



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
(*ordinamento ex D. M. 270/2004*)
in
Musicologia e scienze
dello spettacolo

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

**La didattica dell'ascolto
per adulti.**

Riflessioni teoriche con una
proposta pratica

Relatore

Ch. Prof.ssa Adriana Guarnieri

Correlatore

Prof. Matteo Segafreddo

Laureando

Stefano Dall'Igna
Matricola 835242

**Anno accademico
2012/2013**

*Dedico questa tesi ai miei genitori
e a quanti mi hanno
sostenuto e consigliato
lungo il mio percorso di studi.*

INDICE

Premessa.....	7
1. LA DIDATTICA DELLA MUSICA: METODI STORICI.....	11
1.1 Il metodo Jaques-Dalcroze	12
1.2 Nella scia di Dalcroze: Bassi, Ward, Kodály, Orff	14
1.3 Il metodo Willems.....	16
1.4 Il metodo Willems e la psicologia.....	20
1.5 Considerazioni sui limiti dei metodi storici.....	22
2. LA DIDATTICA DELL'ASCOLTO IN ITALIA.....	25
2.1 Ripetizione, memoria e concentrazione nell'ascolto.....	27
2.2 Memoria musicale e analogia.....	31
2.3 La musica e il linguaggio.....	34
2.3.1 Il linguaggio musicale.....	35
2.3.2 La musica e il testo poetico.....	37
2.3.3 L'analisi del testo musicale e il problema della scelta di un lessico appropriato.....	38
2.4 Modalità di ascolto e comprensione musicale: l'affannosa ricerca dell'a- scoltatore ideale.....	44
2.5 La scelta del repertorio e il problema motivazionale.....	50
3. UNA DIDATTICA DELL'ASCOLTO PER ADULTI.	
Alcuni problemi teorici.....	55
3.1 Considerazioni preliminari sulla didattica della musica per adulti....	57
3.2 Emozioni e percezione della musica: osservazioni generali.....	61
3.3 Musica ed emozioni negli scritti di Meyer e Imberty.....	62
3.4 L'approccio psicologico e sociologico allo studio delle emozioni musica- li.....	65

3.5	Percezione della forma, processi di segmentazione e problematiche relative alla musica atonale.....	72
3.6	Osservazioni psicologiche e sociologiche sulla didattica per adulti....	77
3.7	Riepilogo.....	81
4.	LA DIDATTICA DELL'ASCOLTO PER ADULTI.	
	Una proposta pratica.....	85
4.1	Osservazioni preliminari.....	85
4.2	Introduzione.....	88
4.3	<i>Giselle</i> : Théophile Gautier e la genesi del libretto.....	91
4.4	La concezione del fantastico in <i>Giselle</i>	97
4.5	Proposta d'ascolto: <i>Pas de deux</i> dall'atto secondo di <i>Giselle</i>	100
4.6	<i>Excelsior</i> : documento di un'epoca di grandi speranze.....	106
4.7	Proposta d'ascolto: l'ultima mina, da <i>Excelsior</i> (parte V, quadro IX).110	
	Appendice 1.....	119
	Appendice 2.....	131
	Bibliografia.....	143

Premessa

Il medico e psicologo francese Alfred Tomatis (1920-2001), dopo aver analizzato le relazioni profonde esistenti in ogni individuo tra percezione sonora e corretto utilizzo dell'emissione vocale, definiva l'atto di ascoltare come una capacità superiore che si apprende con l'esercizio e, soprattutto, con la volontà. Subito dopo, però, aggiungeva:

Riconoscere il prossimo al punto da ascoltarlo non è un'operazione facile. E tantomeno è facile ascoltarsi in modo da offrire al proprio interlocutore messaggi di qualità elaborati apposta per lui. Nell'ascolto e nell'autoascolto c'è un annullamento di sé che poche persone riescono a raggiungere. L'uomo ha una forte propensione a non ascoltare l'altro, a meno che gli convenga, o a non autoascoltarsi, se non per rispondere a un bisogno di autocompiacimento.¹

Queste poche righe di citazione mi offrono l'opportunità di ribadire quanto segue: l'ascolto della musica è un'abilità che, al pari di tante altre, necessita di essere appresa e ha bisogno di un percorso educativo specifico. Questo, a livello teorico, è ciò di cui si occupa la didattica dell'ascolto, la cui importanza negli ultimi anni, come vedremo, è divenuta sempre più evidente.

Questa tesi affronta il tema della didattica dell'ascolto per adulti. Tale argomento non può ridursi nei limiti angusti del percorso scolastico tradizionale che, soprattutto in Italia, fatica ancora a conferire un posto di rilievo all'insegnamento della musica nel suo complesso. Al di là dei confini nazionali, inoltre, la didattica generale si sta occupando con maggiore frequenza di elaborare prospettive teoriche che comprendano tutto l'arco della vita umana, non soltanto la fascia di età scolare. Tenuto conto di ciò, la didattica della musica non può esimersi dall'affrontare questo argomento: come si vedrà nel corso dell'esposizione, vi sono già alcuni recenti contributi in materia.

¹ A. TOMATIS, *L'oreille et la voix* (1987), trad. it. *L'orecchio e la voce*, Milano, Baldini e Castoldi, 1993, p. 74.

L'ascolto della musica è un processo complesso che tocca molteplici aspetti della vita umana (la sfera mentale, cognitiva, emozionale in primo luogo); per questo motivo, la percezione della musica è influenzata da un numero di variabili indeterminate e diverse per ogni singola persona. Queste variabili (basti pensare al contesto culturale, sociale e storico, per esempio) si modificano più volte nel corso dell'esistenza umana; in altre parole, non sono predeterminate o stabilite una volta per tutte, ma cambiano con il passare del tempo. Se, dunque, l'età influisce in maniera così importante nell'ascolto della musica, perché non riflettere sulla possibilità di una didattica dell'ascolto anche per l'età adulta?

Finora la didattica musicale per adulti in Italia si è concentrata soprattutto sul lato produttivo (insegnare a una persona adulta come suonare uno strumento, per esempio), meno sul tema dello sviluppo delle facoltà percettive. Per questo motivo, una riflessione sulla didattica dell'ascolto per gli adulti dovrà occuparsi non solo di stabilire obiettivi specifici o di sciogliere alcuni nodi teorici che riguardano la percezione stessa della musica, ma anche di assegnare una posizione specifica (una precisa ragion d'essere) alla didattica dell'ascolto per adulti rispetto agli altri rami della didattica della musica.

In quest'ottica, gran parte della tesi consiste in una disamina delle principali questioni teoriche; ciò avviene passando in rassegna quelli che si possono considerare gli antecedenti storici della didattica dell'ascolto (nel primo capitolo) e i principali autori che si sono occupati di questo argomento in Italia (nel secondo capitolo). Fra le numerose tematiche affrontate due di esse hanno assunto una rilevanza particolare nel corso del terzo capitolo: 1. il rapporto tra ascolto della musica ed emozioni; 2. il problema della scelta di un lessico appropriato per "spiegare" la struttura di una composizione musicale.

Per quanto riguarda il primo punto, la risposta emotiva all'ascolto della musica ha conseguenze rimarchevoli nella formazione del gusto estetico dei singoli individui e nelle loro modalità di fruizione (ovvero in tutte quelle condizioni psicofisiche che determinano la qualità dell'ascolto). Per quanto concerne il secondo punto, la scelta di un lessico ap-

proprio non è solo un problema di competenza del docente ma anche dell'allievo che dovrebbe saper parlare di musica, vale a dire saper esprimere un giudizio critico preciso su ciò che ascolta ed essere in grado di motivarlo, adottando un linguaggio appropriato (nei limiti dell'età, delle competenze culturali e quant'altro). Questo tipo di riflessione dovrebbe essere applicato anche al di fuori dei contesti scolastici.

Imparare a parlare di musica (competenza che richiede tempo, studio, volontà, ascolto assiduo e vario) presuppone un ascolto attento e capace e, allo stesso tempo, è una condizione necessaria perché possa verificarsi un effettivo miglioramento delle abilità percettive. Le due cose, ovvero descrivere a parole ciò che si è ascoltato e migliorare il grado di consapevolezza dell'ascolto, dipendono l'una dall'altra. Perché tutto questo avvenga la teoria e la pratica prese separatamente non bastano: insegnamenti teorici e pratici, al contrario, devono essere portati avanti quanto più possibile in maniera parallela. Per quanto riguarda la musica, oltretutto, i confini tra teoria e pratica sono molto meno rigidi di quanto normalmente si pensi.

L'ultimo capitolo della tesi, infine, forte delle considerazioni teoriche affrontate, espone una proposta pratica di didattica dell'ascolto strutturata a partire dal confronto tra due balletti, *Giselle* di Adolphe Charles Adam e Théophile Gautier e *Ballo Excelsior* di Romualdo Marenco e Luigi Manzotti.

CAPITOLO 1

LA DIDATTICA DELLA MUSICA: METODI STORICI

Gli studi odierni riguardanti la didattica dell'ascolto ancora oggi non possono prescindere da alcuni antecedenti storici fondamentali, ancorché riguardanti la didattica generale della musica. Mi riferisco alle metodologie storiche ovvero ai cosiddetti «*metodi attivi*», termine con cui diverse teorie pedagogiche moderne definiscono una «[...] tecnica di apprendimento sottesa all'esperienza sensitiva e motoria del discente»¹, fondata sulla partecipazione diretta dell'allievo. In altre parole, bisogna porre come condizione essenziale di partenza la capacità del pedagogo di stabilire con gli interlocutori una relazione improntata alla fiducia e alla collaborazione serena, in grado di sviluppare le capacità di ascolto interiori di ogni individuo.

Alcuni compositori, in metodi elaborati perlopiù tra gli anni venti e gli anni quaranta del secolo XX, hanno iniziato un lavoro di riflessione sui principali nodi teorici della didattica musicale, non offrendo però specifiche proposte di didattica dell'ascolto oppure toccando saltuariamente il tema della formazione dell'orecchio: si pensi per esempio a Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Justine Bayard Ward.

È specialmente grazie all'opera di Edgar Willems che nasce una riflessione specifica e autonoma sul processo dell'ascolto e sullo sviluppo delle capacità dell'orecchio, questione fino a quel momento relativamente trascurata. I paragrafi che seguono richiamano all'attenzione i punti teorici principali dei metodi sopracitati, lasciando uno spazio relativamente ampio a quest'ultimo autore.

Seguono infine alcune considerazioni sui limiti dei metodi storici, messe in luce in parte grazie alle recenti acquisizioni in ambito psicologico sul processo dell'ascolto.

¹ C. DAUPHIN, *Didattica della musica nel Novecento*, in *Enciclopedia della musica*, diretta da J.-J. NATTIEZ, vol. X, Torino, Einaudi, 2007, p. 785.

1.1 Il metodo Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) fu il primo studioso a essersi ampiamente occupato di temi riguardanti la didattica della musica (come l'apprendimento della notazione e della ritmica, la formazione dell'orecchio, l'improvvisazione). Il suo pensiero avrebbe influenzato non solo la coreografia e la danza ma sarebbe stato anche un punto di riferimento imprescindibile per gli studi posteriori sulla materia. La validità e la diffusione internazionale del metodo (in Europa e negli Stati Uniti già attorno alla metà del Novecento) non conobbero particolari restrizioni o limiti d'età (l'Istituto Jaques Dalcroze organizzava lezioni di ritmica anche per gli adulti).

Appassionato di teatro, egli frequentò a Parigi i corsi di Mathis Lussy, traendo ispirazione dai suoi insegnamenti per l'elaborazione delle teorie didattiche concernenti la ritmica. Il *corpus* teorico principale fu formulato nel periodo successivo alla prima guerra mondiale: il pensiero pedagogico dalcroziano è esposto nei suoi lineamenti generali in *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920),² opera consistente in una raccolta di tredici saggi, scritti complessivamente tra il 1898 e il 1919.

La via che conduce alla comprensione della musica e alla formazione di un ascolto consapevole inizia, secondo Dalcroze, da uno studio preliminare del ritmo. Questa conoscenza non avviene attraverso mezzi astratti o nozioni teoriche bensì, in prima istanza, tramite l'esperienza diretta. Questa consapevolezza ritmica è possibile acquisirla solo attraverso la percezione e la coordinazione dei movimenti del proprio corpo. Il movimento corporeo, definito da Dalcroze «*senso ritmico-muscolare*»,³ favorisce la comprensione del ritmo che, a sua

² Cfr. E. J. DALCROZE, *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920), trad. it. *Il ritmo, la musica, l'educazione*, Torino, EDT, 2008.

³ R. ALLORTO, V. D'AGOSTINO SCHNIRLIN, *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*, Milano, Ricordi, 1967, p. 18.

volta, conduce all'apprendimento reale della musica: questo è il principio fondamentale della cosiddetta ginnastica ritmica.

In questa concezione, il ritmo è ben distinto dalla ritmica; quest'ultima «[...] si riferisce all'attività motoria dell'intero organismo umano quando sia stimolato da un qualsiasi brano musicale, anche *quelli* in cui non sia preminente l'aspetto ritmico».⁴

La ritmica, grazie alla coordinazione tra movimento e ritmo, favorisce lo sviluppo dell'attenzione, dell'intelligenza e della sensibilità: dai movimenti corporei si può dedurre in che grado questi tre aspetti sono in equilibrio armonico fra loro. Pertanto, come sottolinea Duphin, nella concezione di Dalcroze «[...] l'educazione del corpo attraverso la ritmica costituisce l'iniziazione all'espressione artistica delle emozioni».⁵

Il movimento semplice, in particolare il ritmo di marcia, è il punto di partenza di questa tecnica didattica, poiché contiene l'alternanza marcata di arsi e tesi, di tensione e distensione. A seguire verranno la corsa, l'oscillazione delle braccia, i movimenti della testa, che prevedono come obiettivo un graduale miglioramento delle capacità d'ascolto. Solo alla fine di questo percorso di allenamento, dove ascolto e movimento sono profondamente intrecciati, si studieranno la notazione, gli intervalli, il solfeggio, le tonalità e si praticherà l'improvvisazione al pianoforte.⁶

Pur essendo concepito con gradualità, il metodo è, in effetti, globale, dal momento che prevede lo sviluppo ravvicinato di facoltà diverse come la coordinazione corporea e l'abilità in esecuzioni strumentali e vocali. Su questo aspetto, però, Delfrati pone giustamente in evidenza un passo in cui Dalcroze afferma la necessità di fondare l'insegnamento della musica non solo sulle attività pratiche (suonare, cantare, improvvisare), ma anche su una didattica dell'ascolto che contribuisca attivamente a rafforzare le caratteristiche di libertà, di

⁴ ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., p. 18.

⁵ DAUPHIN, *Didattica della musica...*, cit., p. 788.

⁶ Le considerazioni generali di questo paragrafo sul metodo di Dalcroze sono desunte da ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., pp. 16-25.

capacità critica e di gusto personale presenti nella mente cosciente di ogni individuo.⁷

1.2 Nella scia di Dalcroze: Bassi, Ward, Kodály, Orff

Anche Laura Bassi (1883-1950) elaborò in Italia un metodo che si ispirava direttamente all'esperienza dalcroziana.

Accorgendosi dell'importanza dell'insegnamento della musica in età prescolare, Bassi era convinta che i metodi dell'epoca avessero bisogno di una profonda revisione. Elaborò così in due volumi, intitolati *Gioco e movimento nella prima educazione musicale* (1940), il suo metodo, che prevedeva (oltre all'utilizzo di pupazzetti colorati abbinati a valori ritmici fondamentali, lavagne e strumenti di percussione di vario genere) il possesso di un'abilità esecutiva al pianoforte non elementare da parte dell'insegnante.⁸

Concepito da Justin Bayard Ward negli Stati Uniti fra il 1914 e il 1915 per l'insegnamento della musica nelle scuole elementari, il metodo Ward riprende alcuni principi teorici da quello di Dalcroze, ponendosi come obiettivo il raggiungimento di un buon livello di qualità nell'esecuzione corale all'unisono o a più voci di composizioni e canti gregoriani: «L'aspirazione maggiore dell'educatrice americana era infatti che le scolaresche cattoliche fossero in grado di eseguire con appropriatezza stilistica i canti liturgici del repertorio gregoriano, ottenendo così una partecipazione attiva dei fanciulli alla preghiera cantata».⁹

Nel metodo cosiddetto del Do mobile i suoni della scala diatonica, da Do a Si, erano cifrati con numeri da 1 a 7. L'utilizzo di punti sopra o sotto detti numeri permetteva il riconoscimento dell'ottava centrale, dell'ottava superiore e inferiore. Il sistema non teneva conto dell'altezza assoluta dei suoni, per occuparsi invece dei rapporti intervallari (ispirandosi al metodo di Guido d'Arezzo, in cui le sillabe ut, re, mi, fa, sol, la non individuavano un'altezza specifica, ma definivano un rapporto

⁷ Cfr. C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008, p. 92.

⁸ Su Laura Bassi cfr. ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., pp. 26-30.

⁹ *Ivi*, p. 32.

intervallare). Accanto a questo vi sono stati altri metodi volti al superamento, da parte dei bambini, degli ostacoli posti dalla tonalità e dalla notazione, quali quelli proposti da Carl Eitz, Richard Münnich e Leo Rinderer.

Il carattere unitario dei metodi elaborati per l'insegnamento della musica in Ungheria fu possibile grazie all'influenza profonda e alla diffusione di cui godette l'opera del grande compositore ungherese Zoltán Kodály (1882-1967), pioniere assieme a Béla Bartók degli studi etnomusicologici.

Kodály espresse concetti ideali volti a sottolineare l'importanza civile dell'insegnamento della musica e il suo valore imprescindibile nell'educazione dei giovani. Accanto alla riforma della pratica didattica, sviluppò nei suoi scritti e in numerose conferenze quattro temi in particolare: «il fine della musica, l'età in cui è bene iniziare l'educazione musicale, il canto popolare, l'elemento nazionale».¹⁰ Per quanto riguarda il primo di questi temi, Kodály sottolineò l'importanza della musica come nutrimento spirituale dell'individuo, grazie alla sua capacità di arricchire i vissuti interiori personali e di favorire la comprensione reciproca tra gli uomini.

Poiché la musica è un cibo spirituale insostituibile, secondo il metodo Kodály, deve poter essere accessibile al più ampio numero di persone, e questo potrà avvenire fin dai primi anni di vita. Il canto corale a cappella, con esclusione di qualsiasi strumento, sarà la pratica fondamentale della nuova educazione musicale e il repertorio dovrà attingere perlopiù al canto popolare, concepito come uno scrigno di preziosi tesori nazionali. Al loro interno si potrà ritrovare un equilibrio perfetto tra musica e linguaggio, e proprio in questo risiede il loro maggior valore.

Il compositore tedesco Carl Orff (1895-1982) fu, entro certi limiti, un continuatore di alcune linee di pensiero di Dalcroze. Orff, tuttavia, emancipò la ritmica dall'impiego del corpo, introducendo al suo posto un sistema di strumenti a percussione.

¹⁰ ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., p. 50.

Lo *Schulwerk*¹¹ si configura come una raccolta di suggerimenti, esempi ed esercizi. Il metodo (anche se Orff rifiuta questo termine) si fonda sull'assunto che ogni musica contiene gli stessi pilastri fondamentali: ritmo e melodia. Si tratta di un tipo di insegnamento che non è mai astratto, ma parte dalla pratica diretta degli esercizi: «[...] non si parla di ritmica, ma si eseguono ritmi, individuandoli in elementi del linguaggio parlato, realizzandoli con il battito delle mani e dei piedi prima, con strumenti poi».¹²

Per indirizzare l'apprendimento dovranno essere individuate le affinità e le relazioni profonde tra musica ed elementi del linguaggio, attingendo al repertorio di filastrocche infantili o sentenze popolari e rintracciandovi somiglianze ritmiche e melodiche. Orff fu anche il primo a comprendere l'importanza della musica strumentale nell'educazione giovanile, proponendo una scelta timbrica varia, articolata in base a principi didattici generali (il cosiddetto strumentario Orff).

1.3 Il metodo Willems

Edgar Willems (1890-1978) studiò musica al Conservatorio di Ginevra, insegnandovi poi filosofia, psicologia della musica e solfeggio. Osservando che la disciplina dell'educazione musicale non teneva conto dei contributi più recenti offerti dalle discipline psicologiche, concepì, a partire da alcuni specifici assunti filosofici considerati naturali e universali, un metodo didattico «[...]perfettamente idoneo non solo a dimostrare la potenziale presenza della musicalità in ogni uomo, ma anche a risvegliarla e a stimolarla fin dalla primissima infanzia tramite sussidi e procedimenti appropriati».¹³ Le linee generali del suo pensiero sono esposte già nel primo volume de *L'oreille musicale*, opera che fu pubbli-

¹¹ L'espressione identifica nel suo complesso la produzione teorica di Orff. Cfr. ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., p. 97.

¹² *Ivi*, p. 79.

¹³ G. ALIBRANDI, *Il metodo Willems e l'educazione alla musica. Una breve disamina*, Trento, UNI Service, 2010, p. 16. Un'esposizione generale dei principi fondamentali del metodo si trova anche in ALLORTO, SCHNIRLIN, *La moderna didattica...*, cit., pp. 107-115.

cata nel 1940. Ne esamino ora gli aspetti fondamentali, trattandosi della prima riflessione estesa sul problema della formazione dell'ascolto («*audizione*» è il termine utilizzato da Willems).

