caratterizza le competenze specifiche, è che esse sono proprie di uno strumento e non sono trasferibili ad un altro. Ad esempio, si potrà saper eseguire perfettamente lo staccato al pianoforte, ma questo non sarà di nessun aiuto se ci si mette a suonare il flauto. È lo stesso anche per le tecniche strumentali, come il controllo del tocco delle dita, dell'imboccatura o dell'archetto, la velocità, la coordinazione e l'indipendenza dei gesti propri ad ogni strumento.

Al contrario, le competenze generali che noi cerchiamo sono **trasferibili**, vale a dire che se esse vengono acquisite attraverso la pratica di uno strumento, sussistono nella pratica di un altro. Ci atterremo pertanto al ra-

gionamento seguente: se queste competenze non dipendono dallo strumento, allora possono essere educate mediante una pratica che si richiami a qualsiasi fonte sonora sulla quale si possa agire per produrre suono, cioè a quelli che io definisco dei «corpi sonori». Ogni esperienza di produzione sonora nel corso dell'infanzia può contribuire ad arricchire queste attitudini e si capisce meglio perché il professore di strumento noti grosse differenze inter-individuali negli allievi. Ma soprattutto questa esperienza può essere coltivata sistematicamente, e da lì vi è tutta una pedagogia della ricerca sonora che può essere considerata come una preparazione alla pratica strumentale.

Pedagogia che non verrà presentata qui, ma di cui ci si limiterà di ricordare le grandi linee (cf. Delalande 1984 e 1987). Si tratta di basarsi sulle condotte d'esplorazione che compaiono spontaneamente verso i 4 a 6 mesi ma possono prendere la forma, verso i 3 anni e più, di vere e proprie sequenze improvvisate che sviluppano una singolarità sonora assimilabile ad un'idea musicale. Si innesta, con il gioco simbolico, una dimensione d'espressione e di rappresentazione, poi compare verso i 6 anni una preoccupazione della forma. Naturalmente le «musiche» così prodotte con l'aiuto di corpi sonori qualsiasi, quindi senza strumenti registrati secondo delle scale e senza solfeggio, si allontanano dal modello tonale, poiché l'obiettivo non è quello di trasmettere delle conoscenze e delle tecniche proprie della musica occidentale, ma di sviluppare delle condotte musicali più generali di produzione e di ascolto. È una pedagogia delle **condotte** (in opposizione ad una pedagogia delle conoscenze e delle tecniche) il cui obiettivo che ci trattiene qui — e cioè quello di sviluppare delle attitudini generali al gioco strumentale — appare come un caso particolare.

La ricerca di attitudini generali è una questione sulla quale la psicologia della musica non ha fatto molta luce — per esempio i 24 test d'attitudine musicale recensiti da Sloboda (1988; 6, 4) fanno tutti appello al vocabolario musicale occidentale classico — e non è senza timori che mi avventurerò su questo terreno.

Gli autori proiettano necessariamente sul piano delle attitudini la definizione che essi si danno della musica — in generale la musica tonale e le pratiche che essa implica. Non farà diversamente, applicando al gioco strumentale una griglia d'analisi delle condotte musicali che mi sembra avere un'enorme generalità, derivata dall'analisi piagetiana del gioco. Si cercherà pertanto di liberare la parte trasferibile della competenza dello strumentista successivamente sul piano senso-motorio, sul piano simbolico, a quello della costruzione e della regola.

## **Il piano senso-motorio: pedagogia del suono e del gesto**

### **A) Apprezzare il suono**

Come il fotografo, il pittore o il grafico hanno bisogno d'avere un forte interesse visivo, di essere capaci di meravigliarsi alla contemplazione di un riflesso, di un contrasto di luce o di colore, allo stesso modo il musicista si distingue per un gusto del suono. È un interesse che è molto vivo nel bambino piccolo, tutti lo sanno (in particolare i produttori di giocattoli, che applicano un dispositivo sonoro ad un oggetto su due), ma decresce fortemente nell'adulto, che considera il più delle volte il rumore come un supporto d'informazione o una sorgente inquietante. Tranne il musicista o il professionista del suono per i quali l'attitudine ad emettere un giudizio estetico sul suono è indispensabile. Lo strumentista e il direttore d'orchestra, in particolare, stanno sempre a regolare una sonorità.