Già nell'*Avviso* al lettore Willems suggerisce un'impostazione potenzialmente generale e universale delle considerazioni filosofiche che proporrà in seguito: «Quest'opera è destinata ai professori di musica, ai maestri e particolarmente a tutti quelli che si interessano al risveglio e allo sviluppo dell'audizione musicale del fanciullo e dell'adulto». ¹⁴ In seguito, egli sentirà più volte la necessità di ribadire che l'educazione musicale dell'orecchio può applicarsi a tutte le persone in ogni fascia d'età, smentendo un pregiudizio comune che classifica il talento musicale di un individuo in base alla presenza/assenza di presunte capacità d'ascolto innate. Questo ragionamento è spinto fino a considerare l'insegnamento stesso in maniera utopica e missionaria:

Non ci saranno più fanciulli ai quali sarà precluso il mondo della musica, non ci saranno più bambini costretti a tacere in classe mentre gli altri cantano in coro, non ci saranno più increcciose reazioni che fanno nascere, a poco a poco, attraverso un complesso di inferiorità, se non l'odio verso la musica per lo meno il disgusto o una grande antipatia. L'educazione è possibile per tutti. ¹⁵

Le capacità d'ascolto di ogni persona sono determinate, nella teoria di Willems, dall'intreccio di tre diversi settori così denominati:

1. «*Ricettività sensoriale-uditiva*». Si tratta della capacità di udire e distinguere i suoni e le loro caratteristiche superficiali: altezze, timbri, intensità. Sensazione e intelletto, polo materiale e spirituale devono essere equilibrati nella vita, nell'ascolto, nell'arte. Per arrivare all'intelletto bisogna passare attraverso i sensi. La mancanza di sensorialità uditiva può portare a non comprendere sistemi di organizzazione dei suoni che esulano dal contesto tonale classico. Per questo molti musicisti sono impossibilitati a

¹⁴ E. WILLEMS, *L'oreille musicale. La préparation auditive de l'enfant* (1940), trad. it. *L'orecchio musicale. La preparazione uditiva del fanciullo*, vol. I, Padova, Zanibon, 1975, p. 13.

¹⁵ *Ivi*, p. 18.

cogliere appieno il valore dell'arte contemporanea o della musica di altre culture. Per affinare la sensorialità è necessario andare oltre lo spazio tonale e addentrarsi nello «*spazio intratonale*».¹⁶

2. «*Sensibilità affettivo-uditiva*». Consiste nel passaggio dall'atto dell'*udire* a quello soggettivo dell'*ascoltare*, sotto la spinta di un'emozione, di un desiderio che produce un ascolto attivo. Raramente si presenta come capacità pura poiché: «L'idea può condizionare la reazione affettiva, come può condizionare la percezione sensoriale e quest'impresa è talmente grande – l'esperienza ne dà continuamente le prove – che molte persone credono di sentire dei suoni mai esistiti».¹⁷ Per sviluppare questa facoltà occorre partire da un interesse verso la psicologia dell'allievo. Bisogna quindi sviluppare parallelamente l'affettività e l'intelligenza, senza dare precedenza alla seconda.¹⁸
3. «*Percezione metale-uditiva*» o «*intelligenza uditiva*». Si tratta della presa di coscienza consapevole degli stadi precedenti, tramite l'elaborazione di una sintesi che permetta di capirli, confrontarli, giudicarli, memorizzarli. La memoria, in particolare, è una facoltà dell'intelligenza uditiva: può essere biologica, affettiva e mentale. Quest'ultimo tipo di memoria lascia un'impronta sonora, un'immagine mentale che si può cercare di riprodurre. Pertanto, l'audizione perfetta sarà «*passiva*», «*attiva*» e «*creatrice*», come nei tre livelli indicati, cioè si esplicherà in un musicista tanto più egli sarà in grado di accogliere i suoni (sensoriale passiva), di comprenderli in maniera attiva (affettiva attiva) e di analizzare, giudicare e produrre egli stesso nuove combinazioni sonore (mentale creatrice). L'aspetto mentale e la conoscenza teorica non bastano da sole per cogliere il senso della musica.¹⁹

¹⁶ Cfr. WILLEMS, *L'orecchio musicale...*, cit., pp. 39-44.

¹⁷ Cfr. *ivi*, p. 45.

¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 45-47.

¹⁹ Cfr. WILLEMS, *L'orecchio musicale...*, cit., pp. 49-57.

Agli elementi di questa triplicità se ne aggiungerebbe un quarto, *l'intuizione uditiva*, definita da Willems come «[...]facoltà sopramentale che riunisce in una sintesi viva e cosciente, dunque creatrice, le acquisizioni sensoriali, affettive e mentali». ²⁰ Questi elementi vanno considerati separatamente, seppure costituiscano di fatto un'unità.

In ambito pedagogico, è fondamentale che un buon insegnante non perda mai di vista la psicologia, approfondendola con letture personali e soprattutto fondando il suo giudizio sul campo, tramite l'osservazione diretta, la relazione umana con gli allievi che avviene con la pratica dell'insegnamento. Per questo motivo il docente «deve conoscere le leggi già scoperte ed essere continuamente sulla tracce di leggi nuove, leggi sempre più profonde e generali. Bisogna che egli sia ogni giorno pronto a cambiare principi; ciò presuppone una grande elasticità mentale». ²¹

Secondo Willems, la conoscenza della musica favorisce la comprensione della natura umana, così come la natura umana può farci cogliere la complessità dell'esperienza musicale. Ogni elemento della vita rappresenta la compenetrazione tra materia e spirito, due poli opposti fra loro. L'essere umano e la musica si collocano in una posizione centrale e di equilibrio fra questi due poli che, ognuno per il loro verso, può espandersi all'infinito. La musica può dunque fornire prove sperimentali sulla natura umana: il ritmo ha infatti legami con la vita biologica; la melodia con l'affettività e la sfera dei sentimenti, l'armonia con l'intelligenza umana. ²²

²⁰ *Ivi*, p. 35. Un concetto probabilmente derivante da una suggestione bergsoniana.

²¹ *Ivi*, p. 60.

²² Cfr. *ivi*, pp. 71-76. Ecco stabilita una duplice tripartizione (forse in ossequio al buon costume filosofico hegeliano): ritmo, melodia e armonia VS i tre stati della natura umana: fisiologico, affettivo, mentale; il più alto di questi tre livelli comprende i gradi inferiori in entrambi i casi. L'operazione che procede dal ritmo all'armonia da una parte, dal livello fisiologico al livello mentale dall'altra, è concepita come una *sintesi*.

1.4 Il metodo Willems e la psicologia

Un punto cardine, nel pensiero pedagogico di Willems, sta forse nell'importanza assegnata per la prima volta alla psicologia applicata all'insegnamento della musica, ossia alla capacità di valutare criticamente i vissuti interiori degli interlocutori. In altre parole, non è più sufficiente impartire nozioni e contenuti teorici astratti: bisogna invece trovare il modo e il linguaggio appropriato per la trasmissione del sapere musicale e per la sua corretta assimilazione.²³

In Willems, questa continua ricerca di criteri filosofici e psicologici universali è motivata da una visione dell'insegnamento in cui la musica non è più considerata come «un'esperienza unica, concessa soltanto agli eletti attraverso una specie di visione mistica, simile alla presentazione divina alla quale aspira il giovane novizio».²⁴ La possibilità di apprendere la musica deve essere offerta a tutti.

Essendo di primaria importanza l'osservazione della natura umana, è necessario che l'insegnamento della musica poggia su solide basi psicologiche; con questo obbiettivo Willems pubblica nel 1956 *Les Bases psychologiques de l'éducation musicale*.

Fin dalle prime pagine, Willems concepisce gli elementi costitutivi fondamentali della musica (il ritmo, la melodia e l'armonia) come forze o energie vitali che rispecchiano l'ordine gerarchico presente nella vita. Aderendo alla struttura del cosmo e rafforzandone gli slanci vitali, «[...] la musica, come ogni arte, deve nascere e crescere secondo le leggi della vita. In questo senso la psicologia può conferire alla nuova pedagogia musicale un carattere profondamente umano e offrire al pedagogo, sotto l'insegna della bellezza, un ideale di vita nobile ed elevato».²⁵

²³ Su questo tema cfr. V. H. DE GAINZA, *Fundamentos, Materiales y Tecnicas de la educacion musical* (1977), trad. it. *Fondamenti, materiali e tecniche dell'educazione musicale. Saggi e conferenze: 1967-1974*, Milano, Ricordi, 1979, pp. 30-39.

²⁴ V. H. DE GAINZA, *Fondamenti, materiali e tecniche...*, cit., p. 20.

²⁵ E. WILLEMS, *Les Bases psychologiques de l'éducation musicale* (1956), trad. it. *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1966, p. XV.

Procedendo nella lettura dell'opera, alcuni capitoli riassumono nozioni già esposte ne *L'oreille musicale*: Willems insiste in particolare sul fatto che le capacità di ascolto musicali sono determinate solo in parte da doti innate o caratteristiche genetiche; le abilità di partenza di ognuno possono notevolmente accrescersi e maturare con l'esercizio, con la passione e con l'intelligenza.²⁶

Nel capitolo IX, Willems distingue l'audizione interiore in «assoluta» e «relativa»: questi due aspetti dell'audizione interiore (definita come il pensiero, l'immaginazione musicale)²⁷ non sono in contraddizione tra loro, ma il pedagogo dovrà contribuire a svilupparli.

Più in specifico, l'audizione *relativa* consiste nella capacità di prendere coscienza dei rapporti sonori, comprendendo l'altezza e la tonalità tramite il confronto (relazione) della successione dei suoni. L'audizione *assoluta* consiste nella memorizzazione dei suoni e delle loro altezze senza la necessità di intuirne le relazioni (dal latino *ab-solutum*, “sciolto, senza vincoli”): vi sono vari gradi di precisione per questo tipo di facoltà. La capacità di riconoscere un suono e di dargli un nome non garantisce comunque, secondo Willems, la percezione reale e profonda di un evento sonoro. L'audizione assoluta infatti, se non è sviluppata assieme a quella relativa, può presentare gravi svantaggi per un musicista (su questo punto Willems si allinea con le teorie di Révész, ma anche con orientamenti psicologici più recenti come il pensiero di Sloboda).²⁸

²⁶ In particolare, il cap. VIII sviluppa una riflessione che tende a unire la comprensione della melodia all'affettività o all'espressione di un sentimento. Tuttavia, Willems non sembra escludere la possibilità che la melodia possa essere compresa anche mentalmente, non solo dal punto di vista emotivo. Mi sembra importante ribadire la necessità della ricerca di un giusto equilibrio tra questi due poli opposti (sentimento – elaborazione mentale). Il rischio è quello di cadere nell'intellettualismo oppure nel sentimentalismo (ovvero l'esagerazione nel considerare la musica una pratica esclusivamente mentale oppure esclusivamente sentimentale). Questo è un pregiudizio molto comune in Italia non solo fra i giovani; esso contribuisce alla degenerazione culturale alla quale assistiamo. Spesso la musica è considerata una dote innata: deve suscitare emozioni all'ascolto altrimenti non è “vera” musica; non può collocarsi alla pari di altre forme culturali, come la letteratura, la matematica, la storia etc. perché non trasmette nozioni teoriche precise mediante l'utilizzo di parole (denotazione); in sostanza, la musica è una forma di svago per passare il tempo oppure un'arte per pochi eletti.

²⁷ Cfr. WILLEMS, *Le basi psicologiche...*, cit., p. 59.

²⁸ Cfr. nn. 28 e 30, per i riferimenti bibliografici su questi autori.

Infine, l'autore riprende (con alcune precisazioni) la duplice triplicità già esposta ne *L'oreille musicale*:

Il ritmo si deve vivere, sia fisiologicamente, sia nell'immaginazione motrice: può essere sentito e compreso. La melodia si deve vivere affettivamente, ma essa ha uno sfondo fisico e può essere dimostrata dall'intelligenza. L'accordo ha una base materiale, ha un valore sensibile, ma non può esser vissuto, nel suo reale significato, che dall'intelligenza.²⁹

A differenza della melodia e del ritmo quindi, l'armonia può essere compresa solo dall'intelligenza uditiva, nella concezione di Willems. Solo l'intelligenza permettere di cogliere la funzione tonale dell'accordo (che è data dalla percezione dei rapporti che legano un accordo a ciò che lo precede e che lo segue o, se vogliamo usare un lessico semiologico, consiste nella percezione della catena dei significanti) ed è per questo che la sintesi perfetta è raggiunta solo grazie all'intelligenza uditiva, l'ultimo grado della triplicità.

1.5 Considerazioni sui limiti dei metodi storici

Osservando l'evoluzione e lo sviluppo dei metodi storici sulla didattica della musica, si nota nel complesso un'attenzione prevalente alle tematiche legate alla produzione, piuttosto che a una didattica dell'ascolto. Delfrati osserva in proposito: «Alcuni dei più rinomati musicisti del Novecento che si sono occupati di scuola, come Carl Orff, Zoltán Kodály, Maurice Martenot, si sono dedicati pressoché esclusivamente alle attività produttive, trascurando nel proprio lavoro qualcosa che assomigli a una didattica dell'ascolto».³⁰ Tuttavia, non mi sento di condividere completamente un giudizio così severo. Dalcroze e Willems hanno mostrato sensibilità e interesse riguardo ai problemi concernenti la formazione dell'orecchio. La critica che si può muovere nel complesso a queste teorie è forse quella di aver concepito l'educazione all'ascolto segmentando in elementi molto piccoli alcune caratteristiche della musica

²⁹ WILLEMS, *Le basi psicologiche...*, cit., p.73.

³⁰ DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia*, cit., p. 43.

(come gli intervalli, gli accordi, le scale etc). Presi singolarmente, questi elementi hanno un'importanza significativa ma non esauriscono il problema di pensare a una didattica dell'ascolto in grado di cogliere strutture più ampie e articolate (come una fuga o una forma sonata), dove il senso generale del discorso musicale si può cogliere ascoltando l'opera nel compimento dell'intero decorso temporale.

Su questo tema una distinzione precisa tra due teorie sulla percezione era già stata posta da Révész nei seguenti termini: secondo la «teoria dei complessi» o «associazionismo», «[...] l'oggetto di percezione consiste originariamente di parti, da cui il nostro spirito forma un *complesso* mediante un processo di informamento». ³¹ Invece, nella dottrina della priorità della forma «[...] si afferma che l'oggetto di percezione è dato immediatamente come un tutto unitario». ³²

Questa contrapposizione viene elusa dall'orientamento cognitivista della psicologia di Sloboda: l'autore afferma che la percezione mentale della musica si fonda sulla conoscenza di aspetti precisi della struttura sintattica e grammaticale profonda soggiacente ad ogni tipo di composizione. ³³ Da questo punto di vista, sarà necessario riflettere più diffusamente in seguito.

Nel complesso, una didattica dell'ascolto efficace deve considerare gli elementi strutturali di ampio respiro, non può fossilizzarsi solo su singoli aspetti, stabilendo rigide categorie di precedenza o compartimenti stagni (prima il ritmo, poi la melodia, poi l'armonia) nel processo d'ascolto. Willems, pur proponendo suddivisioni piuttosto rigide, sembra essere in altri punti più flessibile, ritenendo necessario uno sviluppo ar-

³¹ G. RÉVÉSZ, *Einführung in die Musikpsychologie* (1946), trad. it. *Psicologia della musica*, Giunti-Barbera, 1976, p. 98.

³² *Ibid.*

³³ Secondo alcune ricerche, infatti, «i soggetti cambiano la loro codificazione di brani della sonata di Si minore di Liszt dopo solo poche opportunità di ascolto dell'opera completa. [...] ripetendo l'ascolto, i soggetti si accorgevano delle somiglianze armoniche o tematiche "profonde" tra segmenti, in contrasto con le caratteristiche di "superficie", come la velocità o la tessitura». Cfr. S. A. SLOBODA, *The musical mind. The cognitive psychology of music* (1985), trad. it. *La mente musicale. Psicologia cognitiva della musica*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 242.

monico e complementare fra sensorialità, affettività e intelletto. Ciononostante, condivido pienamente l'opinione critica di Delfrati che, pur non insistendo sull'«eurocentrismo» e sul «germanocentrismo» di Willems³⁴, ritiene inaccettabile il riduzionismo tonale (per quanto riguarda la melodia) e il rifiuto della forma aperta.

Tali considerazioni, comunque, non tolgono a Willems l'importanza e il merito di aver avviato una discussione su questi temi, di aver manifestato atteggiamenti di apertura nei confronti della musica *jazz*, di essersi preoccupato di conciliare insegnamento e psicologia, di aver sostenuto l'importanza didattica dello studio dello spazio *intratonale* (tramite l'ascolto dei suoni della natura e il rispetto per ogni evento sonoro, anche il più lieve e sfumato).³⁵

³⁴ Cfr. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia*, cit., p. 37. Limiti teorici che oggi non possono più essere consentiti.

³⁵ Come osserva accortamente Delfrati in *ivi*, p. 264-265.

CAPITOLO 2

LA DIDATTICA DELL'ASCOLTO IN ITALIA

In questo capitolo mi soffermo su alcuni nodi teorici affrontati da coloro che si sono occupati di didattica dell'ascolto in Italia (scrivendo numerosi contributi rivolti perlopiù alla fascia infantile, adolescenziale e giovanile). Questi problemi teorici sono stati selezionati per le loro caratteristiche generali e quindi (lungi dall'essere trattati esaurientemente in questa circostanza) penso che torneranno utili nel capitolo successivo, quando serviranno all'elaborazione di una didattica dell'ascolto per l'età adulta.

Quindi, sinteticamente, il capitolo si occupa dei seguenti argomenti: l'importanza della ripetizione, della memoria e della concentrazione durante l'ascolto (tema strettamente connesso con il problema della percezione del tempo); il problematico rapporto tra musica e linguaggio (inteso in tre accezioni particolari, come spiegherò più avanti); le modalità d'ascolto (o modi di fruizione) in rapporto alla comprensione dell'opera musicale; infine, la scelta del repertorio (contenuti) e il problema del soddisfacimento dei bisogni motivazionali. Poiché la ricognizione ha riguardato i principali testi e articoli sulla didattica dell'ascolto va intesa come una riflessione generale su temi che potrebbero essere riletti in maniera diversa nei capitoli seguenti.

Ancora un'ultima considerazione. Guardando dall'alto l'evolversi del pensiero attorno a questi argomenti, si nota che la direzione presa è quella che tende a dare più spazio al valore della creatività personale e a considerare di grande rilevanza l'utilizzo di strumenti didattici laboratoriali. Molte sono (o sarebbero) le possibilità pratiche offerte dal laboratorio, specie per quanto riguarda l'analisi della musica (segmentazione e ricomposizione del brano musicale, possibilità di improvvisazione e di manipolazione del materiale sonoro). Infatti, i metodi laboratoriali offrono la possibilità di "toccare con mano" le strutture percepite o ana-

lizzate durante il processo d'ascolto e di interagire attivamente con le logiche costruttive dei brani musicali.¹

Questa attenzione particolare, rivolta al lato pratico e produttivo dell'apprendimento musicale, si spiega nell'ottica di un processo di fusione sempre più evidente tra nozioni teoriche e nozioni pratiche (tecniche ed esecutive), confermato anche dal progredire degli studi di psicologia della musica. Quello che accade sembra essere un tentativo di riunificazione equilibrata fra componenti della musica che (soprattutto nell'Ottocento) si erano separate: da un lato le capacità tecniche molto elevate richieste per suonare uno strumento, dall'altro conoscenze teoriche sulla musica quali l'analisi, la storia della musica, la composizione, l'improvvisazione. Il ritorno all'unità o – perlomeno- a una minor distanza tra teoria e pratica coinvolge in prima linea la didattica dell'ascolto: le esperienze percettive favoriscono sempre più l'avvicinamento fra questi due mondi.

¹ Su questo argomento cfr. in particolare G. LA FACE BIANCONI, *Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale*, «Riforma e Didattica tra Formazione e Ricerca», XI, n. 2, marzo-aprile 2007, pp. 15-21, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

2.1 Ripetizione, memoria e concentrazione nell'ascolto

Quando si parla di didattica dell'ascolto, ovvero di procedure e metodi per attivare quel processo mentale complesso che permette la comprensione di un'opera musicale, i tre termini indicati nel titolo di questo paragrafo (ripetizione, memoria, concentrazione) si intrecciano fra loro e assumono importanza l'uno in rapporto con l'altro.

I meccanismi di ripetizione delle strutture musicali sono, infatti, in stretto rapporto con le capacità mnemoniche coinvolte nell'ascolto musicale; a loro volta, le doti di memorizzazione dell'ascoltatore possono giocare un ruolo determinante nella percezione e nella comprensione del decorso temporale della musica. La proposta di didattica dell'ascolto che Giuseppina La Face Bianconi offre nel volume dedicato all'analisi del ciclo schubertiano *Die schöne Müllerin* D. 795 sembra quasi la dimostrazione di questo stretto rapporto tra ripetizione, memoria e concentrazione.² Vediamo in che modo.

L'analisi della struttura del ciclo, l'argomento trattato nel testo poetico e l'utilizzo frequente della forma strofica da parte del compositore (quale elemento unificante) fanno sì che La Face Bianconi concepisca l'opera nel suo complesso come «[...] la rappresentazione, svolta in forma di monogramma canoro, di un processo psichico».³ Il dramma del Mugnaio è, in effetti, una storia di depressione, psicosi e suicidio (forse un riflesso dell'esperienza personale dell'autore).

Anche se non è possibile delineare un quadro clinico e psichiatrico coerente e completo (per mancanza di troppi dati), secondo l'autrice si possono rintracciare però gli elementi compositivi e le tecniche musicali che descrivono con i suoni il percorso depressivo della vicenda psichica del Mugnaio.⁴

A questo punto, si pone una domanda specifica che riguarda la psicologia e la didattica dell'ascolto: quali strategie ha escogitato Schubert

² Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della Schöne Müllerin*, Firenze, Leo S. Olschki, 2003.

³ *Ivi*, p. 25.

⁴ Cfr. *ivi*, p. 27.

per descrivere il processo psichico del Mugnaio e in che modo l'ascoltatore può coglierne gli sviluppi essenziali? Attraverso meccanismi di ripetizione. La presenza di procedimenti tecnici e formali ripetitivi (siano essi ritmici, melodici, armonici), contribuisce a creare una certa impressione di monotonia, ma diventa importante nella formazione del senso musicale. Questi meccanismi ripetitivi favoriscono l'ascolto, permettendo di individuare a grandi linee la cornice architettonica complessiva dell'opera.

Non solo: oltre a descrivere e a favorire il riconoscimento dei processi mentali e psichici del Mugnaio, i procedimenti di ripetizione messi in atto da Schubert influiscono sulla percezione del tempo (nel senso della durata della composizione) e permettono la formazione di precisi rapporti di simmetria fra le parti. Ovviamente, nel cogliere queste simmetrie entra in gioco la capacità mnemonica dell'ascoltatore; la memoria permette infatti di capire questi meccanismi e di elaborare previsioni sullo svolgimento degli eventi futuri, previsioni che comunque possono essere confermate o smentite.⁵

Grazie alla memoria, quindi, l'ascoltatore può tentare di costruirsi un percorso d'ascolto musicale personale, cercando di riconoscere una forma complessiva. L'uomo, come scrive La Face Bianconi, ha bisogno della ripetizione per poter classificare i fenomeni che egli intende comprendere e studiare; questa classificazione è possibile solo grazie al confronto fra parti musicali caratterizzate da rapporti di somiglianza o di diversità.⁶ Ma come avviene, nello specifico, questo processo mentale?

Innanzitutto, la memoria procede a una segmentazione e a un raggruppamento dei momenti più significativi rilevati durante l'ascolto; tramite questa operazione avviene l'identificazione, la descrizione e quindi la comprensione del senso del costrutto musicale.⁷ In particolare, tutte le informazioni acustiche che si ripetono con una certa frequenza vengono immagazzinate nella memoria a breve termine; successiva-

⁵ Su questa proposta interpretativa e sull'analisi dei meccanismi di ripetizione utilizzati da Schubert cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio...*, cit., pp. 28-30.

⁶ Cfr. *ivi*, p. 31.

⁷ Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio...*, cit., p. 32.

mente, «l'ascolto musicale estrae gli *invarianti* di tali immagini accumulate e, configurandosi come un processo di semplificazione e schematizzazione, perviene ad una sorta di stereotipo, che si aggiunge alle conoscenze pregresse e si combina con esse».⁸

Per lo sviluppo di una didattica dell'ascolto corretta ed efficace (per qualsiasi fascia d'età), è fondamentale, quindi, comprendere in che modo i procedimenti di memoria musicale possano evolversi con l'esperienza (capire cioè quanto possa modificarsi questa capacità di segmentazione e classificazione per gruppi, indispensabile per l'ascolto musicale).

Tramite processi di ripetizione o variazione le strutture ritornano periodicamente nel flusso sonoro diventando punti di riferimento, veri e propri "cartelli stradali" che indicano il percorso all'ascoltatore: questi indicatori vengono definiti appunto indizi o indici (*cues, indices*); gli indizi/indici lasciano un'impronta sonora nella memoria, che permette a chi ascolta di costruirsi una mappa generale dell'opera.⁹

Se l'ascolto musicale è un processo di percezione ordinata del materiale sonoro, tramite riduzione e semplificazione degli elementi di superficie (*cues*) è possibile rappresentarsi mentalmente la forma di una composizione e il suo decorso temporale, attraverso il confronto (relazione) tra questi elementi di superficie.¹⁰ La percezione del tempo, in particolare, gioca un ruolo chiave nella comprensione, per esempio, di un ciclo schubertiano. L'utilizzo ridondante della forma strofica diventa in vari punti un appiglio per l'ascoltatore, che altrimenti percepirebbe il decorso temporale della musica in maniera troppo indefinita e dilatata. Inserita nell'ascolto dell'intero ciclo e non presa singolarmente, la forma strofica diventa allora «[...] un'entità che sta in relazione dialettica con le entità vicine e lontane; tutte insieme, provocano la reazione af-

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ivi*, pp. 32, 33. La Face Bianconi riprende questa definizione dal modello psicologico elaborato da Delière in I. DELIÈGE, *L'organisation psychologique de l'écoute de la musique. Des marques de sédimentation – indice et empreinte- dans la représentation mentale de l'œuvre*, diss. Université de Liège, 1990/91.

¹⁰ *Ivi*, pp. 62, 63.

fettiva dell'ascoltatore e suscitano il senso "esperienziale" della temporalità». ¹¹

Oltre a questo, c'è però anche un tipo di ripetitività disorganizzata, che simboleggia la frammentazione e la perdita dell'Io, la percezione claustrofobica e distorta dello scorrere del tempo che è una caratteristica saliente degli stati depressivi. ¹²

Anche Carlo Delfrati parla occasionalmente dell'importanza dell'acquisizione e della formazione della memoria musicale nei giovani. In particolare, considera la memoria musicale fortemente connessa con la capacità di concentrazione della mente. Secondo questo autore, però, i volumi alti della musica, l'inquinamento acustico dei grandi centri urbani, la velocità degli stimoli sensoriali offerti oggi dai mass media sono la principale causa della riduzione della capacità di mantenimento della concentrazione, attività su cui si fonda un'esperienza d'ascolto matura e profonda: «È difficile immaginare un'attività di concentrazione intensa sulle proprie risorse, se non si procede lentamente; ed è impossibile una positiva esperienza della musica se non si è capaci di concentrazione sul suono». ¹³

Il tema della memoria musicale, nella sua complessità e vastità, è stato trattato da molti altri autori secondo diversi punti di vista (didattico, pedagogico, psicologico). Non intendo proporre qui un riepilogo esau- stivo. Tuttavia, visto che questo tema costituisce il punto di partenza preliminare di molti scritti e contributi sulla didattica dell'ascolto, ritengo necessario evidenziarne alcuni punti di contatto con la psicologia musicale.

¹¹ Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio...*, cit., p. 100.

¹² *Ivi*, p. 101.

¹³ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008, p. 233.

2.2 Memoria musicale e analogia

La psicologia della musica si è occupata dello studio della memoria musicale e, all'inizio, le riflessioni sul tema toccavano inevitabilmente l'argomento dell'orecchio assoluto, considerato spesso quasi una sorta di viatico, una patente che certificava la presenza (per i più fortunati) o l'assenza di doti mnemoniche innate.¹⁴ Gli orientamenti più recenti tendono in genere a ridimensionare il mito e la portata di questa presunta capacità genetica, sottolineando giustamente la possibilità di migliorare la propria memoria musicale.¹⁵ Credo quindi che questo dibattito non sia più di grande rilevanza per gli scopi che si prefigge una didattica dell'ascolto.

Ciò non significa che sia passato d'attualità il tema del funzionamento dei meccanismi mnemonici e non solo per quanto riguarda la musica. È pur vero, però, che l'argomento interessa specialmente la musica, perché la capacità di memorizzare e ricordare temi, variazioni melodiche ritmiche e armoniche (o elementi ripetuti, come nel caso degli indizi/indici) influisce notevolmente sulla percezione. Il contesto armonico e la lunghezza della melodia condizionano ulteriormente la memorizzazione (le melodie meno lunghe e poco complesse si ricordano più facilmente). Come possiamo definire la memoria e in che modo essa entra in gioco nei processi mentali percettivi?

La psicologia definisce la memoria in termini generali come «[...] la capacità di elaborare, conservare e recuperare l'informazione».¹⁶ Pur non esistendo un modello generale che analizza il processo di memorizzazione musicale, gli studi classici distinguono tre tipi di memorizzazio-

¹⁴ Si veda per esempio G. RÉVÉSZ, *Einführung in die Musikpsychologie* (1946), trad. it. *Psicologia della musica*, Giunti-Barbera, Firenze, 1976.

¹⁵ Sull'orecchio assoluto Cfr. S. A. SLOBODA, *The musical mind. The cognitive psychology of music* (1985), trad. it. *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 275: «Questa capacità sembra che possa essere appresa da qualsiasi persona disposta a sottoporsi a un addestramento lento e sistematico».

¹⁶ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, Roma, Carocci, 2007, p. 74.

ne: «[...] un processo percettivo che corrisponde alla memoria ecoica, un processo di elaborazione a breve termine e un processo di immagazzinamento e di memorizzazione a lungo termine».¹⁷ Questi tre processi («memoria ecoica», «memoria a breve termine» e «memoria a lungo termine») sono tre meccanismi distinti e allo stesso tempo connessi fra loro.¹⁸

Non voglio avventurarmi in considerazioni complesse sul meccanismo specifico di questi processi e soprattutto su quanto a lungo l'informazione permanga nella memoria (argomento che richiederebbe un elevato livello di preparazione tecnica). Per quel che serve ai nostri scopi, mi limito a sottolineare che i processi mnemonici contribuiscono a formare l'esperienza musicale e, parallelamente, a sviluppare la concentrazione, migliorando la qualità dell'ascolto.¹⁹ Sono numerosi, inoltre, i casi che indicano come la permanenza dell'informazione nella memoria a lungo termine sia dovuta all'importanza personale ed emotiva che il singolo individuo attribuisce agli stimoli ricevuti, siano essi stimoli visivi, verbali o sonori. In altre parole, la molla motivazionale è spesso la via più rapida ed efficace (specialmente nei giovani) per garantire la sedimentazione e la conservazione delle informazioni trasmesse nella memoria.²⁰

Una prospettiva diversa è invece quella proposta da Irène Deliège. La psicologa riflette sul funzionamento dell'analogia, proponendone possibili applicazioni pratiche in ambiti non necessariamente riguardanti la psicologia cognitiva, bensì l'educazione all'ascolto della musica. Questa teoria si inserisce nel contesto più ampio del modello generale elaborato da Deliège, definito «modello di estrazione d'indizi».²¹

¹⁷ *Ivi*, p. 74.

¹⁸ *Ivi*, p. 75.

¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 79.

²⁰ Cfr. *ivi*, pp. 74-81.

²¹ Cfr. I. DELIÈGE, *L'analogia. Un supporto creativo nell'educazione all'ascolto musicale*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 253.

Il compito principale del procedimento analogico è quello di creare collegamenti tra conoscenze già acquisite (fonte) ed elementi o fatti nuovi che si cerca di circoscrivere e delimitare (obbiettivo).²²

L'analogia si presta a essere sfruttata ampiamente nella didattica della musica perché è la musica stessa che segue procedimenti analogici, nel momento in cui, per esempio, a determinate strutture musicali sono associate idee extramusicali (oppure si pensi al caso delle relazioni visive tra testo e musica nel repertorio madrigalistico europeo). Su quali strumenti, però, l'ascolto attento di un'opera musicale porterà a uno schema ben preciso, tramite l'analogia, se nella musica, a differenza del linguaggio, non c'è un rapporto semantico chiaramente espresso? Proprio per rispondere a questo punto, Deliège ha proposto la definizione di indizi o indici, punti particolarmente riconoscibili e rilevanti che si estraggono dall'ascolto e tendono a fissarsi nella memoria. Questa schematizzazione che procede per «riduzione» o «semplificazione» è necessaria, in prima istanza, per lo sviluppo di un'immagine mentale dell'opera.²³

L'individuazione degli indizi, che successivamente verranno estratti e rielaborati, è determinata da due principi che operano nell'ascolto e nella segmentazione del flusso sonoro:

[...] il *principio d'identità*, che garantisce l'estensione d'un raggruppamento tanto a lungo quanto uno stesso elemento sonoro non variante viene riconosciuto per tale; e il *principio di differenza*, che definisce i limiti in cui sono iscritte le segmentazioni grazie all'introduzione d'un elemento di contrasto che segnala una rottura nella concatenazione delle strutture riunite dal principio d'identità.²⁴

Per favorire questo processo la ripetizione è molto importante, specie nelle opere di lunga durata: «Gli indizi di rilievo [...] lasceranno

²² I termini «fonte» e «obbiettivo» sono utilizzati da Deliège in *L'analogia. Un supporto creativo...*, cit., p. 254.

²³ *Ivi*, p. 257.

²⁴ *Ivi*, p. 260.

un' *impronta* sempre più netta sulla memoria nel corso dell'ascolto, o di ascolti successivi».²⁵

L' *impronta* permette anche il riconoscimento dell'opera, diventando talvolta una spia di errori o devianze dalle consuetudini grammaticali e mettendo in luce aspetti stilistici particolari di un dato compositore o di un'epoca. L'elaborazione di questo modello teorico, però, prevede la presenza di una struttura musicale precisa, che la mente possa per analogia segmentare e schematizzare: per questo motivo il discorso non vale, secondo Deliège, per ciò che riguarda la percezione di opere di tipo aleatorio.²⁶

2.3 *La musica e il linguaggio*

Un tema ricorrente negli autori che si occupano di didattica dell'ascolto è il rapporto tra la musica e il linguaggio. In senso generale il termine linguaggio è assai ampio e comprende molteplici significati e sfumature. Gli aspetti principali che devono essere trattati in relazione alle problematiche dell'ascolto (del repertorio occidentale) mi sembrano almeno tre:

1. La musica come forma di linguaggio (dotata di regole grammaticali, sintassi, struttura) e la sua comprensione.
2. Il rapporto tra linguaggio musicale e testo poetico (o tra partitura e libretto nel repertorio operistico).
3. La scelta di un linguaggio (lessico) appropriato al contesto ambientale per parlare di musica (discorso sulla musica) e per insegnare agli studenti a descrivere con parole le musiche che si ascoltano.

Ovviamente il primo punto riguarda particolarmente una didattica dell'ascolto pensata per il repertorio strumentale. Il secondo punto si unisce al primo nella formulazione di una didattica dell'ascolto dell'opera lirica (su questo tema però si pongono ulteriori problemi riguar-

²⁵ I. DELIÈGE, *L'analogia. Un supporto creativo...*, cit., p. 262.

²⁶ Cfr. *ivi*, p. 263.

danti la drammaturgia). Il terzo punto, forse il più difficile da risolvere efficacemente, è fondamentale e deve essere sempre tenuto in considerazione: se infatti è importante la scelta del repertorio e dei contenuti (cosa insegnare) è altrettanto essenziale utilizzare un lessico comprensibile e non avulso dal contesto ambientale e culturale (come insegnare).²⁷

2.3.1 Il linguaggio musicale

Se la musica sia o non sia un linguaggio o comunque una forma di comunicazione si è discusso per molto tempo e, credo, si discuterà ancora. Ma perché è così difficile mettere un punto fermo sulla questione? La causa più evidente sembrerebbe essere il fatto che nella musica, a differenza del linguaggio parlato, non sono riscontrabili funzioni denotative inequivocabili. Spesso, anzi, la musica suggerisce significati extramusicali, più o meno velati (il caso tipico è la cosiddetta musica a programma).²⁸

Eppure, al tempo stesso non si può negare che la musica possa essere scritta con sistemi di notazione (come accade specialmente nella musica colta occidentale) o che possa organizzarsi in strutture specifiche e complesse. Come queste strutture vengano percepite e quali siano le possibilità di guidare un ascoltatore dilettante nella loro comprensione è un problema che ha suscitato risposte varie, molteplici, stimolanti e continuerà a farlo ogniqualvolta la psicologia della musica o le neuroscienze apporteranno nuovi contributi in materia. La psicologia tende

²⁷ Una precisazione: non intendo certo ridurre il tema ampio e affascinante dei rapporti tra la musica e il linguaggio solo a questi tre ambiti (basti pensare al rapporto musica-immagine nel cinema, per esempio). Credo però che questi tre aspetti saranno i più rilevanti nell'ottica dei capitoli successivi.

²⁸ Su questo punto ha insistito più volte La Face Bianconi. Cfr. soprattutto G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto, Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, a cura di F. Comploi, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 40-60, articolo reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

comunque a considerare la musica come un linguaggio universale, fondato su regole acustiche, fonetiche e sintattiche ben precise.²⁹

La complessità, la ricchezza e l'astrattezza del vocabolario musicale spesso costituiscono un forte deterrente nei confronti di chi ascolta musica. Come osserva Delfrati, «Il fatto che i generi diversi dal neopopolare siano rifiutati dalla generalità delle persone adulte si può spiegare con una motivazione intrinseca: il loro linguaggio è particolarmente complesso».³⁰ In pratica si verifica ciò che viene definito «teoria del porcospino»: quando le informazioni e gli stimoli che vengono proposti sono troppo complessi, l'ascoltatore tende a rinchiudersi a riccio, rifiutandosi di affrontarli. In altre parole, la familiarità con il genere musicale aumenta il godimento e l'apprezzamento.³¹

Come superare, allora, le difficoltà poste dalla complessità del linguaggio musicale? Oltre all'ascolto reiterato (sull'importanza della ripetizione in generale si è già detto), l'unica via percorribile è quella della formazione e, dove quella scolastica non sia possibile per sopraggiunti limiti d'età, è necessario studiare metodi alternativi che aiutino o favoriscano l'approccio all'ascolto. Il linguaggio musicale, infatti, come tutti gli altri «[...] si fonda sulla duplice esperienza, quella dell'uso personale e quella della comprensione: non si può parlare se non si è assimilato dagli altri l'uso del linguaggio; non posso capire quello che gli altri dicono se mi manca la capacità di parlare [...]».³²

²⁹ Cfr. D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, cit., pp. 66-73.

³⁰ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, cit., p. 190.

³¹ *Ibid.*

³² *Ivi*, p. 90. Sul tema delle affinità tra musica e linguaggio si veda anche S. A. SLOBODA, *La mente musicale...*, cit., pp. 49-52. Sloboda si sofferma sulle caratteristiche universali del linguaggio: in modo particolare l'utilizzo dell'apparato vocale è il maggior elemento di affinità tra musica e linguaggio.

2.3.2 La musica e il testo poetico

La questione del rapporto tra musica e testo poetico è un tema dibattuto (con toni a volte aspri) fin dalle origini della storia dell'opera. La riflessione su questo argomento e sulla presunta superiorità di una delle due arti sorelle (ora la musica, ora la poesia) si intensificò notevolmente nel Settecento, epoca del trionfo e del declino dell'opera barocca italiana. In quel periodo storico, in Europa dilagavano le *querelle* tra sostenitori della musica italiana e della musica francese e nascevano le prime formulazioni teoriche sulla musica e sulla storia della musica.³³

Da quel momento in poi, nel corso dei due secoli successivi i compositori hanno sempre affrontato in maniera creativa (e a volte eversiva) il rapporto tra testo poetico e testo musicale. Non stupisce quindi l'insistenza di molti musicologi su questo rapporto. Il testo poetico è un elemento che non può prescindere dall'analisi della partitura e del contesto storico culturale: lo dimostra chiaramente Giuseppina La Face Bianconi nel tratteggiare i rapporti biografici tra Schubert e il poeta Mayrhofer.³⁴

Fra musica e parola possono stabilirsi rapporti di affinità o di diversità. Le affinità si vedono soprattutto nell'intima musicalità che già il testo poetico reca in sé (musicalità derivante dall'intonazione del verso, dalla prosodia, dalle onomatopée).³⁵ Da un altro punto di vista, però, bisogna dire che non mancano le differenze tra questi due linguaggi (specie per quanto riguarda la metrica e l'accento, nel caso della lingua italiana).³⁶

³³ Celebri i dibattiti di studiosi come Rameau, Tartini, Rousseau e gli enciclopedisti. Sul tema in questione si veda l'illuminante raccolta antologica di E. FUBINI, *Musica e cultura nel Settecento europeo*, Torino, EDT, 1986.

³⁴ Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio...*, cit., pp. 107-123.

³⁵ Questi rapporti sono indagati a fondo in L. C. BALDO, SILVANA CHIESA, *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2003, pp. 6-8.