### **Che cos'è questo gusto del suono?**

È prima di tutto questa facoltà di provare piacere all'ascolto di un suono, di giudicarlo «bello». Si è spesso insistito sul carattere sincretico, difficile da giustificare, del giudizio di gusto il cui modello (la parola «gusto» lo indica) è il senso del gustativo (cfr. Molino - 1990). Senza analizzarlo oltre, neanche noi, prendiamo soltanto atto del fatto che è più o meno sviluppato a seconda degli individui (nel campo del suono come in quello della gastronomia).

Ma apprezzare il suono, vuol anche dire essere capace di differenziare finemente delle sonorità. Si capisce bene, con il gioco strumentale, questa distinzione tra estetica globale del suono e utilizzazione differenziale delle qualità sonore. Così un flautista avrà una sonorità globale che sarà la testimonianza del suo ideale sonoro, sarà la sua firma (il suono di un tale), ma all'interno di questo suono globale egli giocherà anche di differenze, perseguendo un obiettivo di espressione o di costruzione, tali quali: più o meno timbrato, più o meno «teso», ecc.

Il saper apprezzare il suono è presentato qui come una facoltà di ascolto, ma si indovina che la relazione tra fare e sentire è qui molto stretta. Per realizzare un bel suono o una differenza di sonorità, è necessario almeno sentirlo. Una perdita di sensibilità uditiva a certe frequenze, in uno strumentista a corde o a fiato, si ripercuote direttamente sulle sonorità e la precisione. Si può comporre pur essendo sordi, pare, ma non certamente suonare il violino. Reciprocamente, il giudizio e la differenziazione delle sonorità si affinano ampiamente con la pratica (anche se non è l'unico mezzo). Si in-

travede, nel rafforzamento reciproco delle attitudini di produzione e di ascolto, la possibilità di una pedagogia, ma quale pedagogia?

## **B) Pedagogia delle sonorità**

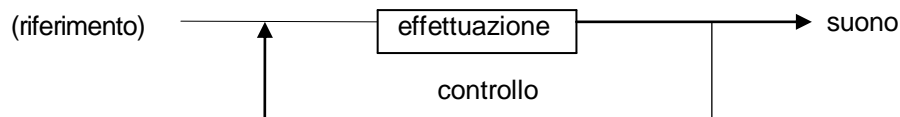
Insegnare l'arte di produrre su uno strumento un suono bello e vario si rivela molto difficile. Paradossalmente, mentre l'interesse per ciò che è sonoro è già molto forte nel bambino piccolo, è spesso dopo cinque, a volte dieci anni di studio dello strumento che un allievo riesce a produrre un suono piacevole e a modularlo a suo piacimento. Si possono distinguere due metodi per educare il controllo della sonorità.

Il primo è **l'imitazione**. L'imitazione, che è una delle basi dell'insegnamento strumentale (il professore mostra, l'allievo riproduce) riscontra qui due ostacoli.

— Per prima cosa questo metodo è limitato dalle possibilità di rappresentazione mentale della sonorità. Abbiamo poche parole (e acquistano un senso solo se rapportate ad un'esperienza) per qualificare e differenziare delle sonorità, e questo limita la possibilità di mettere a confronto due suoni in modo diverso che richiamando la memoria immediata. Per scegliere delle casse acustiche in un negozio di materiale HI-FI, si dispone spesso di un commutatore che permette molto velocemente di ascoltare una cassa piuttosto che l'altra. Se si dovesse aspettare un quarto d'ora tra le due prove, il raffronto sarebbe difficile. Così l'allievo strumentista farà molta fatica a ritrovare a casa sua una sonorità che gli è stata mostrata durante la lezione.

Poi l'esercizio d'imitazione è spesso limitato dalle condizioni acustiche. Per molti strumenti (il violino e la viola, la maggior parte degli strumenti a fiato: quelli appunto che pongono problemi di sonorità) l'allievo non sente il suo strumento nelle stesse condizioni di quello del suo professore. Il suo orecchio è molto più vicino al suo proprio strumento e una piccola parte della trasmissione (certo, molto meno che per la voce) si effettua per via ossea. Si può ricorrere al registratore, ma sapendo che, qualsiasi sia la qualità del materiale, la registrazione del suono non è mai neutra.

Così, in pratica, la pedagogia della sonorità è ampiamente **autodidattica**. Non potendo mostrare all'allievo come ottenere un suono, gli si insegna a cercarlo da solo. Si tratta quindi di educare il processo di feedback grazie al quale si regola la propria sonorità e che possiamo descrivere nel modo seguente.



Sul piano motorio, l'emissione del suono è determinata da diversi parametri fisici come, per esempio per il fiuto, la pressione d'aria esercitata dal diaframma, la tensione delle labbra, la direzione del filo d'aria sull'imboccatura, la posizione dello strumento rispetto alle labbra. Una certa configurazione di questi parametri si traduce in un certo suono, questo viene distinto dall'orecchio (è «anello di controllo» di un sistema di regolazione) che lo mette a confronto, eventualmente, con un suono di riferimento voluto e modifica di conseguenza uno o più di questi parametri. In assenza di suono di riferimento le variazioni possono essere aleatorie e si tratta quindi di una strategia esplorativa.

Dato che noi siamo alla ricerca della parte trasferibile delle attitudini strumentali, si noterà che il controllo della sonorità si decompone facilmente in una attitudine specifica e in una generale. **L'effettuazione** propriamente detta, cioè qui la regolazione della pressione d'aria, della tensione delle labbra, ecc., è evidentemente propria ad uno o più strumenti. Diversamente, la **strategia** d'esplorazione o di controllo è del tutto trasferibile. Se si cambiasse strumento, non si agirebbe più sugli stessi parametri fisici, ma sul modo di modificare un fattore per osservare il cambiamento sonoro, con modifiche prima grosse poi più fini, prestando attenzione alle sensazioni cinestetiche per ricordarsele, e questo, sistematicamente e rapidamente, in un adattamento permanente, questa strategia si applicherebbe altrettanto bene al nuovo strumento.

Si noterà qui che si tratta di una strategia d'esplorazione tipica delle condotte senso-motrici della prima infanzia e che Piaget descrive come delle condotte sperimentali: «È così nelle sue «reazioni circolari» il piccolo non si limita più a riprodurre semplicemente i movimenti ed i gesti che hanno condotto ad un effetto interessante: li varia intenzionalmente per studiare i risultati di queste variazioni e si dedica così a delle vere esplorazioni o «esperienze per vedere». (Piaget 1964 p. 18). Si capisce quindi che simili strategie possano essere educate, esercitandole su un materiale più adatto all'età: esse saranno, al momento opportune, trasferite alla ricerca della sonorità su uno strumento.

### **C) Gesto e profilo sonoro**

Il controllo del suono è stato preso in considerazione qui solo nella sua dimensione statica, legato a dei valori fissi di parametri fisici di forza e di posizione. È un altro capitolo che si apre se si considera ora il suono nella sua dinamica, vale a dire come qualche cosa che si evolve, che ha una forma (un attacco, un corpo, una caduta, eventualmente un vibrato). La ricerca barocca ci ha ricordato che ritrovare il suono di uno stile non significa soltanto riscoprire dei timbri strumentali ma anche una maniera d'imprimere un profilo ad una nota o un motivo. Visto a livello della nota, è l'arte dell'articolazione, a livello del frammento melodico, è l'arte del fraseggio.