³⁶ Spesso, infatti, ritmo poetico e ritmo musicale «[...] rispondono a sistemi metrici diversi, eterogenei: essi un po' convergono e un po' divergono, un po' sono compatibili e un po' sono incompatibili». Cfr. L. BIANCONI, *Sillaba, quantità, accento, tono*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, p. 184, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.->

Anche Lorenzo Bianconi inserisce il testo poetico nella triade parola-azione-musica su cui si fonda il teatro musicale. Questi tre poli sono in stretta correlazione fra loro, si influenzano e si giustificano reciprocamente: l'uno trova forza dall'esistenza e dal tipo di rapporto che instaura con l'altro. Per questo motivo, sostiene Bianconi, «[...] la musica operistica dev'essere esaminata in rapporto non solo al testo verbale ma anche all'azione teatrale, ossia al movimento scenico, alla gestualità corporea, al quadro visivo, alla percezione dello spazio».³⁷ Dunque, l'analisi del testo poetico viene dopo il confronto fra le didascalie del libretto e quelle della partitura.

2.3.3 L'analisi del testo musicale e il problema della scelta di un lessico appropriato

Uno degli ostacoli più difficili da superare, quando si parla di didattica dell'ascolto del repertorio musicale occidentale, è lo scoglio della partitura. Sul fatto che sia necessario, per chi si occupa di questi temi, studiare a fondo e analizzare la partitura non c'è alcun dubbio. Ciò su cui si discute e su cui possono emergere opinioni contrastanti è invece l'opportunità o meno di proporre l'analisi/lettura della partitura ai discenti o a un pubblico di dilettanti non alfabetizzato musicalmente. Questo dilemma deriva senz'altro dalla difficoltà di esprimersi chiaramente (senza cadere in un gergo troppo tecnico) con persone di diversa sensibilità, cultura, preparazione, età. Quindi, in definitiva, si pone il problema della scelta di un lessico appropriato e comprensibile.

Oltretutto, a volte bisogna combattere contro un certo timore reverenziale che gli appassionati di musica maturano nei confronti della partitura o, al contrario, contro un eccessivo attaccamento. Il rischio è

[saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php](http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php)

³⁷ L. BIANCONI, *Parola, azione, musica: Don Alonso VS Don Bartolo*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, p. 37, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

duplice: da un lato si alimenta la sfiducia nelle proprie capacità, dall'altro si persegue il mito dell'esecuzione perfetta o autentica e si "chiudono le orecchie" a qualsiasi deviazione dalla consuetudine.

L'Occidente, infatti, ha elaborato nel corso dei secoli un sistema notazionale molto articolato e complesso, inizialmente come supporto alla memoria e successivamente come metodo prescrittivo. Questa impostazione ha portato però a delle forme di attaccamento morboso al testo musicale, addirittura a forme di dipendenza da parte dei musicisti. Il rispetto del testo (e quindi la devozione alla cosiddetta volontà dell'autore) è ormai diventato un totem, che alcuni studiosi di musica o musicisti venerano senza porsi alcun dubbio.

Invece, ed è proprio questo il punto, pur non potendo prescindere dal rispetto del testo musicale, bisognerebbe trovare un giusto equilibrio tra tradizione (intesa come consuetudine, prassi stilistico interpretativa) e innovazione (intesa come creatività e sperimentazione di soluzioni nuove, per quanto lo permette il vincolo testuale). In altre parole, bisognerebbe sempre porsi in un rapporto problematico, aperto e critico nei confronti del testo musicale. Anche perché, man mano che si percorre la produzione musicale a ritroso nei secoli, i margini di indefinità del testo musicale aumentano. E qui si solleva una questione filologica ancora oggi molto viva.³⁸

Sul problema del testo musicale e del lessico da utilizzare, come detto sopra, le posizioni sono variegata. Paolo Russo non sembra del tutto persuaso dal valore dell'analisi strutturale del testo: è convinto che una particolare concezione filologica del testo musicale (partitura come oggetto da studiare nella sua interezza) sia in contrasto con le teorie didattiche odierne, che vedono l'apprendimento come un cammino evolutivo personale.³⁹ L'eccessivo attaccamento al testo e all'analisi, l'idea che

³⁸ Su questo argomento, un testo provocatorio ma ispirato è quello di R. TARUSKIN, *Text and Act. Essays on Music and Performance*, New York, Oxford University Press, 1995.

³⁹ P. RUSSO, *L'ascolto: problemi e strategie di una tecnica didattica*, «beQuadro», nn. 62-63, aprile-settembre 1996, p. 15, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

il testo musicale contenga una verità oggettiva da analizzare sono alcuni aspetti di quel mito che vedrebbe nella musica «[...] quel regno del tecnicismo che necessita di un sapere formalizzato per essere compreso e trasmesso [...]».⁴⁰

Nel complesso, Russo non sembra essere completamente favorevole a una proposta d'ascolto che si occupi di indirizzare il discente alla comprensione delle strutture sonore e delle forme sintattiche della musica. Questi orientamenti sarebbero viziati da una «illusione della forma».⁴¹ Vediamo però, a fronte di queste critiche, qual è la proposta concreta di Russo, la parte costruttiva del suo ragionamento. Egli propone un modello d'ascolto che, rifuggendo dall'ideologia dell'autenticità del testo musicale, ponga l'attenzione sul problema ricettivo del testo. L'ascolto si deve considerare un processo soggettivo (non si può parlare quindi di verità dell'ascolto o autenticità) e una corretta introduzione guidata all'ascolto dovrà proporre una strategia particolare, senza però ritenerla più valida o superiore rispetto ad altre.⁴²

Se questo punto è accettabile nel complesso, risulta però poco chiaro perché Russo sottovaluti o sminuisca così tanto la comprensione delle strutture musicali e della forma. Secondo il mio parere, la necessità di far coesistere e di rispettare le modalità di approccio alla musica del singolo individuo (necessariamente dissimili fra loro) non collide con la possibilità di proporre (in maniera certo non troppo rigida) una didattica dell'ascolto che si occupi anche dell'aspetto strutturale e analitico della musica, cercando di trovare un linguaggio che, nei limiti del possibile, risulti comprensibile anche a un pubblico di dilettanti appassionati, senza cadere nel tecnicismo.

A questo proposito, La Face Bianconi sottolinea l'importanza del testo musicale. Qualsiasi intervento educativo e formativo, per poter produrre concretamente cultura (creando partecipazione attiva, elaborazione e costruzione di nuovi contesti culturali), non può prescindere dalla

⁴⁰ *Ivi*, p. 16.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

conoscenza del testo.⁴³ Tanto più nel caso della musica, verrebbe da aggiungere, dove i testi possono essere contemporaneamente due (testo letterario e testo musicale), con intrecci semantici spesso ambigui o contraddittori.

Centrale, a livello pedagogico e didattico, diventa allora l'importanza attribuita all'analisi, uno strumento che permette la decifrazione della partitura e il suo inserimento in un contesto culturale specifico.⁴⁴ L'analisi permette la segmentazione del flusso sonoro (nel rispetto delle leggi armoniche, melodiche e metriche), appoggiandosi al principio di variazione/ripetizione.

Inoltre, imparando a parlare di musica, a verbalizzarla, si diventa più consapevoli dei processi mentali e del modo personale in cui si ascolta un brano musicale; si può anche intuire la prospettiva con cui altri hanno ascoltato uno stesso brano, grazie al modo in cui lo descrivono, al lessico utilizzato. In ogni caso, «La verbalizzazione dà forma al sapere che si costruisce, lo consolida, e consente di ricostruire retrospettivamente il percorso mediante il quale a quel sapere si è giunti».⁴⁵

Un linguaggio di questo tipo, specie se si rivolge ad appassionati o dilettanti di musica di età avanzata, non può essere eccessivamente o esclusivamente tecnico, ma dovrà servirsi di paragoni, confronti, metafore, perifrasi, termini specifici ricavati da altre discipline (la storia dell'arte e la storia della letteratura sono ottimi punti di partenza, ma i collegamenti con altri ambiti disciplinari sono numerosi). Anche Donatella Righini si esprime in maniera simile su questo argomento.⁴⁶ Mentre Carla Cuomo propone un percorso interdisciplinare specifico

⁴³ Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *Testo musicale e costruzione della conoscenza*, in *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di A. Nuzzaci, G. Pagannone, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 11-12.

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 13-14: la scrittura musicale è fondamentale proprio perché «[...] sta al centro della costruzione della conoscenza storico-disciplinare, non solo in senso filologico, ma anche in senso estetico».

⁴⁵ G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot...*, cit. p. 44.

⁴⁶ Cfr. D. RIGHINI, *La didattica dell'ascolto. Strada maestra per educare alla musica*, «Civiltà musicale», XX, n. 54, gennaio-maggio 2005, p. 27, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

(musica/italiano) per la scuola primaria, partendo dall'ascolto del *Minuetto in Sol maggiore* BWV 114 di Johann Sebastian Bach. Anche qui la proposta prevede come punto di partenza la segmentazione del brano musicale, con lo scopo di comprendere la struttura bipartita del *Minuetto*, il senso di apertura e chiusura delle frasi simmetriche di cui è composto, il significato di riposo e di distensione delle formule cadenzali.⁴⁷

Su questi stessi punti (verbalizzazione, analisi del testo, segmentazione) insiste anche Stefano Melis, formulando una proposta di didattica dell'ascolto per i bambini. L'opera scelta è l'album pianistico *Játékok* (1973) del compositore ungherese György Kurtág: una composizione che presenta un repertorio notevole di sonorità timbriche tramite l'utilizzo di *clusters* e glissandi e che quindi si presta efficacemente come esperienza ludica di primo orientamento nel mondo della musica della seconda metà del XX secolo.⁴⁸ Secondo Paolo Cecchi, inoltre, la segmentazione e l'ascolto ripetuto di frammenti melodici sono il metodo più adatto anche per capire la costruzione di un'opera complessa come *Ionisation* di Edgar Varèse.⁴⁹

Infine, una puntualizzazione interessante sul fenomeno del cosiddetto analfabetismo musicale di ritorno nella società italiana è stata esposta da Franco Frabboni. Non voglio entrare nel ginepraio di coloro che discutono sulle cause di questo fenomeno (anche perché credo che la responsabilità non sia esclusivamente del sistema scolastico). Voglio qui riprendere una suggestione di Frabboni, laddove egli osserva che l'alfabetizzazione non è semplicemente imparare a leggere e a scrivere, ma è

⁴⁷ Cfr. C. CUOMO, *Il linguaggio della musica*, «Innovazione educativa», nn. 3-4, marzo-aprile 2006, pp. 49-59. Nello specifico, vengono analizzate le affinità tra formule cadenzali nella sintassi musicale e segni di punteggiatura nella sintassi della lingua italiana.

⁴⁸ S. MELIS, *Játékok di György Kurtág. Il primo apprendimento strumentale tra esplorazione, gioco e comprensione musicale*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 147-169, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

⁴⁹ P. CECCHI, *Ionisation di Edgar Varèse. Una proposta di didattica dell'ascolto*, «Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, p. 127, reperito il 1° ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

anche la capacità di impadronirsi di sistemi metacognitivi in grado di rendere consapevole il discente di riflettere sulle conoscenze acquisite, generando sapere e imparando autonomamente.

Non si tratta, dunque, solo di fornire particolari nozioni (contenuti), ma di attivare quei processi che, attraverso la consapevolezza, possano far capire come contribuire attivamente alla conoscenza (partecipazione attiva alla vita culturale). Questa capacità è oggi fortemente messa in discussione dalla diffusione e dalla disorientante molteplicità di stimoli somministrati dai mass media. La creatività individuale è l'unico rimedio contro questa deriva, secondo Frabboni.⁵⁰

Per concludere l'argomento, mi sembra che il compito di stabilire una comunicazione e la scelta di un lessico appropriato siano problemi fondamentali da affrontare e, credo, in buona parte ancora da risolvere. Questo sforzo di comunicazione e questa difficoltà di comprensione dei discorsi sulla musica è un problema ineludibile almeno per quattro motivi:

1. la complessità intrinseca del lessico analitico musicale;
2. la complessità della struttura formale di molte composizioni (una complessità accentuata in Occidente dall'utilizzo della notazione);
3. la difficoltà di verbalizzazione dei processi musicali (specie se il pubblico cui si rivolge la guida non legge la partitura);
4. la necessità (da parte dell'insegnante/musicologo/scrittore) di saper adeguare il suo lessico terminologico alla fascia d'età e al contesto delle persone a cui si rivolge.

Bisogna infine osservare che i codici linguistici sono in continua evoluzione (molto rapida nei giovani); un mutamento che, seppure per il momento poco visibile, in qualche modo incide nel linguaggio di coloro che fra trent'anni saranno adulti. Il problema della ricerca di un lessico appropriato sembra essere destinato a riproporsi di continuo, per tutti

⁵⁰ Queste argomentazioni sono esposte in F. FRABBONI, *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004, pp. 19-21.

coloro che si occupano di didattica, specialmente di didattica dell'ascolto: richiederà pertanto di essere risolto in maniera specifica, analizzando caso per caso.

2.4 Modalità di ascolto e comprensione musicale: l'affannosa ricerca dell'ascoltatore ideale

Molti autori si sono chiesti e continuano a chiedersi se esista un tipo di approccio preferenziale per accostarsi alla musica ovvero se ci sia una modalità d'ascolto migliore rispetto ad altre. La ricerca di un immaginario ascoltatore ideale esprime la smania di analizzare e catalogare un argomento (come quello della percezione della musica) che sembra rifuggire tenacemente da qualsiasi tipo di classificazione rigida o gerarchica. Dico gerarchica non a caso, dal momento che le riflessioni meno recenti sul tema insistono molto nel definire modalità d'ascolto migliori o peggiori, stabilendo di fatto una scala di valori (una gerarchia, appunto).

Secondo Giorgio Graziosi, per esempio, gli ostacoli che si pongono nella realizzazione di una guida all'ascolto sono imputabili all'influsso di ciò che egli definisce «canzonettismo»⁵¹. La rieducazione estetica e morale che dovranno «subire» gli allievi sarebbe possibile solo con l'aiuto della «buona musica», medicinale curativo dell'anima intorpidita e incapace all'ascolto dei giovani. Non occorre andare molto oltre per individuare una concezione gerarchica nelle argomentazioni di Graziosi: fin dalle prime righe egli non esita a riferirsi agli allievi parlando di «condizioni di inferiorità riguardo alla musica» e di «guasto prodotto nel gusto dall'alluvione canzonettistica».⁵² Un discorso di questo tipo taccia ingiustamente di inferiorità chi ascolta il repertorio *pop* a priori, senza motivazioni valide.

Di ben altro spessore intellettuale, anche se prudente e cauto, è il ragionamento che Maurizio Della Casa propone in merito al problema del rapporto tra modalità di fruizione e comprensione musicale. La musica,

⁵¹ G. GRAZIOSI, *Introduzione all'ascolto*, Milano, Ricordi, 1965, p. 15.

⁵² G. GRAZIOSI, *Introduzione all'ascolto*, cit., p. 4.

nota giustamente Della Casa, si può ascoltare con scopi molto diversi e con diverse modalità d'ascolto: per rilassarsi, per svolgere attività fisiche (ballo), come sottofondo musicale, per vivere sensazioni ed emozioni, per capirne la struttura.⁵³ Quest'ultimo tipo di ascolto costituirebbe la vera comprensione della musica poiché si serve dell'analisi obbiettiva per ricercare il significato profondo del testo musicale.

A partire da questo ragionamento, Della Casa propone un modello di comprensione ottimale della musica che ogni "buon ascoltatore" dovrebbe mettere in pratica o acquisire. Questo modello ha caratteristiche ben precise; mi sembra però opportuno evidenziarne particolarmente tre, fra quelle proposte:

1. l'assunzione di un «atteggiamento problematico/esplicativo»: l'ascoltatore deve porsi nella condizione ideale per poter "interrogare" il testo musicale. L'individuazione dei problemi precede la ricerca di una loro soluzione tramite procedimenti di osservazione e di analisi.⁵⁴
2. l'attenzione al «principio di coerenza» ovvero la capacità di cogliere l'opera come un tutto unitario articolato in parti o sezioni coerenti e congruenti.⁵⁵ Attraverso il confronto e la relazione fra queste parti l'ascoltatore cerca di cogliere le funzioni fondamentali (sintattiche, semantiche, formali).
3. la riflessione sui «piani strutturali» di cui è composta l'opera, ovvero quella particolare visione dell'opera che vede caratteristiche molteplici e svariate nel testo musicale: «[...]come artefatto sonoro, come un messaggio simbolico, come una produzione culturale inserita in un contesto, come elemento di un sistema [...]».⁵⁶

La vera comprensione della musica avviene considerando questa molteplicità di piani; essa comporta la capacità di cogliere le caratteri-

⁵³ Cfr. M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985, p. 65.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 67-68.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, cit., p. 68.

stiche più evidenti e i punti di collegamento essenziali di tutta la composizione musicale («comprensione globale» o sintesi), la capacità di cogliere la logica dei segmenti di cui è composto il testo musicale nella sua unità, concentrandosi sulle parti più piccole («comprensione allargata» o analisi) e riscoprendo sotto una nuova luce il senso complessivo della composizione.⁵⁷ La comprensione musicale, comunque, non si limita solo allo studio delle strutture musicali, ma si estende anche allo studio e alla considerazione dei contesti sociali e delle funzioni per cui la musica è stata scritta.⁵⁸

Anche Silvano Sansuini distingue diverse modalità d'ascolto. Nella sua visione pedagogica « L'ascolto musicale non è una passiva e indifferenziata ricezione di stimoli sonori, ma è un'attività sincretica dell'intelligenza che vaglia criticamente il materiale sonoro e lo rapporta alla globalità delle esperienze acquisite nel cui ambito trova la sua significatività».⁵⁹ In quest'ottica, Sansuini considera la fruizione estetica della musica come un processo di ascesi, distinguendo implicitamente gradini di maggior o minor rilevanza all'interno di una scala gerarchica; questo avviene anche quando Sansuini esprime giudizi di apertura nei confronti di chi non conosce la teoria musicale: « Una fruizione estetica ad altissimo livello è certamente possibile anche senza la conoscenza della teoria musicale, non dipende da essa; è possibile quando siano sviluppati e fortemente integrati gli altri strumenti dell'intelligenza».⁶⁰

A partire da questi presupposti, Sansuini definisce tre specifiche tipologie d'ascolto. Al primo gradino troviamo l'ascolto «a livello ambientale»: è un ascolto che considera la musica come uno sfondo, un elemento di arredo del tempo, senza alcun coinvolgimento emotivo o intellettuale particolare.⁶¹

Il secondo gradino è l'ascolto «a livello psicologico emotivo», che attribuisce importanza a quegli elementi accessori che scatenano lo sfogo

⁵⁷ Cfr. *ivi*, p. 72.

⁵⁸ Cfr. *ivi*, p. 109.

⁵⁹ S. SANSUINI, *Pedagogia della musica*, Milano, Feltrinelli, 1978, p. 47.

⁶⁰ *Ivi*, p. 51.

⁶¹ *Ivi*, p. 151.

delle passioni e l'effusione del sentimento; in questo tipo di ascolto l'attenzione è discontinua, ricca di elementi musicali che stimolano associazioni fantasiose e la musica diventa il commento sonoro di una particolare storia emotiva. L'ascoltatore è passivo, vittima della corrente del flusso musicale e di fattori extramusicali (quali l'importanza dell'interprete, la celebrità del compositore o dell'opera).⁶²

Infine, il terzo livello è l'ascolto «a livello razionale» tipico di un'intelligenza musicale completa e matura (che non comporta tuttavia l'estromissione totale dell'emotività). Quest'ultimo stadio viene raggiunto solo dopo l'elaborazione e la comprensione dei tre stadi precedenti: «Un ascolto razionale, consapevole, armonicamente equilibrato fra le varie sfere della personalità è solo frutto di maturità».⁶³

Una posizione più aperta e lungimirante è espressa da Carlo Delfrati. Dal suo punto di vista, non bisogna classificare le modalità d'ascolto in categorie troppo rigide; altrimenti si rischia che un certo modo di ascoltare musica diventi una sorta di prigione, una consuetudine che non aiuta ad aprire la mente a nuove forme di sperimentazione o di percezione del mondo sonoro. Per questo motivo «Il compito di un educatore dinamico [...] è fornire ai suoi interlocutori i mezzi perché accedano a ciò che non possiedono, che non conoscono, dai quali sono rimasti esclusi; e questo vale anche per i modi di ascolto».⁶⁴ Non esistono, insomma, livelli gerarchici da percorrere in salita e a senso unico. Esistono vari modi di ascoltare la musica, tutti egualmente validi e ammissibili purché non ci si limiti solo a uno di quelli.

Se da una parte, quindi, non bisogna disincentivare la formazione di un gusto estetico e critico personale, dall'altra non si può neppure pretendere di imporre dall'alto un modo di fruizione "migliore", anche perché ascoltare la musica d'autore con concentrazione e competenza «[...] oggi è diventata una modalità raffinata e sofisticata, che esige una maturità e una disponibilità non indifferente all'impegno».⁶⁵

⁶² *Ivi*, p. 152.

⁶³ *Ivi*, p. 154.

⁶⁴ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, cit., p. 139.

⁶⁵ *Ivi*, p. 146.