Non potendo dedicare uno spazio proporzionale all'importanza dell'argomento ci limiteremo a dire che ciò che vale per la statica della sonorità si applica altrettanto bene alla sua dinamica: la modalità di effettuazione sono proprie di ogni strumento, ma le strategie di controllo sono ampiamente trasferibili. Anziché trattarsi di regolare delle forze e delle posizioni, si devono controllare ora delle variazioni di forze muscolari e di posizioni, cioè dei gesti. Ma allo stesso modo, si tratta di educare un anello di controllo senso-motorio. In questo campo, la tradizione della pedagogia strumentale pone l'accento sull'aspetto cognitivo come pure su quello motorio. Per realizzare una «posa» al pianoforte si consiglierà di pensare a un «peso» che viene dalle spalle e dal corpo intero, oppure si parlerà della «direzionalità» del suono per imparare ad immaginare il presente in funzione del futuro immediato. Sono queste delle strategie che favoriscono la rappresentazione mentale del suono o la presa di coscienza del gesto e vanno ben al di là della specificità di uno strumento. Si immagina facilmente — e l'esperienza lo dimostra — che simili strategie di controllo si svilupperanno altrettanto bene strofinando un oggetto su un pannello o un tappo su un vetro che muovendo un archetto su una corda, e questa nella continuità dell'esercizio senso-motorio che non fa altro che controllare progressivamente un gesto in funzione di un risultato.

### **Il piano simbolico: pedagogia dell'espressività**

La scelta di una sonorità generale, su uno strumento, può venire dal semplice piacere sensoriale, ma la preoccupazione di variare le sonorità (di contrapporre un suono non timbrato) o un suono timbrato e le articolazioni (uno staccato ad un legato) non è generalmente arbitraria. Non è troppo ardito supporre che essa risponda in generale, almeno nella nostra cultura occidentale, a due tipi di intenzioni, che noi tratteremo più tardi: dare un carattere espressivo all'interpretazione o rendere apparente una certa costruzione del pezzo.

Dare a un motivo un carattere espressivo richiede un gran numero di parametri sonori. Se si chiede ad un musicista di suonare l'uno dopo l'altro lo stesso motivo prima secondo un registro «doloroso» poi «gioioso», si indovina che egli suonerà più staccato nel secondo caso che nel primo, più veloce, più «pulsato», forse timbrando maggiormente, ecc. L'elenco dei mezzi di cui dispone è sicuramente infinito:

- più o meno veloce
- più o meno forte
- variazioni sottili di velocità (irregolarità, raggruppamento di note)  
d'intensità (accenti)  
articolazioni (staccato, legato, marcato e tutta una gamma in ogni categoria)
- uso di piccoli silenzi sonorità più o meno timbrata, ecc., ecc.

Questi diversi parametri sonori non vengono utilizzati indipendentemente, ma raggruppati in configurazioni coerenti, ed è una certa configurazione che prende un significato espressivo particolare.

Anche qui si può facilmente distinguere una parte di competenza propriamente tecnica, propria di ogni strumento, e una parte d'attitudine musicale generale.

Rendere espressivo un carattere significa anzitutto **immaginare** quale configurazione particolare di staccato, di distribuzione di pose, di sfumatura, ecc. determinerà questa espressione (competenza generale) e poi saperlo **eseguire** sullo strumento (competenza specifica).

Si può pensare che trovare le configurazioni di tratti che renderanno tale o tal'altro contenuto espressivo richieda una competenza così generica che non ha bisogno di essere esercitata. È in parte vero. Ognuno sa imitare una voce dolce o una voce in collera. Allo stesso modo il significato musicale si fonda su quello che Stefani (1982; 13) chiamerebbe «codici generali» o «codici di pratiche sociali» di cui dispone ogni umano per i primi, ogni membro delle nostre società occidentali per i secondi: la tristezza è associata alla lentezza per ragioni antropologiche, gli ottoni al sentimento eroico per ragioni culturali. Ma per quanto la musica, come l'arte drammatica, tragga le sue risorse espressive da un fondo semiotico comune, ciò non toglie che il buon musicista, come il buon attore, è uno che avrà affinato la sua gamma espressiva ben al di là di ciò che controlla un individuo medio. È un esercizio classico di scuola di mimo quello di attraversare venti

volte la stanza adottando venti modi di camminare diversi che rappresentano caratteri diversi, come dire in teatro «ti amo» secondo linguaggi «naturali», ma pochi sanno farlo. Allo stesso modo, l'attitudine che distinguerà il buon musicista è quella di saper maneggiare delle differenze fin tanto a livello dei significati (sfumature di contenuti espressivi) quanto a livello dei significanti (sapendo generare dei «caratteri» diversificati e tipizzati dall'impiego dei parametri sonori non in modo disordinato ma in configurazioni coerenti, rese coerenti dalla finalità espressiva).

Come educare questa competenza? Anche qui il professore si sentirà spesso sprovveduto e constaterà che certi «sentono» un carattere e altri no. John Sloboda che quando non insegna la psicologia cognitiva dà lezioni di piano, ritiene «che esistono enormi differenze, anche tra bambini molto piccoli, nell'attitudine a cogliere una variazione espressiva nell'esecuzione di altri» (1985; 3,2,3).

Spiegare, mostrare? È quasi impossibile spiegare come si otterrebbe l'effetto voluto raccorciando leggermente quella nota là, staccando l'altra ma non troppo (e un pochino meno forte), ecc. Si può cercare di dimostrare, ma a patto che l'allievo sia capace di sentire e di analizzare una sottile differenza, ciò che presuppone la difficoltà in parte risolta.

Il professore di strumento che implicitamente conclude che educare questa sensibilità non lo riguarda, non ha del tutto torto. Lo si sarebbe potuto fare ben prima (vero i 4 o 5 anni) e ben più facilmente favorendo così uno sviluppo sottile e sfumato dei registri espressivi a favore del gioco simbolico. Così, una maestra di scuola materna: «ogni mattina svegliamo la nostra marionetta-scimmia Quistiti chiamandola. Ora Quistiti ha le orecchie delicate e si sveglia solo al suono della musica. Si è dovuti pertanto passare dall'OUIS TI TI! OUIS TI TI! diviso in sillabe, scandito in modo regolare e ripetitivo, senza varianti e più forte possibile, e delle chiamate dolci sfumate; tutto curve e volute o impeti sonori vigorosi per creare degli avvenimenti musicali. Noi la chiamiamo gentilmente, accarezzandola teneramente con la voce, gemendo per intenerirla, supplicandola di svegliarsi, con fermezza, minacciando ...» O ancora «A Sophie che emmetteva delle i, piccoli punti sonori, senza sapere come giocare con questi, dissi: «inventa dei pesci che si nascondono dietro le rocce, altri che se la svignano, dici quanto brillano alla luce o diventano scuri in fondo all'acqua, racconta come saltano fuori dall'acqua per guardare la barca». Nel frattempo, Sophie scuote la testa per dirmi che capisce. Siamo a fine anno, lei sa bene cosa vogliono dire musicalmente tutte quelle parole». (Monique Frapat, in Benhammou, Clément, Frapat, 1986; 100, 104). Sono due situazioni abbastanza diverse. Nel primo caso, l'espressione è motivata da una relazione fittizia con la marionet-