Nessuno deve essere costretto a un ascolto severo, come quello delle sale da concerto, se non si sente in grado di farlo. Oltretutto, come osserva anche Stefani, la musica risponde e ha risposto in passato a una molteplicità di funzioni: per questo non può essere ridotta unicamente alla dimensione estetica.⁶⁶

Con alcune puntualizzazioni, gli orientamenti recenti tendono in sostanza a considerare qualsiasi modalità d'ascolto come occasione di esperienza personale. Paolo Russo, per esempio, sottolinea l'importanza in sede didattica di sollecitare l'elaborazione di particolari domande da porre al testo musicale, cercandone poi la soluzione nell'ascolto; in questo senso «[...] l'ascolto di un testo musicale viene proposto come soluzione di un percorso di pensiero».⁶⁷

Giuseppina La Face Bianconi, invece, mette in guardia i docenti contro la cattiva abitudine di far riflettere gli allievi esclusivamente sul dato emozionale e sentimentale, sulle immagini che attraversano la mente durante l'ascolto: questo tipo di metodo, oltre ad abituare l'allievo a una fruizione sentimentale e proiettiva della musica, non si rivela efficace nel momento in cui si devono affrontare brani lunghi, che richiedono concentrazione e un tipo di ascolto diverso dal dato puramente emotivo. Al contrario: «Compito di una seria didattica dell'ascolto sarà invece di portare pian piano gli allievi a comprendere l'opera musicale in maniera obbiettiva, a coglierla attraverso una distanza critica che si nutre di conoscenza e consapevolezza, e che nulla toglie alla partecipazione emotiva, anzi la esalta [...]».⁶⁸

Su questo punto bisogna chiarire alcune cose. La partecipazione emotiva a volte può essere un ostacolo all'ascolto della musica. Ciò non significa che la sfera emozionale e il sentimento debbano essere esclusi; però occorre affiancare a un ascolto proiettivo, che rischia di diventare

⁶⁶ Cfr. G. STEFANI, *Capire la musica*, Roma, Espresso Strumenti, 1981, p. 15: «[...] le funzioni della musica sono tante; si può aggiungere che la funzione artistico-estetica varia secondo le culture e le convenzioni sociali [...]».

⁶⁷ P. RUSSO, *L'ascolto: problemi e strategie...*, cit., p. 18.

⁶⁸ G. LA FACE BIANCONI, *La trota fra canto e suoni. Un percorso didattico*, «Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, p. 78, reperito il 1 ottobre 2012 su <http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

eccessivamente soggettivo (se la musica mi emoziona la ascolto, altrimenti no), un ascolto sensoriale più oggettivo, critico e distaccato. Questo è possibile perché la musica, oltre a stimolare emozioni o sensazioni personali, arricchisce la mente e il pensiero; è una forma di cultura che si presta notevolmente ad essere condivisa, in quanto sollecita contemporaneamente domande che svolgono il ruolo di ponte concettuale fra discipline che a prima vista sembrerebbero molto distanti tra loro.⁶⁹

Quale conclusione trarre quindi da questo percorso? Esiste o non esiste l'ascoltatore ideale? Se anche dovesse esistere da qualche parte, penso che tutte le modalità di fruizione della musica abbiano diritto di cittadinanza, purché i nostri mezzi non siano limitati e non si riducano sempre e solo a un ascolto di svago (musica come sottofondo), ma neppure esclusivamente a un ascolto impegnato e concentrato, oppure sempre analitico (il che sarebbe umanamente tirannico oltre che insensato).

Ogni tanto capita anche di annoiarsi ascoltando musica (la noia è spesso una molla che, quando viene usata con intelligenza, consente di cambiare prospettiva, di conoscere nuove musiche, di intraprendere strade diverse, ampliando le capacità percettive). La possibilità che predomini solo un certo tipo di ascolto disimpegnato non è un rischio morale ma pratico: la nostra mente possiede meno chiavi (meno codici) per decifrare la nostra personalità e l'esperienza che tutti i giorni facciamo della realtà; si chiude la mente alla comprensione, alla conoscenza, al raggiungimento di una tranquillità interiore, ottenendo come risultato un vocabolario impoverito.

⁶⁹ Emozione e razionalità sono due aspetti considerati ancora oggi troppo antitetici nella musica: si tende spesso a sopravvalutare ora l'uno ora l'altro. Credo che resterà un argomento attuale ancora per qualche tempo quello di pensare alla musica come cultura, come qualcosa che può anche (ma non solo) essere fonte di studio e di stimolo intellettuale. Sarebbe troppo riduttivo considerare la musica solo come una grande macchina dispensatrice di emozioni, o peggio come qualcosa che si consuma e si getta via. La didattica dell'ascolto deve evitare il rischio di porre tra i suoi obiettivi principali esclusivamente il coinvolgimento emotivo dell'ascoltatore.

2.5 La scelta del repertorio e il problema motivazionale

Si è già riflettuto su quanto sia difficile adottare un lessico appropriato che, pur non rifuggendo dall'analisi del testo musicale, non cada in un linguaggio eccessivamente tecnico. Altrettanto difficile è la scelta del repertorio musicale (e dunque anche dei contenuti) da proporre all'ascolto. La selezione e l'individuazione del materiale più adatto a sviluppare un determinato obiettivo didattico è influenzata da molteplici fattori: complessità della composizione, epoca, luogo, stile, durata, concezione estetica e così via. Il primo passo da compiere per una corretta didattica dell'ascolto è anche il più complesso, poiché da esso deriva tutto il resto, compresa la formulazione di un metodo da applicare all'esposizione dell'argomento.

Osservando nel complesso gli scritti che parlano della scelta del repertorio, si nota una progressiva e cauta apertura ai generi musicali cosiddetti leggeri e, successivamente, alla musica di altre culture. Graziosi, per esempio, poneva vincoli precisi persino all'interno del repertorio musicale occidentale (in particolare alla musica medievale e rinascimentale).⁷⁰ Come primo orientamento all'ascolto prescriveva la scelta di musiche con caratteristiche ritmiche e melodiche marcate, prediligendo inoltre pezzi di breve durata e musica a programma.⁷¹ Maurizio della Casa, accantonate alcune limitazioni storiche nella definizione del repertorio, tende invece generalmente a considerare qualsiasi evento sonoro degno di nota. Dunque si registra un'apertura progressiva a quei generi musicali che si avvicinano agli interessi dei giovani e parlano un linguaggio più comprensibile e immediato.⁷²

Pur assumendo un atteggiamento aperto, è però necessario scegliere un repertorio utile a sviluppare specifiche abilità d'ascolto negli allievi, vale a dire un repertorio con contenuti validi e funzionali al percorso didattico che si è intrapreso. Ciò non significa che non si deve riservare il giusto spazio all'esplorazione del repertorio musicale occidentale del

⁷⁰ G. GRAZIOSI, *Introduzione all'ascolto*, cit., p. 3.

⁷¹ *Ivi*, pp. 17-19.

⁷² Cfr. M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo*, cit. p. 34.

passato. Per lo stesso motivo, l'apertura alle musiche di altre culture deve e può esserci; ma, secondo Della Casa, non deve occupare un peso preponderante nella scelta del repertorio, perché bisogna pur sempre tenere conto del codice culturale della società in cui si nasce e si vive: esso costituisce il linguaggio materno e familiare che non si può trascurare.⁷³

Partendo dalla conoscenza della propria cultura è possibile il confronto proficuo e lo scambio di idee con la diversità: «L'apertura al diverso, la disponibilità a confrontarsi con altre musiche dovrebbero realizzarsi, perciò, con le dovute accortezze e non nel quadro di una antropologia vecchia maniera. Si dovrebbe tener conto, fra l'altro, del fatto ineludibile che noi comprendiamo quelle musiche in base ai nostri sistemi culturali e alle nostre esperienze, così da travisarne sempre, in qualche misura, le valenze e i significati originari».⁷⁴

Carlo Delfrati collega giustamente l'argomento della scelta del repertorio con il giudizio estetico da una parte e con la sollecitazione dei bisogni motivazionali degli allievi dall'altra. Oltretutto, nel sentire comune, capita spesso che il giudizio estetico si confonda con il giudizio morale: una musica bella è anche “buona”; una musica brutta è anche “cattiva”. Il punto però è un altro: con quali criteri si decide ciò che è bello, dal punto di vista estetico? Cambiare opinione sui propri gusti estetici è possibile in ogni età della vita? Sulla seconda domanda è opportuno sorvolare, almeno per il momento.

Nel rispondere al primo quesito ci soccorre Delfrati, laddove chiama in causa la relatività dei valori estetici considerati assoluti. Per poter formulare un giudizio estetico, infatti, si deve essere in possesso di criteri di orientamento descrittivi; purtroppo non sono rintracciabili parametri di giudizio certi, assoluti, universali e stabili nel corso delle epoche storiche. Per questo motivo l'estetica è insidiata dalla «precarietà dei suoi criteri di valore» e dalla «relatività della sua stessa funzione estetica».⁷⁵

⁷³ Cfr. *ivi*, p. 35.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, cit., p. 257.

Delfrati comunque non si sottrae alla necessità di pensare a un'educazione estetica: «Un modello dinamico accetta la teoria di Elliot secondo cui l'esperienza (e dunque l'educazione) musicale non si riduce alla sua dimensione estetica [...], ma accetta anche la necessità di coltivare un'educazione estetica nel senso tradizionale del termine». ⁷⁶ Al tempo stesso però la complessità e la diversità dei contenuti estetici di alcune musiche si può comprendere meglio proprio a partire dall'ascolto. L'apprezzamento estetico si deve considerare come la meta di un percorso evolutivo, non come un prerequisito. ⁷⁷ Conseguentemente a queste riflessioni, la scelta del repertorio si giustifica in base alla sua funzionalità didattica e pratica: ogni tipo di musica può servire a un determinato scopo.

Ciononostante, l'incertezza e la mutevolezza del giudizio estetico nel corso delle epoche storiche rimane, e si spiega forse considerando la trasmissione del sapere culturale nel suo complesso. Intendo dire che la cultura stessa è influenzata da procedimenti di selezione dovuti alla percezione delle singole persone che hanno contribuito o contribuiscono alla costruzione attiva della conoscenza. ⁷⁸ Non solo: anche i bisogni individuali tendono ad evolvere nel tempo, nelle società e nel corso dell'esistenza del singolo individuo. Come uscire da questa situazione?

L'unico modo è accettare serenamente l'esistenza di questi fattori di imprevedibilità e di mutevolezza, trasformandoli in motivi di stimolo interiore anziché osservarli con paura. Una paura, quella del cambiamento, che è particolarmente radicata nell'essere umano. Infine, che dire sul problema del soddisfacimento dei bisogni individuali, tema che una didattica dell'ascolto non può tralasciare?

Il rischio che si corre è spesso quello di lasciarsi prendere dallo scoraggiamento dinnanzi alle difficoltà pratiche dell'educazione (soprattutto di quella scolastica): uno sconforto che nasce dallo scontro fra le proprie speranze legittime e la realtà concreta e dura (con tutte le limita-

⁷⁶ *Ivi*, p. 261, n. 55.

⁷⁷ Cfr. *ivi*, p. 266.

⁷⁸ Una riflessione su questo argomento si può trovare in G. BORIO, M. GARDA (a cura di), *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Torino, EDT, 1989.

zioni imposte da scarsità di tempo e mezzi). Dove non c'è comunicazione e relazione reciproca, si ottiene (nella migliore delle ipotesi) il disinteresse parziale oppure si può arrivare alla noncuranza totale. In una parte consistente della scuola si vive ancora oggi questo tipo di realtà.

Non è opportuno soffermarsi oltre su questi argomenti. Personalmente, però, ho trovato molto utile e illuminante una riflessione di Johannella Tafuri al riguardo.⁷⁹ In questo testo, l'apprendimento è descritto come una necessità biologica naturale dell'uomo. Questa facoltà permette all'essere umano (in prossimità di pericoli letali per la sua esistenza) di progettare un cambiamento nel proprio atteggiamento, per adattarsi all'ambiente circostante e sopravvivere. Quindi, la sostanza dell'apprendimento consiste in «[...] *modificazioni del comportamento acquisite e relativamente stabili*».⁸⁰ La cultura del gruppo sociale di appartenenza contribuisce a formare un modello di apprendimento generale che si modifica col tempo e a seconda delle diverse culture. La cultura è innanzitutto un processo di trasmissione di un modello di apprendimento e studiarla significa comprendere come avvenga questa trasmissione del sapere.⁸¹

Quando le aspettative e le speranze riposte nell'insegnamento sembrano essere frustrate, trovo confortante e utile riflettere su quanto conoscere la realtà intorno a noi sia un bisogno, una necessità biologica spontanea presente in ogni essere umano del passato, del presente e (spero) del futuro.

⁷⁹ Cfr. J. TAFURI, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.

⁸⁰ *Ivi*, p. 5.

⁸¹ Cfr. J. TAFURI, *L'educazione musicale...*, cit., p. 6.

CAPITOLO 3
UNA DIDATTICA DELL'ASCOLTO PER ADULTI
Alcuni problemi teorici

Quando si affronta il tema dell'ascolto della musica, a un certo punto diventa evidente che, se da un lato si è scritto molto sull'argomento, dall'altro è faticoso distinguere i vari ambiti disciplinari tra loro. Anche qui, come nel capitolo precedente, mi sembra che la strada migliore per prendere confidenza con questo tema sia una suddivisione tematica, più che una distinzione in ambito disciplinare.

È davvero difficile, se non impossibile, tenere separati argomenti che richiamano continuamente l'una o l'altra questione teorica: è come guardare un fascio di luce scomposto da un prisma in una miriade di colori e sfumature differenti. Non si sa bene quale argomento affrontare per primo, perché da ogni strada si diramano molteplici vie e ciascuna di esse si ricollega ogni volta alla strada principale (l'ascolto e la percezione) in maniera diversa e inaspettata.

Si consideri, per esempio, il rapporto fra musica ed emozioni nell'età adulta, uno dei temi principali affrontati in questo capitolo.¹ La discussione teorica su questo argomento, pur essendo relativamente recente, privilegia una prospettiva interdisciplinare: si può trattare delle emozioni musicali da un punto di vista psicologico, sociologico, percettivo, musicologico, antropologico, estetico, biologico, neurologico. Inoltre, la riflessione sulle emozioni musicali si collega indubbiamente al problema del gusto musicale, dei modi di fruizione, della scelta del repertorio, del tempo e della memoria.

Nello svolgimento del capitolo, quindi, non ho circoscritto in maniera troppo rigida l'ambito disciplinare. Da un punto di vista metodologico, però, ho considerato soprattutto l'ambito psicologico, sociologico e percettivo, oltre a quello didattico. Ma la didattica comprende inevita-

¹ Il tema proposto sembrerebbe in contraddizione con quanto detto nel capitolo precedente a proposito della didattica dell'ascolto. Chiarirò questo punto più avanti.

bilmente in sé molte altre discipline che, per motivi di competenza, non possono essere qui affrontate (soprattutto l'aspetto più propriamente medico e biologico).

Nella seconda parte del capitolo, invece, mi soffermo su alcuni problemi teorici riguardanti la percezione della musica: la comprensione delle forme musicali, l'analisi e la segmentazione della musica in relazione a una didattica dell'ascolto per adulti. Seguono poi alcune considerazioni teoriche sulla didattica e, infine, un riepilogo generale, dove si riassumono i temi trattati in questo e nel precedente capitolo e si focalizzano alcuni aspetti teorici fondamentali per l'impostazione della proposta pratica finale.

Il tema delle emozioni in musica ha assunto un particolare rilievo nel corso del capitolo nel momento in cui mi sono reso conto che, pur non potendo fondare la proposta pratica su un argomento che ha molti punti oscuri, non si poteva comunque evitare di considerarne almeno gli aspetti psicologici e sociologici e la maniera in cui questi influiscono sulla percezione della musica in età adulta.

3.1 Considerazioni preliminari sulla didattica della musica per adulti

Prima di affrontare l'argomento complesso del rapporto tra percezione della musica ed emozioni musicali, intendo fare alcune considerazioni preliminari sulla didattica della musica per adulti in Italia.

Da un punto di vista didattico, gli scritti in materia si sono occupati soprattutto del lato pratico e produttivo (suonare uno strumento da soli o in formazioni di gruppo; comporre, improvvisare), meno del lato riguardante l'ascolto della musica.² Per questo motivo la maggior parte dei problemi teorici trattati nel precedente capitolo, pur essendo validi anche per una didattica dell'ascolto per adulti, sono stati tratti da proposte didattiche rivolte alla fascia adolescenziale e giovanile in età scolare.

Il primo testo che si occupa di didattica della musica per adulti in Italia è una raccolta di saggi della serie dei quaderni della SIEM.³ Un'idea che si ritrova più volte nel corso della lettura di questo testo è la seguente: l'essere umano continua a evolvere e a imparare anche dopo il periodo di istruzione scolastica, prendendo spunto dalle esperienze della vita di tutti i giorni.⁴ In quest'ottica, la musica offre agli adulti la possibilità di maturare una nuova visione interiore dei propri stati affettivi in rapporto alla vita quotidiana e di modificare la percezione della realtà.

L'idea di mettersi in discussione, di affrontare nodi della propria vita non precedentemente risolti, oppure il desiderio di studiare uno stru-

² Su questo punto bisogna perlopiù ricorrere ad alcune guide all'ascolto della musica o a testi che contengono al loro interno percorsi di ascolto (concepiti soprattutto per le scuole).

³ A. REBAUDENGO (a cura di), *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, Torino, EDT/SIEM, 2005.

⁴ Si richiama più volte il concetto di *lifelong learning* (apprendimento permanente), termine estrapolato dalla didattica generale americana e britannica. Si veda per esempio M. C. MOORE (a cura di), *Critical essays in music education*, University of Tennessee, Ashgate publishing, 2012. Nella prefazione l'autrice, dopo aver ricordato il valore dell'educazione musicale quale disciplina che coinvolge lo sviluppo dell'intera persona umana e delle sue componenti (intellettive, affettive, motorie), rileva che recentemente si sta sviluppando «[...] an interest in ensuring a place for music in the lives of all people as a lifelong learning pursuit» (p. XV).

mento (realizzando un sogno che da giovani non si era potuto concretizzare) sono alcuni degli stimoli motivazionali ricorrenti negli adulti che si avvicinano alla musica in età avanzata. A questo proposito, il contributo di Rossella Fois esamina le testimonianze di coloro che avevano partecipato ad alcuni corsi popolari di musica per adulti, attivati per garantire il superamento di esami di conservatorio (le lezioni erano prevalentemente individuali). In molti casi, la spinta motivazionale era incrementata dal desiderio di avere un'esperienza gratificante o dal bisogno di recuperare qualcosa di importate che si sentiva di aver perso.⁵

Una motivazione efficace può essere spesso accompagnata da aspettative eccessivamente ambiziose che l'insegnante deve essere in grado di ridimensionare in base alle reali possibilità didattiche; uno dei rischi dell'apprendimento è proprio quello che attese troppo alte generino una forte delusione e un crollo dell'autostima nell'adulto, se seguite da un fallimento. Fornire sicurezza e stabilire fiducia reciproca tra insegnante e allievo, creare uno spazio psicologico in grado di proteggere il discente dalle minacce dell'apprendimento (paura del fallimento, timore di essere giudicati, impazienza) sono obiettivi fondamentali per incanalare la giusta energia nello studio.⁶ Un altro nodo spinoso da risolvere è quello di affrontare certi pregiudizi che gli adulti possono aver maturato nei confronti dell'immagine che hanno di sé: per esempio, la convinzione di non avere i requisiti fisici o di non possedere alcun talento musicale potrebbe rivelarsi un ostacolo all'apprendimento.⁷

⁵ Cfr. R. FOIS, *Le scuole di musica per adulti*, in *Gli adulti e la musica...*, cit., pp. 37-71.

⁶ Cfr. A. M. BRUSAFERRO, *La didattica musicale per gli adulti*, in *Gli adulti e la musica...*, cit., pp. 16-36. L'energia che si impiega in un compito necessita di essere reintegrata: ciò è possibile soltanto quando gli obiettivi iniziali conseguono il successo; nel caso di un fallimento, invece, il dispendio energetico non viene compensato adeguatamente.

⁷ *Ivi*, p. 24. Questi timori possono insinuarsi talvolta anche fuori dall'ambito puramente strumentale. A volte capita di sentirsi dire: «Mi piace moltissimo la musica, ma non ho un buon orecchio musicale» oppure «non me la sento di esprimere un giudizio perché non me ne intendo». Non è mai facile capire se queste affermazioni siano motivate da una scarsa considerazione delle proprie capacità oppure da un'effettiva carenza educativa.