ta: si tratta di carezzarla con la voce, di intenerirla, ecc.; nell'altro, non c'è veramente «espressione» ma ricorso alla simbolizzazione per immaginare una verità di configurazioni. Questo può far luce sul funzionamento reale di ciò che è stato definito qui «l'espressione». La parola lascia intendere che pre-esisterebbe un contenuto che dovrebbe semplicemente essere tradotto grazie al suono. Di fatto, il contenuto si precisa in verità solo nella sua concretizzazione sonora. Il musicista immagina allo stesso tempo un carattere espressivo e il mezzo non di tradurlo ma di crearlo. È ciò che si vuol dire quando si parla a volte di «espressività» piuttosto che di «espressione» (cfr. l'«espressivo inespressivo» di Jankelevitch) ed è anche ciò che succede nell'esplorazione infantile. Un motivo sonoro prodotto per caso si trova ad avere una connotazione simbolica, ed ecco che comincia una nuova esplorazione, basata non più su un corpo sonoro e neanche su un carattere morfologico del suono, ma su un'«idea musicale». Si tocca qui un processo dell'immaginazione tipico della creazione a che esamineremo nel caso particolare dell'interpretazione.

### **Costruzione e regolarità: questioni d'interpretazione**

È banale far notare che un buon esecutore non è necessariamente un buon interprete. Il vocabolario, qui, ci aiuta a tener conto delle capacità che sono puramente tecniche, legate ad uno strumento particolare, e di quelle, più generali, che caratterizzano il buon musicista di fronte ad un'opera. Avendo già ricordato, tra le qualità dell'interprete, ciò che riguarda la sonorità e i gesti (articolazione, fraseggio), e l'espressività, ci rimane da esaminare questa attitudine e dare di un pezzo un'interpretazione, vale a dire una lettura intelligente e chiara. In una divisione semplice e semplificatrice dell'interpretazione, si potrebbe pensare che si tratti di rendere apparente all'uditore la struttura del pezzo, per esempio facendone sentire le simmetrie, le divisioni in parti, i ritorni dei temi, ecc. Il buon interprete sarebbe quindi colui che è capace di analizzare la struttura di un pezzo e di tradurla in struttura sonora grazie alla sua tecnica strumentale. Se questo ritratto è insufficiente è prima di tutto perché il concetto dell'analisi che la sottende lo è altrettanto: non vi può essere una buona analisi di un'opera, ma tanti punti di vista; è anche perché, nell'arte di rendere apparente un'organizzazione, interviene una grande scelta di procedimenti possibili in cui viene ad inserirsi una parte d'invenzione. Da cui l'idea diffusa e corretta che il buon interprete sia un po' creatore, enunciato che esamineremo attentamente.

Per precisare ancora meglio, si potrebbe dire che la capacità d'interpretare richiede — oltre alla tecnica strumentale — da un lato la cultura mu-

sicale, dall'altro l'immaginazione. La cultura musicale, secondo questa formulazione, rappresenterebbe il fondamento oggettivo di questa lettura, che comporta, secondo, la modellizzazione di Stefani (Ibid.), tre livelli di competenza: conoscenza del linguaggio (per esempio della tonalità, e più precisamente delle concatenazioni di accordi, delle abitudini di scritture, delle forme fisse, ecc.), conoscenza dello stile (dell'epoca, del compositore) e dell'opera. Ma due interpreti di tecnica e di cultura equivalenti non daranno necessariamente delle interpretazioni equivalenti; perché rimane una parte soggettiva in cui si mescolano la personalità e l'immaginazione del musicista. In una prospettiva pedagogica, è forse quest'ultimo fattore quello più interessante da delineare; la tecnica si insegna, la cultura si insegna; lasciamo la personalità al di fuori del nostro discorso; questa immaginazione di fronte ad una proposta musicale, è una di quelle attitudini fondamentali che noi ricerchiamo.

Si potrà presto capire perché noi cominceremo da un'analisi del gioco di costruzione. Il gioco di costruzione è un prolungamento dell'esercizio senso-motorio, arricchito da un interesse per il simbolico e da un gusto della regolarità. Siamo molto vicini al processo d'invenzione in musica (sicuramente in acte in generale).