Infine, si osserva da più parti come il gusto estetico negli adulti sia già formato e risponda a esigenze talora molto specifiche. Ogni scelta nel campo del repertorio, quindi, deve essere motivata in maniera logica e ragionata; non può venire “imposta dall’alto”, senza precise spiegazioni o senza tenere in debito conto i vissuti personali degli adulti e le competenze professionali e culturali già acquisite.⁸

Pensando a una didattica per gli adulti che si occupi in maniera più specifica di temi riguardanti l’ascolto della musica (e non si soffermi solo su aspetti produttivi, come nel libro sopraccitato), può essere utile consultare il genere delle guide all’ascolto della musica. A questo proposito, un testo recente e articolato è quello di Mario Baroni.⁹ Si tratta di un libro che nasce dall’esperienza scolastica personale di Baroni e si rivolge perlopiù ai giovani studenti universitari; tuttavia, visto il livello espressivo e stilistico del linguaggio e le tematiche affrontate, è un testo che può benissimo essere utile anche a un adulto che voglia migliorare le proprie capacità d’ascolto di musiche «poco frequentate».¹⁰

Secondo Baroni, ci sono alcune condizioni necessarie per predisporre all’ascolto della musica in maniera corretta. Tali condizioni sono: la comprensione e la partecipazione attiva (favorite dallo studio del lessico analitico della musica); la comprensione dei contesti culturali entro cui si è evoluta o è nata una composizione; infine, una conoscenza quanto più possibile approfondita del linguaggio musicale e delle sue regole.¹¹

I meccanismi che regolano la sintassi e la struttura formale della musica sono in parte percepibili spontaneamente dalla nostra mente, ma sono influenzati anche dalle personali abitudini d’ascolto; queste ultime, a loro volta, creano un complesso sistema psicologico di attese successivamente appagate o deluse da cui deriva, in ultima istanza, l’apprezzamento estetico della musica. A questo proposito, Baroni afferma

⁸ Cfr. per esempio A. REBAUDENGO, *Coronare un sogno in età adulta*, in *Gli adulti e la musica...*, cit., pp. 2-15.

⁹ M. BARONI, *L’orecchio intelligente. Guida all’ascolto di musiche non familiari*, Lucca, LIM, 2004.

¹⁰ *Ivi*, p. IX.

¹¹ Cfr. M. BARONI, *L’orecchio intelligente...*, cit., p. X.

che il primo passo da compiere per cercare di comprendere musiche poco familiari è quello di superare o mettere in discussione le proprie convinzioni estetiche più radicali, derivanti da abitudini d'ascolto consuetudinarie.¹²

Per quanto riguarda il tipo di ascolto ritenuto necessario quando si ascoltano musiche poco conosciute, il discorso si sposta inevitabilmente sul carattere affettivo veicolato dalla musica. La facoltà di significazione principale della musica è quella di rimandare a particolari «caratteri affettivi», non a concetti specifici.¹³ Nonostante le descrizioni verbali riguardanti l'esperienza dell'ascolto siano diverse, ci sono degli aspetti simili fra i caratteri affettivi individuati da diversi ascoltatori all'interno di un medesimo brano; tuttavia, queste somiglianze non sono governate da una logica ferrea.¹⁴

Nell'individuare e nell'interpretare i caratteri affettivi della musica entra in gioco, secondo Baroni, una facoltà empatica di immedesimazione della musica che sarebbe innata nel comportamento relazionale umano.¹⁵ Questa naturalità del processo empatico spiegherebbe la capacità intuitiva e critica che persone di ogni età manifestano spontaneamente nei confronti della musica. Sulla naturalità o relativa facilità di questo processo, però, personalmente nutro dei dubbi; sembra accorgersene anche Baroni quando, poco più avanti, precisa che saper dare un'interpretazione critica e appropriata alle impressioni suscitate dall'ascolto richiede «[...] un impegno di creatività personale».¹⁶ La creatività si sviluppa allora anche con lo studio, tramite un percorso di arricchimento interiore personale; a un ascolto creativo occorre affiancare un ascolto analitico, fondato sulla conoscenza delle strutture e delle leggi fondamentali che regolano la musica occidentale. Ascolto empatico (in-

¹² Su questo argomento cfr. *ivi*, p. XI.

¹³ Cfr. *ivi*, p. 8.

¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 10.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 13.

¹⁶ *Ivi*, p. 15.

tuitivo e creativo) e analitico dovrebbero, insomma, equilibrarsi l'un l'altro.¹⁷

3.2 Emozioni e percezione della musica: osservazioni generali

Prima di qualsiasi altra considerazione devo fare una precisazione. L'idea di affrontare qui il tema affascinante e complesso del rapporto tra emozioni e percezione della musica sembrerebbe smentire quanto ho precedentemente affermato nel secondo capitolo, laddove osservavo che una didattica dell'ascolto dovrebbe evitare il rischio di porre tra i suoi obbiettivi esclusivamente il coinvolgimento emotivo dell'ascoltatore. Vedremo ulteriormente confermata, nel corso dell'esposizione e nelle considerazioni finali, questa linea di condotta generale che ho adottato nel precedente capitolo.

Pur non ritenendo necessario correggere questo punto di vista, ho dovuto mio malgrado constatare che, almeno nell'ultimo decennio, la sociologia e la psicologia della musica hanno registrato un interesse crescente nei confronti delle emozioni musicali.¹⁸ Per questo motivo credo sia necessario occuparsi anche di quella corrente degli studi sulla percezione della musica che si occupa delle emozioni musicali e della loro influenza nei meccanismi percettivi, piuttosto che limitarsi al filone degli studi sperimentali che mettono in primo piano l'analisi strutturale della musica e si occupano di studiare i meccanismi di segmentazione musicale.¹⁹

Ancora qualche osservazione generale sugli studi che si occupano di questo argomento. In primo luogo, emerge spesso la difficoltà di defini-

¹⁷ Su questi punti cfr. *ivi*, p. 15-18.

¹⁸ Vedremo come vi siano numerosi contributi sperimentali sull'argomento. Oltretutto, la maggior parte delle ricerche si occupa proprio di studiare i cambiamenti emotivi dell'età adulta e avanzata (fino agli 80 anni). Tale orientamento risulta evidente già a partire dai primi anni del XXI secolo: si veda in proposito I. DELIÈGE, *La percezione della musica*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. IX, Torino, Einaudi, 2002, pp. 325-328.

¹⁹ Su questo filone, che vede negli scritti di Imberty uno dei precursori più illustri, torneremo in un secondo momento.

re che cosa siano le emozioni, specialmente le emozioni musicali, e di classificarle in maniera coerente. In secondo luogo, persistono dubbi sui meccanismi neurologici che regolano le risposte emotive agli stimoli musicali. Date queste premesse, è facile intuire come questo campo della ricerca comporti ancora oggi difficoltà notevoli nello stabilire una metodologia efficace: i risultati sperimentali stentano a prendere forma in un modello teorico unitario e coerente.

3.3 Musica ed emozioni negli scritti di Meyer e Imberty

Il primo scritto che affronta in una nuova prospettiva il tema del rapporto tra emozioni e ascolto della musica è quello pubblicato da Leonard Meyer nel 1953.²⁰ In questo testo Meyer distingueva una risposta emotiva e una intellettuale alla musica, proponendo l'idea di una compatibilità di fondo (piuttosto che di un'opposizione) tra questi due ambiti.

A partire dal ragionamento che la percezione della musica crea attese successivamente confermate o smentite durante il procedere dell'ascolto, Meyer ipotizzava che le emozioni suscitate dalla musica derivassero in gran parte da questo complesso meccanismo di tensioni e distensioni. Tale complesso sistema di aspettative, più o meno abilmente costruito dal compositore, presupponeva diversi gradi di intensità nella risposta emotiva: «Quanto più si accumulano suspense e tensioni, tanto maggiore sarà lo sfogo emozionale al momento della risoluzione».²¹ Viceversa, nel caso di un minor accumulo di aspettative e tensioni, l'esito della musica sarà maggiormente prevedibile e l'intensità della risposta emotiva sarà minore.

In questa impostazione teorica, se il significato musicale è il prodotto di un'attesa, uno stimolo musicale che non crea attese (in quanto non viene riconosciuto perché la musica ha uno stile non familiare) non viene associato ad alcun significato preciso. Inoltre, un brano musicale può suscitare un sentimento emotivo oppure può essere compreso dall'intel-

²⁰ L. B. MEYER, *Emotion and Meaning in Music* (1953), trad. it. *Emozione e significato nella musica*, Bologna, Il Mulino, 1992.

²¹ *Ivi*, p. 58.

letto; che sia l'uno o l'altro modo a prevalere dipende dall'educazione personale dell'ascoltatore.²²

Successivamente Meyer ha riveduto parte della sua teoria introducendo alcuni concetti nuovi. In un saggio del 2001 egli espone una riflessione sul rapporto tra musica ed emozioni, chiedendosi innanzitutto come possa essere definito il termine "emozione"²³ e come possano classificarsi gli stati emotivi. Il desiderio di ordine e classificazione dei concetti astratti (che avviene per esempio nelle valutazioni di tipo stilistico o nella determinazione dei generi musicali) si estende anche alle emozioni: il bisogno dell'uomo di classificare molti aspetti della vita quotidiana che lo circondano deriva, secondo Meyer, dalla necessità di prevedere entro certi limiti gli eventi che si potrebbero verificare come risultato delle azioni compiute nel presente. In altre parole, classificare serve a formulare previsioni attendibili sul risultato delle azioni umane e aiuta a scegliere di conseguenza i comportamenti più adatti per agire, riducendo i margini di imprevedibilità e di rischio.²⁴

Proprio l'imprevedibilità è il concetto cruciale del saggio: un'idea che Meyer pone in relazione alle emozioni percepite durante l'ascolto della musica. L'imprevedibilità è infatti il motore primo che spinge l'ascoltatore a cercare di immaginare lo sviluppo degli eventi musicali fu-

²² Su questi punti cfr. *ivi*, pp. 67-72. A proposito di questo processo di creazione di aspettative, Meyer puntualizza che si possono creare situazioni di ambiguità laddove le attese non vengono risolte nella maniera più prevedibile: «L'ambiguità nasce sia perché le progressioni coinvolte in un passaggio sono così stabilmente irregolari e imprevedibili che l'ascoltatore comincia a dubitare della pertinenza e validità delle proprie attese, oppure perché le forme dei termini sonori sono così fragili e piatte, che la base per qualsivoglia congettura è ridotta al minimo.» *Ivi*, p. 84.

²³ Cfr. L. B. MEYER, *Music and emotion. Distinctions and uncertainties*, in *Music and emotion. Theory and research*, a cura di P. N. Juslin, J. A. Sloboda, New York, Oxford University Press, 2001, pp. 341- 360.

²⁴ Cfr. *ivi*, pp. 348-351. Il bagaglio culturale dell'individuo ha un compito fondamentale proprio perché fornisce il giusto apporto di esperienza per controllare il proprio comportamento e operare delle scelte soddisfacenti e utili alla sopravvivenza psichica e fisica ottimale: «Indeed, all our institutions, laws and customs, as well as styles of art, serve to stabilize the conceptual-behavioural environment for the sake of effective envisaging and successful choosing». *Ivi*, p. 350. Per questo i comportamenti cosiddetti irrazionali o fuori dagli schemi, in quanto imprevedibili, sono tenuti sotto controllo dalle istituzioni e separati dal resto della società.

turi; in genere, più si riesce a ridurre il rischio di imprevedibilità, maggiore è il soddisfacimento emotivo dell'ascoltatore.²⁵ Un certo grado di stabilità e sicurezza è quindi necessario per ottenere una risposta emotiva all'ascolto della musica; a questa piccola dose di stabilità si potrà poi eventualmente contrapporre l'imprevedibilità.²⁶

Anche Imberty si è occupato del tema, ma in una prospettiva diversa, vale a dire collegando il valore affettivo alla rappresentazione simbolica del tempo musicale. Proseguendo nella ricerca sul campo della percezione musicale intrapresa per la prima volta da Robert Francès,²⁷ Imberty ha condotto ricerche sperimentali volte a stabilire i meccanismi percettivi che regolano la comprensione del tempo musicale. Centrale nel pensiero di Imberty è infatti l'idea che la musica sia un modo per fissare attraverso la scrittura lo scorrere del tempo: la percezione del tempo è un'esperienza cognitiva ed emozionale che ha molta importanza nella vita dell'essere umano.⁸²⁸ La funzione della musica in quanto

²⁵ Cfr. *ivi* pp. 351-353. La paura dell'imprevedibile o di ciò che non si conosce è una costante del genere umano, secondo Meyer. Da essa deriva l'interesse per la religione, la spiritualità (spinta fino all'occultismo e alla divinazione) o il bisogno di credere in una vita dopo la morte. Se da un lato si teme l'incertezza, dall'altro paradossalmente può capitare di ricercarla (si pensi alla pratica di certi sport estremi).

²⁶ Cfr. *ivi*, p. 358.

²⁷ Cfr. R. FRANCÈS, *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1958.

⁸²⁸ Il metodo e i risultati di queste ricerche sono raccolti in M. IMBERTY, *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique* (1979), trad. it. *Suoni, emozioni, significati*, Bologna, Clueb, 1988. Il punto di partenza di queste ricerche era l'acquisizione di dati inerenti alla semantica musicale, cioè al modo in cui si descrivono con parole gli effetti indotti dall'ascolto della musica. L'approccio nuovo consisteva nel sottoporre ai soggetti pezzi tratti dalla letteratura musicale (Debussy e Brahms) piuttosto che stimoli o tracce da laboratorio. In questi esperimenti Imberty utilizzò un indice di complessità (calcolato sulla base di parametri quali lo schema ritmico e metrico, il tipo di intervalli, la dinamica e l'armonia) e osservò che le emozioni positive tendevano ad essere individuate nelle musiche a basso indice di complessità. Se la novità e la complessità dello stimolo è superiore a un certo valore-soglia (il limite superiore dipende dai modelli culturali appresi e dal gruppo sociale di appartenenza, mentre il limite inferiore è causato da stimoli con un basso tasso di novità ritenuti noiosi) l'incomprensibilità domina e l'ascoltatore assume un atteggiamento di rifiuto nei confronti della musica. Per classificare le emozioni, però, non bastava questo indice di complessità. Imberty elaborò allora il calcolo del dinamismo, ottenuto grazie alle osservazioni delle modificazioni posturali e delle tensioni muscolari nei soggetti. Ciò serviva a distinguere l'area dell'aggressività e dell'angoscia (alto livello di dinamismo) da quella della depressione e della melanconia (basso livello di dinamismo). Cfr. M.

strumento di “scrittura del tempo” prevede la possibilità di costruire percorsi temporali individuali che danno l’illusione di poter dominare lo scorrere inesorabile della vita e di aggirare o, in qualche modo colmare, l’angoscia della morte: «l’arte musicale permette all’uomo di superare l’angoscia di fronte alla irreversibilità ed alla ineluttabilità dell’invecchiamento e della morte, sostituendo al tempo reale, distruttore, uno spazio chiuso, in cui si profila il sogno di una esistenza sempre nuova e indefinitamente incompiuta».²⁹

3.4 L’approccio psicologico e sociologico allo studio delle emozioni musicali

Sociologia e psicologia sono alcune delle innumerevoli discipline che si sono occupate in maniera sempre più frequente del rapporto tra ascolto della musica ed emozioni. Distinguere tra questi ambiti è difficile dal momento che, come vedremo, il più delle volte essi sembrano intrecciarsi fra loro.

La psicologia generale è stata per lungo tempo reticente sul tema delle emozioni e ancor più la psicologia della musica, che ha iniziato a interessarsi a questo tema relativamente tardi. Oltre al libro ormai classico di Meyer, il primo testo che affronta l’argomento in maniera estesa è del 2001 e si presenta come una raccolta miscellanea di saggi di vario tipo.³⁰ In primo luogo, i curatori vogliono offrire qui una visione esaustiva dell’argomento attraverso un approccio interdisciplinare; in secondo luogo, gli autori si soffermano sulle emozioni musicali dal punto di vista del compositore, dell’esecutore e dell’ascoltatore.

I contributi analizzano in modo estremamente vario (forse anche con un certo indice di dispersività) le emozioni musicali; in un capitolo, per esempio, si tenta di rintracciare i legami tra alcune strutture musi-

IMBERTY, *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique* (1981), trad. it. *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Milano, LIM, 1990, pp. 7-21.

²⁹ M. IMBERTY, *Le scritture del tempo...*, cit., p. 155.

³⁰ Cfr. P. N. JUSLIN, J. A. SLOBODA (a cura di), *Music and emotion...*, cit.

cali semplici e le emozioni particolari indotte da tali strutture nell'ascoltatore.³¹ Il saggio di Sloboda e O' Neill, invece, affronta il tema da un punto di vista sociologico, tentando di indagare il modo in cui le persone ascoltano musica nella vita quotidiana e osservando quali sono le emozioni che più frequentemente si provano ascoltando musica.³² Una prospettiva interessante è offerta poi da Gabrielsson, che analizza le risposte emotive in esperienze con la musica definite «forti» o «estreme»: per esempio gli stati di coscienza alterati o mistici, caratterizzati da un totale assorbimento nell'oggetto estetico oppure da disorientamento, trascendenza, assenza della sensazione di spazio e di tempo, perdita totale del controllo razionale, di inibizioni o paure.³³

A questo punto bisogna chiedersi: è possibile definire che cosa siano le emozioni musicali? Qual è il loro grado di influenza nel processo dell'ascolto musicale, specie in età adulta? Negli anni successivi alla pubblicazione di questo libro, la psicologia della musica ha iniziato a trattare il tema delle emozioni musicali, osservando più volte che si tratta di

³¹ K. R. SCHERER, M. R. ZENTNER, *Emotional effects of music: production rules*, in *Music and emotion...*, cit., pp. 361-392. Viene indagato il rapporto tra emozione e movimento: molta musica del passato, infatti, è stata concepita per stimolare risposte motorie (si pensi alle danze, alle marce, ai valzer) oppure per rilassare le tensioni corporee (ninne nanne). I risultati di questo studio sono però piuttosto deludenti: una risposta del sistema nervoso ed emotivo alla musica c'è senza ombra di dubbio, ma allo stesso tempo non è possibile osservare una correlazione chiara tra il tipo di emozione e la struttura musicale che dovrebbe averla provocata. Cfr. *ivi*, p. 375.

³² Cfr. J. A. SLOBODA, S. O' NEILL, *Emotions in everyday listening to music*, in *Music and emotion...*, cit., pp. 416-429. Un campione di persone tra i 18 e i 40 anni d'età, senza una formazione musicale specifica, doveva rispondere ogni giorno (per una settimana) a una serie di domande specifiche inerenti alle loro esperienze d'ascolto. Dai risultati si apprende che i soggetti ascoltavano musica svolgendo un gran numero di attività (le più frequenti: lavori domestici e viaggi in macchina, corsa e bicicletta) e che il modo di ascoltare musica esclusivo e concentrato (convenzionalmente ritenuto adatto al repertorio classico e tipico delle sale da concerto) è assai raro nella vita quotidiana, in quanto l'ascolto in sé tende a occupare un intervallo di tempo non molto lungo. In generale, le interviste raccolte evidenziano che il modo in cui si ascolta musica dipende in molti casi dalla ricerca di particolari emozioni (per esempio calmare l'ansia, farsi forza per affrontare una situazione difficile).

³³ A. GABRIELSSON, *Emotions in strong experiences with music*, in *Music and emotion...*, cit., pp. 431-449. Nei resoconti di queste esperienze il ricordo di emozioni positive tende a prevalere e le reazioni fisiche più frequenti sono lacrime, pelle d'oca, nodi alla gola, brividi, accelerazione cardiaca, tensioni o distensioni muscolari.

qualcosa di difficile da definire con esattezza, poiché coinvolge molteplici aspetti della vita umana. Nonostante esistano vari modelli teorici permangono ancora numerose difficoltà, specie per ciò che riguarda la definizione del termine; si osserva inoltre una mancanza di accordo nell'utilizzo di una metodologia specifica per lo studio di questa materia.³⁴ Tenterò ora una breve rassegna dei problemi teorici che animano il dibattito su questo tema, traendone alla fine alcune conclusioni utili a comprendere l'orientamento di fondo di questa proposta di didattica dell'ascolto per l'età adulta.

La psicologia della musica definisce le emozioni «[...] come un processo complesso di modificazioni che includono modificazioni fisiologiche, nei processi cognitivi e nelle reazioni comportamentali, in risposta a una situazione che è percepita dal soggetto come importante per il mantenimento del proprio equilibrio e del proprio benessere».³⁵ Data come premessa questa definizione generale, si usa classificare in svariati modi le emozioni; la distinzione tradizionale è però quella tra emozioni «primarie» (considerate innate e universali, poiché determinate dall'evoluzione) ed emozioni «complesse» (considerate il risultato dei vissuti personali).³⁶

Elaborare metodi che permettano di misurare scientificamente il processo emotivo è molto difficile. Lo strumento più utilizzato è la raccolta delle descrizioni verbali sulle emozioni provate tramite l'utilizzo di questionari, domande a scelta multipla, analisi statistiche e così via;

³⁴ Uno studio comparativo che recentemente si è occupato di definire la validità di due modelli teorici differenti tentando di chiarire come entrambi possano essere utilizzati per descrivere concretamente le emozioni provate durante l'ascolto della musica è quello di T. EEROLA, J. K. VUOSKOSKI, *A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 1, 2010, pp. 18-49, reperito su <http://pom.sagepub.com> il 26 gennaio 2013.

³⁵ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, Roma, Carocci, 2007, p. 74.

³⁶ Cfr. *ivi*, p. 82. Su questo punto Sloboda e Juslin, parlando dell'approccio «categorico» (*categorical*) alle emozioni musicali, definiscono le «*basic emotions*» come emozioni primordiali o archetipiche (quali paura, tristezza, gioia, angoscia), nel senso che sono universali e che da esse derivano tutte le altre. Cfr. J. A. SLOBODA, P. N. JUSLIN, *Psychological perspectives on music and emotion*, in *Music and emotion...*, cit., pp. 76-79.

tuttavia, questo metodo ha un notevole tasso di incertezza dovuto all'utilizzo del linguaggio e alle ambiguità che esso può a volte creare. Un altro metodo è quello di misurare le espressioni facciali, vocali, corporee, ovvero gli atteggiamenti comportamentali riscontrabili in parametri fisici ben precisi. Questa procedura ha però un limite: le emozioni non sono sempre accompagnate da reazioni fisiche osservabili. Altre ricerche si sono infine occupate della misurazione di parametri biologici, considerando l'emozione come la causa scatenante di modificazioni fisiche quali il battito cardiaco, il ritmo respiratorio, la tensione muscolare. Ciononostante, non è sempre possibile stabilire un vincolo chiaro tra stati emotivi e modificazioni fisiologiche.³⁷

Ma allora che ruolo hanno le emozioni nella musica? Quali stimoli musicali le provocano? Come vengono percepite dall'ascoltatore? Quali risposte fisiologiche e neuronali causano? Oltretutto, a questo campo è strettamente collegata la riflessione sul giudizio estetico e sulla sua legittimità. Senza soffermarsi in considerazioni di merito su un argomento tanto ostico, è possibile però osservare che il giudizio estetico è influenzato dal modo di ascoltare musica e dalle emozioni che essa provoca; tuttavia, esso tende a focalizzarsi soprattutto sulla cosiddetta prassi esecutiva, che viene giudicata in base a criteri di correttezza o scorrettezza tecnica e di maggiore o minore pertinenza stilistica.³⁸

³⁷ Su queste problematiche metodologiche cfr. *ivi*, pp. 73-74.

³⁸ Sul problema estetico una prospettiva interessante dal punto di vista sociologico si trova in D. HESMONDHALGH, *Audiences and everyday aesthetics: talking about good and bad music*, «European Journal of Cultural Studies», X, n. 4, 2007, pp. 507-527, reperito il 27 gennaio 2013 su <http://ecs.sagepub.com/content/10/4/507>. Il punto di partenza dell'articolo è quello di esaminare alcuni modi in cui le persone parlano di musica che piace o non piace a loro. L'autore si chiede: i gusti e le preferenze musicali rinforzano le divisioni fra le classi della società oppure possono servire da base per una riconciliazione comune? Per stabilire se l'estetica sia un fattore sociologico aggregante o disgregante, se crea emancipazione o comunione, Hesmondhalgh analizza una serie di interviste raccolte tra il 2002 e il 2003. I risultati mostrano che, se da un lato la musica è in grado di suscitare un'immedesimazione emotiva nelle sofferenze altrui molto forte (quindi ha una componente di aggregazione), dall'altro la proiezione del nostro immaginario emotivo sulla musica può costituire una barriera sociale che ostacola la comprensione non solo delle musiche che non ci piacciono, ma anche delle altre persone. La musica e i gusti musicali possono diventare allora strumento di distorsione dei fatti storici o causa di particolare rabbia nei confronti di certe categorie sociali.

Considerando l'ambito emotivo, la psicologia della musica evidenzia opportunamente la soggettività dell'ascolto: l'emotività è la maggior componente di imprevedibilità nell'ascolto della musica, visto che è influenzata profondamente dalle esperienze individuali e dal rapporto della singola persona con il contesto sociale e culturale cui appartiene. Su questa questione, una ricerca sperimentale individua un legame tra emotività, giudizio estetico e grado di familiarità della musica ascoltata.³⁹ I risultati di questo studio suggerirebbero che gli ascoltatori sono sensibili emotivamente anche a musiche non familiari; se un ascoltatore non riconosce elementi familiari assimilati grazie alla sua cultura musicale e il suo bagaglio lessicale, si aggrappa a indizi elementari come il tempo, la complessità ritmica, la struttura melodica e armonica. Fra questi, soprattutto il tempo (nello specifico l'agogica) risulta essere maggiormente utilizzato per identificare il carattere affettivo della musica di altre culture.⁴⁰

Gli studi più recenti tendono invece a evidenziare lo stretto rapporto che intercorre tra risposta emotiva, giudizio estetico e grado di preparazione culturale dell'ascoltatore. Rössel osserva in proposito che i modi di fruizione musicale della musica classica e operistica sembrano essere fortemente determinati dalla cultura personale degli ascoltatori.⁴¹ Cultura ed educazione, dunque, influiscono anche sulla sfera emotiva (e sul giudizio estetico degli ascoltatori), oltre che su quella analitica o mentale. Anche l'età sembra avere un ruolo rilevante nelle modalità fruibili

L'autore rileva insomma che non è possibile attribuire alla musica solo un valore sociale positivo, perché essa comunque è influenzata da convinzioni personali e politiche in certi casi molto specifiche. Cfr. *ivi*, pp. 522-523.

³⁹ Cfr. L.L. BALKWILL, W. F. THOMPSON, *A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues*, «Music Perception», XVII, n. 1, 1999, pp. 43-64. A una trentina di ascoltatori occidentali veniva chiesto di ascoltare dodici frammenti di *raga* indiani, per verificare il grado di risposta emotiva di un gruppo di persone a musiche ritenute non familiari, in quanto estranee al sistema tonale occidentale.

⁴⁰ Cfr. *ivi*, p. 49. L'importanza del tempo era già stata intuita da Imberty e in questo studio trova ulteriore conferma.

⁴¹ Cfr. I. RÖSSEL, *Cultural capital and the variety of modes of cultural consumption in the opera audience*, «The Sociological Quarterly», LII, 2011, pp. 83-103.

del repertorio classico occidentale; l'avanzare dell'età favorisce in genere un ascolto più concentrato e meno superficiale:

Our result make evident that older respondents perceive music in a more concentrated, less superficial way than do younger respondents, and other research corroborates this effect of age on aesthetic experience and modes of cultural consumption.⁴²

Dopo questa breve digressione sociologica, consideriamo le domande sollevate in precedenza, dal momento che esse riguardano in maniera più specifica il problema della percezione delle emozioni musicali. In sostanza, quelle domande si possono riassumere in un unico quesito fondamentale: come vengono percepite le emozioni musicali? Non c'è una risposta univoca a questo problema. Gli psicologi, però, affermano che l'essere umano tende a classificare le emozioni in base a due parametri: «valenza» e «intensità». Le emozioni con valenza positiva si associano in genere a un atteggiamento di avvicinamento/accettazione; quelle con valenza negativa si associano invece a una reazione di allontanamento/rifiuto.⁴³

Studi recenti si sono inoltre occupati di verificare se i processi che permettono la catalogazione dello stimolo e la risposta emotiva possono modificarsi con l'avanzare dell'età, una problematica ancora poco esplorata: alcuni di questi studi sembrano provare che, con l'avanzare dell'età, si verifica un graduale abbassamento dell'intensità della risposta emotiva nei confronti di musiche paurose o tristi, mentre il riconoscimento di emozioni positive, per esempio la felicità o la pace, rimane stabile anche nelle persone di età più avanzata. Coloro che per più anni

⁴² *Ivi*, p. 98.

⁴³ Cfr. D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, cit., p. 85. L'intensità delle emozioni registrate sembra derivare dalla struttura del brano musicale e dall'agogica; per ciò che riguarda la negatività o la positività dell'emozione (valenza), sono soprattutto i modi maggiore e minore del sistema tonale a svolgere un ruolo importante, oltre all'aspetto propriamente armonico e ritmico. Su questi punti cfr. *ivi*, p. 86.

hanno studiato musica, inoltre, sembrano in grado di distinguere le emozioni con più precisione rispetto agli altri.⁴⁴

Un'altra ricerca sperimentale ha cercato invece di osservare se vi siano cambiamenti significativi nella struttura psicologica delle emozioni (se quindi i parametri di intensità e valenza subiscano variazioni rilevanti con l'età): dai risultati sembrerebbe che le persone più anziane manifestino una tendenza a trattenere in memoria con più facilità le informazioni positive, piuttosto che quelle negative. Questa tendenza si riscontrerebbe, in generale, anche nella musica. Tuttavia, non è stato ancora del tutto chiarito da cosa derivi il fenomeno della preferenza per le emozioni positive con l'avanzare dell'età (se sia un meccanismo della mente per contrastare il progressivo deperimento fisico, accentuando la valenza degli stimoli positivi o se derivi da altre cause).⁴⁵

Parallelamente a una maggior ricettività agli stimoli positivi, gli adulti manifestano con l'avanzare dell'età un progressivo miglioramento nella capacità di controllare le risposte psicologiche e fisiologiche (come le smorfie del viso o la gestualità) agli stimoli emotivi musicali. Su questo tema cito un'ultima ricerca che evidenzia come le capacità di autocontrollo emotivo siano influenzate, oltre che dall'età, anche da fluttuazioni (picchi alti e bassi) derivanti dall'attraversamento di crisi esistenziali particolari o da cambiamenti importanti nella vita dell'indi-

⁴⁴ Su questi argomenti cfr. C. F. LIMA, S. L. CASTRO, *Emotion recognition in music changes across the adult life span*, «Cognition and emotion», XXV, n. 4, 2011, pp. 585-598. L'età dei partecipanti era compresa tra i 17 e gli 84 anni. La distinzione tra emozioni definibili come tristezza e altre definibili come senso di pace subiscono mutamenti: l'indice di ambiguità delle risposte sembra crescere con l'età e ciò vorrebbe dire che le persone in età adulta tendono a vivere nella musica emozioni più sfumate e complesse, in maniera meno univoca rispetto agli adulti più giovani (cfr. *ivi*, p. 594). In generale, comunque, si osserva una relativa stabilità nel funzionamento dei processi emotivi lungo tutte le fasi della vita adulta (cfr. *ivi*, p. 596).

⁴⁵ Sulla questione si veda S. VIEILLARD, A. DIDIERJEAN, F. MAQUESTIAUX, *Changes in the perception and the psychological structure of musical emotions with advancing age*, «Experimental Aging Research», XXXVIII, n. 4, 2012, pp. 422-441, reperito il 27 gennaio 2013 su <http://dx.doi.org/10.1080/0361073X.2012.699371>. Le emozioni musicali positive vengono descritte con molta più varietà e ricchezza espressiva, rispetto a quelle negative. Cfr. *ivi*, p. 437.

viduo (il ritiro dal lavoro, per esempio).⁴⁶ La musica, allora, viene ascoltata anche con lo scopo di migliorare o modificare i propri stati d'animo e, in tal senso, diventa uno strumento per una sorta di terapia fai da te, messa in atto tramite strategie precise più o meno consapevoli (per scopi diversivi, per cercare sollievo, per "tirarsi su di morale", per rilassarsi, per stimolare idee, creatività e così via).

Termino qui questa breve rassegna sul tema della percezione delle emozioni nella musica. Per evitare di ripetermi, rinvio le conclusioni più significative di questo percorso al paragrafo finale del capitolo.

3.5 Percezione della forma, processi di segmentazione e problematiche relative alla musica atonale

Gli studi sulla percezione della musica occidentale tonale, nel loro lungo e articolato percorso storico, hanno più volte descritto i processi percettivi in termini di segmentazione del flusso sonoro, gerarchizzazione, rappresentazione mentale e simili.⁴⁷ Queste definizioni rimanda-

⁴⁶ Cfr. S. SAARIKALLIO, *Music as emotional self-regulation throughout adulthood*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 307-327. Vi sono però numerose ambiguità dovute alla forte componente di unicità dell'esperienza musicale: «Subjective experiences are difficult to objectively interpret, measure, and compare, and emotional self-regulation itself includes processes that are partly unconscious [...] which makes the task even harder». Cfr. *ivi*, p. 324.

⁴⁷ Gli esperimenti condotti da Imberty avevano già dimostrato che la segmentazione del flusso sonoro non è un'operazione praticata solo nell'ambito dell'analisi della partitura, ma è un «processo percettivo reale», che avviene durante l'ascolto: cfr. M. IMBERTY, *Le scritture del tempo...*, cit., p. 110. Tale processo avviene grazie alla percezione di contrasti o rotture nel flusso musicale; i contrasti più evidenti sono formule cadenzali, variazioni agogiche e dinamiche, silenzi. Imberty, però, lega la comprensione delle forme e dello stile musicale alla percezione dell'organizzazione temporale di una composizione. La percezione dell'idea di temporalità è discussa anche da E. RIGBI-SHAFRIR, *Radical subjectivisation of time in the music of the fin-de-siècle. An example by Max Reger*, in *Perception and cognition in music*, a cura di I. Deliège, J. A. Sloboda, Hove (East Sussex, UK), Psychology Press, 1997, pp. 47-68. Esaminando la progressiva perdita della funzione tradizionale delle gerarchie armoniche e formali nel passaggio tra Ottocento e Novecento, l'autrice osserva che, in quest'epoca, la concezione del tempo si fa più soggettiva: è un tempo che si esaurisce in un costante immergersi nella contemplazione di momenti presenti (non più nel ricordo del passato o nell'aspettativa per il futuro); nella musica degli autori *fin-de-siècle* (per esempio Reger,

no a processi mentali che fanno pensare all'ascolto come a un percorso attraverso cui l'ascoltatore meno esperto nel linguaggio musicale ha bisogno di essere accompagnato con le giuste indicazioni, in modo da potersi fare un'idea generale di "com'è fatto" il brano musicale che sta ascoltando. In altre parole, l'ascoltatore deve essere in grado di comprendere la forma musicale, di cogliere i nessi strutturali tra le parti di una composizione e cercare di ottenerne una visione d'insieme.⁴⁸

Per una didattica dell'ascolto si pongono a questo punto due ordini di problemi: è possibile comprendere la forma musicale, senza conoscere la notazione musicale o senza avere una specifica formazione accademica? Come fare nel caso in cui non vi sia una struttura formale o manchi il supporto della tonalità?

Per quanto riguarda il primo quesito, l'esperienza dimostra che è possibile, anche per coloro che non conoscono la notazione, comprendere a grandi linee la forma musicale di un brano; tuttavia, i soggetti che hanno padronanza del linguaggio analitico musicale e conoscono la notazione sono leggermente avvantaggiati.⁴⁹ Questa differenza non è comunque molto elevata: la sensibilità alle leggi fondamentali della tonalità costituisce un valido supporto alla comprensione della forma, anche per coloro che non sono musicisti; inoltre, questa sensibilità spontanea deriva non solo dall'esposizione naturale al sistema tonale che si verifica tramite l'ascolto di musica a partire XVII secolo fino a oggi, ma anche dall'ascolto dell'intonazione del linguaggio parlato (principal-

Strauss, Mahler, Busoni, Janáček, Debussy) nasce un nuovo modo di concepire il flusso temporale della musica che chiama in causa direttamente l'ascoltatore, esigendo da lui un ruolo di decodificazione più attivo (cfr. *ivi*, pp. 51- 65).

⁴⁸ Non a caso, infatti, quando si tratta di proporre modelli teorici che spieghino la percezione delle musica tonale occidentale, il riferimento alle leggi tradizionali che regolano la sintassi musicale e il concetto di forma vengono approfonditi e studiati, diventando un supporto teorico fondamentale; ciò è evidente anche nel modello di estrazione di indizi elaborato da Deliège, citato nel precedente capitolo. Cfr. I. DELIÈGE, M. MÉLEN, *Cue abstraction in the representation of musical form*, in *Perception and cognition in music*, cit., pp. 387-412.

⁴⁹ Cfr. S. J. MORRISON, S. M. DEMOREST, L. A. STAMBAUGH, *Enculturation effects in music cognition: the role of age and music complexity*, «Journal of Research in Music Education», LVI, n. 2, 2008, pp.118-129. La capacità di concentrazione e di memoria, invece, dipende soprattutto dal grado di familiarità delle musiche ascoltate.

mente la voce materna nella vita intrauterina e, successivamente, l'intonazione della lingua del gruppo sociale di appartenenza).⁵⁰

Per quanto riguarda la comprensione della forma musicale, bisogna però dire che nelle persone senza un'educazione musicale la percezione della forma tramite la segmentazione avviene in maniera perlopiù inconscia. In questo senso, ritengo che l'assimilazione del lessico analitico fondamentale della musica, coadiuvato dallo studio della notazione e della pratica strumentale, sia uno dei metodi più efficaci per accrescere la consapevolezza della grammatica musicale.

Acquisire familiarità con il lessico della musica, a mio parere, non si può ridurre alla semplice lettura (per quanto utile) di un libro o allo studio astratto della teoria musicale: per comprendere “come funziona la musica” è necessario accompagnare all'analisi e allo studio teorico la pratica amatoriale attiva della musica.⁵¹ In alcuni casi, inoltre, può rivelarsi molto utile partire da un esempio pratico e concreto per assimilare nozioni teoriche astratte.⁵² Capire la teoria attraverso la pratica, quindi,

⁵⁰ Sulla precocità del riconoscimento dei semitoni (tra sensibile e tonica c'è appunto una distanza intervallare di semitono e questo aspetto è fondamentale nel riconoscimento della tonalità di una composizione musicale) e della scala diatonica si veda S. E. TREHUB, A. J. COHEN, L. A. THORPE, B. A. MORRONGIELLO, *Development of the perception of musical relations: semitone and diatonic structure*, «Journal of Experimental Psychology», XII, n. 3, 1986, pp. 295-301. Per quanto riguarda invece le similitudini tra percezione del contorno melodico e intonazione del linguaggio parlato cfr. C. J. STEVENS, P. E. KELLER, M. D. TYLER, *Tonal language background and detecting pitch contour in spoken and musical items*, «Psychology of Music», XLI, n. 1, 2011, pp. 59-74, reperito il 27 gennaio 2013 su <http://pom.sagepub.com/content/41/1/59>. Lo studio delle affinità tra percezione della musica e percezione del linguaggio parlato è un ambito ancora non molto studiato.

⁵¹ Per pratica amatoriale attiva intendo non solo lo studio di uno o più strumenti, ma anche la composizione e l'improvvisazione. Acquisire una competenza culturale generale (senza l'obbligo di raggiungere livelli tecnici virtuosistici o di intraprendere la carriera di compositore) è la via più stimolante ed efficace anche per migliorare le proprie facoltà percettive, recuperando una visione unitaria dell'esperienza musicale che, soprattutto a partire dall'Ottocento (con la separazione sempre più marcata tra esecutore e compositore), si è progressivamente frammentata.

⁵² Nello studio dell'armonia essere in grado di suonare il pianoforte (anche a un livello elementare) aiuta la comprensione di certi meccanismi della grammatica della musica tonale: mi riferisco per esempio alla distinzione tra la scrittura a parti strette o a parti late (differenti modalità di scrittura della musica che derivano dalle tecniche di improvvisazione su basso continuo e dalla tecnica clavicembalistica del XVII e del XVIII

significa comprendere che il complesso, ampio e articolato impianto teorico, sviluppatosi nel corso dei secoli in Occidente sui fondamenti del sistema tonale, trova giustificazione nella pratica musicale, deriva da essa e non viceversa.

Voglio ribadire ancora brevemente questi concetti per spingermi un poco oltre e concludere il ragionamento. Comprendere più facilmente il lessico della musica, essere in grado di descrivere con parole ciò che si ascolta sono ambedue obbiettivi fondamentali per migliorare il grado di consapevolezza dell'ascolto. Per raggiungere questo traguardo, si è detto, il più delle volte non basta la lettura di un buon lessico della musica ma occorre anche ciò che prima ho definito usando l'espressione pratica amatoriale della musica. Detto in altri termini: fare esperienza della musica in maniera concreta ("sporcarsi le mani") è il modo più semplice per ottenere un miglioramento delle proprie capacità percettive.

Tenendo a mente questi presupposti, allora, una didattica dell'ascolto per adulti ha senso se è concepita come un modo (magari meno dispendioso dal punto di vista economico) per favorire una comprensione del linguaggio musicale efficace e per contribuire ai processi di definizione della propria identità musicale. Questi propositi, però, possono da soli non essere sufficienti a garantire una reale comprensione delle strutture musicali; una didattica dell'ascolto di questo tipo, insomma, sarà semplicemente il punto di partenza di un percorso che prelude (o dovrebbe precludere) nelle migliore delle ipotesi a un conseguente impegno più motivato e attivo nella pratica musicale.

E per quanto riguarda la musica atonale? Indubbiamente, in molti casi non può essere applicabile il concetto di forma e di struttura pre-vecentesca; di conseguenza, il processo di segmentazione, se c'è, avviene in maniera diversa, così come diverso è il grado della risposta emotiva alla "struttura" della musica e conseguentemente il giudizio estetico. Recentemente, l'interesse degli studi psicologici si focalizza soprattutto

secolo) oppure ai vincoli che regolano il moto delle voci all'interno di un coro a cappella, agli intervalli "proibiti" e così via. Tutto ciò è possibile perché, nell'ambito della composizione musicale, teoria e pratica sono state spesso più vicine di quanto si sia voluto ammettere sul piano teorico.

sulla verifica dell'intensità della risposta emotiva a musiche atonali: si osserva che la percezione della struttura (laddove presente) nel caso delle musiche atonali è più difficoltosa e che il livello di intensità della risposta emotiva è inferiore a quello di musiche tonali. Questi parametri, comunque, possono modificarsi notevolmente tramite l'acquisizione di maggior familiarità con questo tipo di repertorio (ovvero grazie all'ascolto ripetuto e opportunamente guidato).⁵³

L'argomento di come progettare una didattica dell'ascolto per la musica atonale, ad ogni modo, ha dei nodi controversi e complessi che andrebbero risolti a parte e che esulano dalla proposta pratica dell'ultimo capitolo. Sul problema dell'ascolto di musiche atonali mi limito a un'osservazione: l'ascolto proiettivo ed emotivo⁵⁴ deve essere messo in discussione nel momento in cui parametri diversi spiccatamente musicali (il timbro, la dinamica, la mancanza di simmetria e regolarità delle strutture ritmiche, il gioco dei silenzi) assumono un ruolo centrale durante l'ascolto, sconvolgendo quel delicato sistema di equilibri tra ciò che ci si aspetta e ciò che accade tipico della musica tonale.