La sequenza di gioco di costruzione si svolge in quattro momenti successivi.

**1. Esplorazione.** Posto davanti ad un materiale nuovo, il bambino manipola un po' a caso gli elementi esaminando le loro proprietà.

**2. Trovata.** Compare in modo fortuito una configurazione che trattiene la sua attenzione, o perché evoca qualcosa di conosciuto (una casa) o perché possiede una regolarità geometrica particolare (accatastamento).

**3. Progetto.** Il bambino si pone come obiettivo quello di completare la figura comparsa.

**4. Realizzazione.** Da questo momento in poi, l'esecuzione si uniforma al progetto (anche se cambia, strada facendo, a favore di nuove trovate) a questa regola di condotta determina la regolarità della costruzione.

Questa descrizione in quattro tappe si applica alla lettera ad una strategia di composizione musicale concreta (cf. Delalande, 1989). I termini stessi sono quelli che meglio designano le tappe successive del lavoro di un musicista concreto (qui, François Bayle).

**1. Esplorazione.** «Ho preso una delle dilatazioni (allusione ad una manipolazione di suoni registrati) e esplorando a diverse velocità (di lettura del

registratore) delle porzioni di questi essere rudimentali, sono comparsi dei riflessi simpatici».

**2. Trovata.** Questa apparizione, è la trovata desiderata: «ci voleva che là dentro apparisse qualcosa che mi canta ... sono questi piccoli gorgheggi, questo piccolo effetto moiré, dietro ...».

**3. Progetto.** «Da 11 nasce una storiella: è una storia di rana, che ha bisogno del suo acquitrino». Come prima Sophie, che sapeva bene «ciò che significavano musicalmente tutte quelle parole», non facciamo fatica a rappresentarci il progetto di messaggio che viene qui elaborato: si troveranno su una pista i suoni precisamente descritti da una serie di metafore (riflessi, effetto moiré, gorgheggi, rane) e sull'altra un ambiente sonoro più stagnante (acquitrino).

**4. Realizzazione.** Non resta altro che realizzare questo progetto.

Non si dovrebbe credere che queste metafore siano soltanto un artificio verbale destinato a descrivere la morfologia dei suoni scelti; è veramente perché hanno un potere evocatore e scatenano delle associazioni che essi danno origine ad un progetto d'opera. La «trovata» era qui simbolica, avrebbe potuto essere costituita da una regolarità «geometrica» (come la simmetria di un motivo sonoro). Come per il gioco di costruzione, esistono le due possibilità.

Notiamo che lo stesso percorso, esattamente, viene seguito da un bambino di tre anni che, giocando con una molla tesa su una cornice (esplorazione) scopre di colpo che il ritmo evoca un galoppo di cavallo (trovata); da cui l'idea di provare anche il trotto e il passo (progetto), cosa che genera una piccola sequenza improvvisata (realizzazione).

È anche il percorso che seguirebbe un compositore scrivendo su partitura, a parte il fatto che l'esplorazione e la trovata sarebbero puramente mentali; è ciò che in composizione prende il nome di «idea musicale» che deve avere, alto stesso tempo, una singolarità simbolica e formale per suscitare un progetto.

Su questa deviazione attraverso il gioco di costruzione e le sue trasformazioni di composizione è, malgrado le apparenze, al centro del nostro discorso, è perché la stessa strategia in quattro tappe caratterizza il lavoro dell'interprete di fronte ad uno spartito. Di certo, egli l'analizza, cioè esamina il piano tonale, il taglio, i momenti importanti, ecc.; questa è la parte oggettiva della sua interpretazione. Ma la parte di immaginazione che egli apporta consiste appunto, dopo aver esplorato la partitura (veramente o mentalmente) nello scoprire qualcosa che gli canta, come direbbe François Bayle,

per una ragione simbolica (un «vigore» ...) o «geometrica» (una simmetria ...) attorno cui nascerà il progetto interpretativo e la sua esecuzione.

Ma si rimprovererà forse di abbandonare la descrizione molto specifica delle capacità tecniche dell'esecutore per passare a quella, invece molto generale, dal processo di creazione, cadendo così da un eccesso all'altro. Il modello del gioco di costruzione trova in realtà il suo prolungamento, nell'adulto, nelle strategie di creazione, ma l'invenzione musicale appare come un caso particolare che può essere considerato come del tutto centrale negli obiettivi di una pedagogia musicale. Saper trasformare una trovata in un progetto è forse uno dei punti di scissione che distinguerà il musicista inventivo, sia egli compositore o interprete, e non c'è ragione di credere che questa ginnastica intellettuale non possa venir educata da un'adeguata pedagogia dell'invenzione sonora.

### **Conclusioni**

C'è una grande differenza tra «sapere la musica» e «essere musicista»; si può essere solfeggiatori esperti e abili tecnici del proprio strumento senza possedere quelle qualità che distinguono il buon «musicista».

Trattandosi, qui, di pedagogia degli strumenti, abbiamo quindi cercato, in contrasto con le competenze tecniche, quali sono quelle competenze generali che possiede lo strumentista che viene definito «dotato» e evidenziato che esse consistono essenzialmente in strategie e condotte educabili. Tanto più facili da educare, d'altronde, che appaiono come delle applicazioni alla sfera sonora di strategie e condotte tipiche del gioco del bambino: l'autopedagogia della sonorità si appoggia ad una strategia d'esplorazione caratteristica del gioco simbolico, per quanto riguarda poi la parte d'invenzione che richiede l'interpretazione essa chiama in causa una strategia di sfruttamento della trovata in un progetto che è quella del gioco di costruzione.

Queste conclusioni lasciano ampio spazio alla scelta dei mezzi pedagogici da adottare per esercitare queste strategie. Si è soltanto notato che essendo le competenze prese in considerazione, trasferibili da una pratica strumentale ad un'altra, esse potevano venire esercitate altrettanto bene utilizzando dei corpi sonori che non appartengono ad alcuna tradizione musicale. Questo apre la strada ad una pedagogia fondata sulla ricerca sonora che trova la sua migliore età nella primissima infanzia e può, non soltanto senza inconvenienti ma anzi con grande vantaggio, essere praticata molto presto. Essa permette di affrontare la pratica musicale senza soluzione di continuità a partire dalle condotte di gioco più precoci. È così che si potranno far indietreggiare i limiti delle attitudini che vengono considerate innate,

reintegrando nel campo dell'intervento pedagogico lo sviluppo delle competenze che caratterizzano il «musicista», e diminuire, di conseguenza, le disuguaglianze di possibilità di fronte ai «doni» musicali.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Benhammou, A, Clément, G. Frapat, M., 1986: **L'oreille en colimaçon** (L'orecchio a chiacciola), Armand Colin-Bourrelier, Parigi.
- Delalande, F., 1984: **La musique est un jeu d'enfant** (la musica é un gioco da bambino) INA/BUCHET - Chastel - Parigi
- 1987: Una pedagogia delle condotte musicali: obiettivi e tappe, in **Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base**, atti del XVI convegno europeo, Associazione «C.A. Seghizzi», Gorizia.
- 1989: Elementi di analisi della strategia di composizione, in **Actes di colloque: structures musicales et assistance informatique** (Atti del colloquio: strutture musicali e assistenza informativa), MIM, 2 place Carli, Marsiglia.
- Molino, J., 1990: Dal piacere al giudizio: i problemi della valutazione estetica, **Analyse musicale n° 19** (Analisi musicale n° 19), Parigi.
- Piaget, J., 1964: **Six études de psychologie** (sei studi di psicologia), Gonthier, Paris
- Sloboda, J., 1988: **La mente musicale**, Molino, Bologna
- Stefani, G., 1982: **La competenza musicale**, Cleub, Bologna.