⁵³ Su questi argomenti cfr. H. DEYNES, *Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 4, 2010, pp. 468-502.

⁵⁴ Di cui si parlava a proposito di Meyer e Imberty, ovvero quel tipo di ascolto che si fonda su un meccanismo complesso di aspettative, tensioni, distensioni, contrasti fra le varie parti, leggi armoniche e tonali, strutture ritmiche predefinite.

3.6 Osservazioni psicologiche e sociologiche sulla didattica per adulti

Dopo aver riflettuto a lungo sulla validità delle leggi percettive che regolano l'ascolto della musica e aver visto che esse presentano aspetti che non subiscono variazioni eclatanti con il passare dell'età, sorge spontaneo un interrogativo: il processo di apprendimento musicale (dal punto di vista mentale e pratico) è lo stesso anche per gli adulti? Oppure vi sono delle differenze significative?

Intuitivamente, una possibile risposta potrebbe consistere nell'osservare che le specificità nel modo di ascoltare musica negli adulti sono imputabili perlopiù a un patrimonio culturale generalmente più ricco e articolato e a un maggior numero di esperienze di vita (non necessariamente inerenti all'ambito musicale). Da questa considerazione si può dedurre che la prospettiva interdisciplinare sarà uno strumento da privilegiare e approfondire: la didattica dell'ascolto offre molteplici possibilità in tal senso. Ma vi sono anche altre differenze che coinvolgono aspetti più propriamente didattici.

Un'analisi comparativa tra il tipo di apprendimento dei bambini e quello degli adulti si trova in un interessante articolo di Kathryn Roulston.⁵⁵ Dopo aver esaminato la questione della spinta motivazionale che riavvicina gli adulti alla musica, Roulston si sofferma sul processo dell'apprendimento. Riporto qui di seguito i punti essenziali del suo ragionamento, segnalando tra parentesi i termini originali utilizzati.

Le osservazioni di Roulston prendono spunto in particolare dagli studi di Merriam, Caffarella e Baumgartner,⁵⁶ da cui si evince che fra l'infanzia e l'età adulta ci sono importanti differenze che coinvolgono essenzialmente tre aspetti: l'allievo («*learner*»), il contesto («*context*») e il processo di apprendimento («*learning process*»)⁵⁷.

⁵⁵ K. ROULSTON, *There is no end to learning: lifelong education and the joyful learner*, «International Journal of Music Education», XXVIII, n. 4, 2010, pp. 341-352, reperito il 27 Gennaio 2013 su <http://ijm.sagepub.com/content/28/4/341>.

⁵⁶ S. B. MERRIAM, R. S. CAFFARELLA, L. S. BAUMGARTNER, *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, San Francisco, Wiley, 2007.

⁵⁷ Cfr. *ivi*, p. 344.

Per ciò che riguarda il primo aspetto, avendo gli adulti una maggiore quantità di esperienze significative rispetto ai bambini, gli elementi di novità nell'apprendere saranno relativamente minori (ciò può comportare per esempio una maggior rapidità nella comprensione di argomenti complessi). Inoltre, sotto il punto di vista psicologico, per i bambini il processo di apprendimento è finalizzato allo sviluppo dell'autonomia («*autonomy*»), dell'iniziativa («*initiative*»), dell'operatività («*industry*»), mentre per gli adulti è finalizzato alla produttività («*generativity*»), all'interiorità («*intimacy*») e alla coerenza («*integrity*»). Le capacità di *problem solving* (l'abilità nel risolvere i problemi dello studio, la capacità di porre domande pertinenti, ma anche l'autonomia nella progettazione dello studio e l'indipendenza nella scelta dei contenuti da approfondire) sono generalmente più sviluppate negli adulti.⁵⁸

In seconda istanza, il contesto o il luogo in cui si verifica l'apprendimento è anch'esso un fattore molto importante da tenere presente: da questo e dal tempo che si ha a disposizione dipendono infatti la scelta dei contenuti e del linguaggio da adottare.⁵⁹ Per gli adulti, nella maggior parte dei casi ci sono meno limitazioni sul tipo di contenuti che essi sono in grado di acquisire: in genere, la partecipazione al processo di apprendimento è volontaria (l'adulto vi adempie spesso in maniera entusiastica, per quanto riguarda il lato produttivo).⁶⁰

In terza istanza, nonostante il processo di apprendimento sia piuttosto simile nelle varie fasi della vita, vi sono però alcune differenze. Le riassumo in sintesi: l'adulto vuole conoscere in partenza lo scopo e gli obiettivi dell'apprendimento (perché, cosa, come studiare); possiede capacità di autonomia e di gestione dello studio; ha un'immagine mentale del mondo personale e maturata in seguito a precedenti esperienze che lo aiuta molto nell'apprendimento.⁶¹ L'adulto ha inoltre molta

⁵⁸ Cfr. *ivi*, pp. 344-345.

⁵⁹ Tornerò su questo aspetto poco più avanti.

⁶⁰ Cfr. K. ROULSTON, *There is no end to learning...*, cit., p. 345.

⁶¹ Anche se, in alcuni casi, una visione precostituita della realtà può costituire un "blocco mentale" che ostacola la comprensione dei fenomeni che si distaccano da questa immagine individuale.

prontezza nell'apprendere nozioni teoriche che sono strettamente correlate con le esperienze di vita: se, per esempio, i bambini sono più portati a familiarizzarsi con conoscenze di cui non vedono l'immediata applicazione pratica (lasciandosi "condurre per mano" dal docente), gli adulti, al contrario, vogliono apprendere conoscenze utili, che possano essere messe in pratica nella loro vita.⁶²

Vorrei ora riconsiderare brevemente l'importanza del contesto in cui si verifica l'apprendimento, perché questo ha significativi risvolti sociologici che mi aiutano a chiarire quale obiettivo (fra i tanti possibili e immaginabili) può avere una didattica dell'ascolto per l'età adulta. Al di là del fatto che l'apprendimento può avvenire in un contesto formale, non formale o informale,⁶³ il luogo in cui si verifica uno scambio culturale influisce direttamente nella costruzione dell'identità musicale degli adulti. Vediamo in che senso.

Recentemente, gli studi sociologici si sono occupati del tema della formazione dell'identità musicale, soprattutto in relazione all'apprendimento (il processo di costruzione dell'identità è importante anche nelle altre discipline, oltre che nella musica).⁶⁴ La prospettiva odierna consi-

⁶² Su questi punti cfr. K. ROULSTON, *There is no end to learning...*, cit., pp. 345-346.

⁶³ Riprendo qui una distinzione che si trova in G. LAGRASTA, *Manuale di didattica generale per l'educazione degli adulti*, Bari, Laterza, 2004, p. 44. L'apprendimento formale avviene nei luoghi e negli ambienti istituzionalizzati (con rilascio di certificati, diplomi e quant'altro); l'apprendimento non formale avviene al di fuori delle strutture scolastiche (conferenze, incontri aperti, festival dedicati all'ascolto della musica); l'apprendimento informale avviene, con diversi livelli di consapevolezza, nell'esperienza pratica della vita di tutti i giorni. Se il contesto non è adeguatamente calibrato sulle esigenze della persona, l'adulto può assumere un atteggiamento di «rinuncia implicita», vale a dire quella condizione in cui la persona «[...] si adegua alla definizione della situazione data dalle figure dei formatori, dalle logiche e norme presenti nel contesto, mantenendo al riguardo delle riserve private». Queste riserve possono essere superate scegliendo contenuti che possano essere attuali e utili alla persona adulta (per quanto riguarda la musica si può spaziare fra moltissimi temi, attingendo a innumerevoli discipline) e adattando scrupolosamente la complessità dei termini del linguaggio espositivo al contesto specifico. Insisto nel dire che la scelta dei contenuti (cosa proporre all'ascolto) e la metodologia utilizzata (perché si da più importanza a certi momenti della musica piuttosto che ad altri) devono essere motivati logicamente e nella maniera più chiara possibile.

⁶⁴ Cfr. G. JOHANSEN, *Modernity, identity and musical learning*, in *Sociology and music education*, a cura di R. Wright, Burlington, Ashgate, 2010, pp. 155-164.

dera il tema della frantumazione dell'identità, ravvisando in un Io disintegrato e senza punti di riferimento stabili una delle caratteristiche più emblematiche della contemporaneità. L'idea che è stata maggiormente messa in discussione rispetto al passato è quella che l'identità sia qualcosa che viene formandosi nel corso degli anni in cui si riceve un'istruzione e che si stabilizza per sempre con il raggiungimento della maturità.

Al concetto di fissità e immutabilità dell'identità si è sostituita l'idea di un processo che si evolve nel tempo e continua in età adulta, attraversando alcune crisi di identità. Oggi si evidenzia inoltre la possibile esistenza di identità multiple parallele in uno stesso individuo. Il valore del *lifelong learning* allora (ovvero quello di una formazione intesa come costruzione permanente dell'identità) assume un ruolo centrale anche nel campo dell'apprendimento musicale (non solo per quanto riguarda il lato pratico).⁶⁵

Un obiettivo che la didattica dell'ascolto per gli adulti può porsi è dunque quello di contribuire al processo di formazione dell'identità musicale. Ovviamente ciò può avvenire solo nei luoghi e nelle modalità consone all'apprendimento: ecco l'importanza del contesto in rapporto all'identità musicale cui accennavo sopra. Contesti informali che possono rivelarsi utili per questo scopo sono, per esempio, le possibilità d'ascolto offerte dai festival musicali, con performance dal vivo ed esecuzione di musiche anche molto rare (non solo della tradizione occidentale o appartenenti a un unico genere).⁶⁶

Al di là delle occasioni offerte dai festival, la didattica dell'ascolto come qualsiasi altra disciplina può contribuire attivamente al processo

⁶⁵ Su questo tema si veda A. LAMONT, *The beat goes on: music education, identity and lifelong learning*, «Music Education Research», XIII, n. 4, 2011, pp. 369-388, reperito il 27 Gennaio 2013 su <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2011.638505>

⁶⁶ Sul tema dell'apprendimento in contesti informali si veda S. KARLSEN, *Revealing musical learning in the informal field*, in *Sociology and music education*, cit., pp. 193-206. Recentemente, infatti, è diventato sempre più comune studiare i processi di apprendimento generali al di fuori del contesto scolastico: «[...] there has been a shift in focus towards including and investigating the learning of music that takes place outside of school, in the many and rapidly expanding informal learning practices that are offered by the twenty-first century [...]». (*ivi*, p. 194)

di trasformazione dell'identità musicale. Questo processo, di cui però non sono stati chiariti tutti i passaggi, potrebbe dipendere da una continua revisione dei propri vissuti personali, in relazione a quelli degli altri:

[...] musical identity is seen as created and maintained through continually revised music-related self-narratives [...] which may include important musical experiences as well as stories about music, people related to music, and situations in which we experience music.⁶⁷

3.7 Riepilogo

Riassumo ora le conclusioni alle quali ha portato questo percorso. In questo e nel precedente capitolo ho affrontato i temi che ritengo più importanti nella prospettiva di impostare una proposta pratica di didattica dell'ascolto per adulti. Al di là della molteplicità degli argomenti trattati e della difficoltà di sintetizzare un tema complesso e, per sua natura, pluridisciplinare come l'ascolto della musica, vorrei sottolineare un'ultima volta alcuni punti fondamentali.

Innanzitutto, il problema del rapporto tra musica ed emozioni. Nonostante si tratti di un argomento complesso per molti motivi, mi sono reso conto che non si può eluderlo completamente. L'attenzione crescente che gli studi di psicologia e di didattica della musica riservano a questo tema, in passato poco affrontato, mi inducono a riflettere sul rapporto tra musica ed emozioni in una prospettiva sociologica. Accantoniamo per un momento le implicazioni esclusivamente didattiche e concentriamoci sull'ascolto della musica.

Osservando la realtà musicale nell'era del consumo, della tecnologia e dei mass media, si nota che, la maggior parte delle volte in cui si parla di musica, l'attenzione scivola inevitabilmente sul lato emotivo ("che cosa hai provato? Ti è piaciuta questa canzone?" e altre espressioni simili). L'affermazione secondo cui la musica provoca emozioni è a tal pun-

⁶⁷ Cfr. S. KARLSEN, *Revealing musical learning...*, cit., p. 196.

to banale da essere divenuta uno slogan pubblicitario sfruttato da molte etichette discografiche. La conseguenza di questa eccessiva enfasi sul dato emotivo e sull'intuizione del momento è che, in molti casi, il giudizio estetico non è più formulato sulla base delle caratteristiche intrinseche del linguaggio musicale, ma sul livello di gradimento emotivo in relazione al fatidico "numero di copie vendute".

Sia chiaro: non intendo svalutare l'importanza della risposta emotiva alla musica. La didattica generale, per esempio, pone in primo piano il tema della qualità umana della relazione tra docente e allievo (dunque anche la risposta emotiva), e questo vale per tutte le età e in ogni contesto. Certo, l'insegnante non può essere psicologo e psichiatra al tempo stesso, né può illudersi di risolvere problematiche socioaffettive complesse. Egli deve però tenere conto, nonostante i meccanismi che regolano la risposta emotiva non siano del tutto chiariti, che le emozioni interferiscono con l'apprendimento generale e, a maggior ragione, nell'apprendimento musicale e nell'ascolto della musica.

La dimensione emotiva legata alla musica c'è ed è molto forte, inutile negarlo. Tuttavia, non esiste solo quella. Tornando alla didattica dell'ascolto, ho evidenziato più volte che l'indagine affascinante sul tema delle emozioni musicali non ha ancora portato a risultati concretamente utilizzabili in una prospettiva metodologica, pur avendole fornito notevoli motivi di ispirazione. Da questo punto di vista, gli studi che riguardano la segmentazione musicale come realtà percettiva sono molto più utili. Essi possono essere concretamente utilizzati, tramite l'analisi e lo studio della partitura, per impostare un percorso di didattica dell'ascolto comprensibile anche per persone che non conoscono la notazione. Per questo motivo, elaborare un linguaggio e un metodo che possano descrivere in maniera adeguata a un pubblico non specialista la struttura formale di un brano musicale è fondamentale.

Capire la struttura formale della musica è una possibilità concreta non solo di intraprendere un ascolto più cosciente, ma anche di comprendere le circostanze storiche e culturali che hanno contribuito alla costruzione di certi modelli formali e alla loro successiva dissoluzione.

Molta musica ha abbandonato le strutture formali tradizionali e quindi (come detto in precedenza) la didattica dell'ascolto per musiche di questo tipo dovrà aggrapparsi ad altri espedienti (l'attenzione per il timbro, per la dinamica, per la ripetizione di strutture ritmiche e così via). Ciononostante, resta comunque il fatto che la maggior parte del repertorio "colto", in Occidente, è rimasto legato al concetto di forma per molti secoli. La composizione stessa è stata per lungo tempo concepita come risoluzione di problemi prevalentemente formali.⁶⁸

Se la comprensione e la risoluzione di problemi formali è un compito che spetta principalmente al compositore o all'improvvisatore, ciò non significa che il modo in cui tali problemi sono stati risolti e in cui è stata strutturata l'opera musicale nel suo insieme siano irrilevanti per l'ascoltatore. Per di più, trovare un linguaggio adeguato a spiegare le strutture formali fondamentali della tradizione "colta" non è un'impresa impossibile: ci si può avvalere dell'utilizzo di schemi, immagini, analogie, confronti con altre discipline e, soprattutto, del tradizionale e sempre efficace esempio musicale concreto (può essere il pianoforte nel caso di una lezione-incontro occasionale, oppure formazioni cameristiche nel caso di lezioni-concerto).⁶⁹

Infine, uno dei punti di forza su cui puntare consiste nel privilegiare il dato dei vissuti interiori e delle competenze professionali già acquisite dagli adulti (indubbiamente maggiore e diverso rispetto alle esperienze dei giovani). Ciò è possibile in molti modi: adottando una prospettiva interdisciplinare, adeguando il linguaggio al contesto, scegliendo oppor-

⁶⁸ Sui problemi inerenti alla comprensione della forma cfr. R. DERIU (a cura di), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, Torino, SIEM/EDT, 2004.

⁶⁹ La comprensione della forma si collega a molti dei temi trattati: la risposta emotiva, la percezione del tempo e la memoria, la segmentazione musicale. Gli esperimenti di Imberty, oltre ad aver evidenziato la realtà percettiva della segmentazione musicale, hanno già messo in luce una certa spontaneità, da parte degli ascoltatori, nell'individuazione della tradizionale struttura formale tripartita ABA in pezzi musicali di Debussy e Brahms. Cfr. M. IMBERTY, *Le scritture del tempo...*, cit., p. 113. Per ciò che riguarda la capacità di concentrazione, c'è da dire che gli adulti generalmente mostrano una maggiore capacità di mantenimento dell'attenzione e quindi il problema della lunghezza eccessiva di certi brani musicali tipico della fascia d'età adolescenziale può essere nella maggior parte dei casi superato.

tunamente contenuti che possano avere interesse per la vita adulta non solo personale o interpersonale, ma anche pubblica. I temi dell'attualità sono i più adatti a questo scopo perché, oltre a costituire un modo per far partecipare l'adulto in maniera consapevole alla vita culturale e civica del presente,⁷⁰ possono contribuire attivamente e concretamente al processo di costruzione di quell'identità che, prima di essere musicale, è personale e si plasma grazie al rapporto con la diversità, intesa principalmente come fenomeno culturale e sociale.

⁷⁰ Aiutando il dialogo con le generazioni più giovani, favorendo la comprensione dei problemi del vivere quotidiano.

CAPITOLO 4
LA DIDATTICA DELL'ASCOLTO PER ADULTI
Una proposta pratica

4.1. Osservazioni preliminari

Questo capitolo illustra una proposta pratica di didattica dell'ascolto rivolta a un pubblico di adulti. Utilizzo non a caso il termine "pubblico", dal momento che ho strutturato le parti del testo seguenti sul modello di una conferenza/lezione nel corso della quale, iniziando dalla riflessione su un tema di rilevanza culturale, propongo in un secondo momento l'ascolto di due brani musicali di media durata. Occorre precisare, però, questo punto: non si tratta della prima di una serie di lezioni di didattica dell'ascolto, ma di una proposta in sé unitaria e, per quanto possibile, completa, entro i limiti formali previsti da un lavoro di questo tipo.¹ Questa impostazione, a mio parere, ha il vantaggio di non porre vincoli di natura curricolare o didattica troppo rigidi.

Questa lezione/conferenza si fonda sul presupposto di intendere l'ascolto del repertorio musicale classico come un'esperienza culturale a tutti gli effetti, non soltanto come un piacevole momento di svago.² Per esperienza culturale intendo l'opportunità che la musica offre a ciascuno di riflettere su questioni che riguardano la vita stessa: vale a dire quei medesimi interrogativi che, dopo aver appassionato gli uomini di

¹ Una lezione/conferenza dal vivo si avvale di momenti di dialogo e di riflessione estemporanei che non è possibile prevedere o fissare preventivamente in forma scritta.

² La musica del passato è testimonianza viva di un momento storico, sociale, estetico ben preciso; pertanto, bisogna riconoscerlo, essa necessita di essere decodificata e interpretata ogni volta, man mano che aumenta la distanza temporale. In un certo senso, ciò che avviene per la letteratura o per la poesia dei secoli passati è vero anche per la musica: la società e il gusto estetico del Settecento, per esempio, erano molto diversi da quelli attuali e la sistematizzazione teorica delle arti non era disgiunta da conoscenze di tipo filosofico, teologico e così via. Capire, almeno nelle linee essenziali, questi presupposti è indispensabile per decifrare il significato di linguaggi a prima vista complessi ed estranei al nostro gusto.

scienza, i pensatori e gli artisti del passato, possono costituire nuovamente materia di riflessione per la sensibilità odierna.³

In questo caso, il tema scelto mette in luce due spinte diverse che percorrono la letteratura e l'arte dell'Ottocento: da un lato, la descrizione del mondo della fantasia, della magia, del sovrannaturale, delle creature fantastiche; dall'altro, il mondo della realtà, della materialità, dell'esaltazione del progresso scientifico, industriale e tecnologico. In altre parole s'intende l'opposizione tra materiale e immateriale, visibile e invisibile, fantasia e razionalità, realtà ed evasione dalla realtà. Questa riflessione è proposta a partire dal confronto tra due balletti del repertorio ottocentesco che sintetizzano queste due opposte tendenze: *Giselle* (1841) e *Ballo Excelsior* (1881).

Innanzitutto, perché il balletto? Oltre alle caratteristiche propriamente musicali (orecchiabilità dei temi, relativa semplicità nella costruzione armonica e sintattica, struttura ritmica marcata) e al vantaggio della presenza di una trama ben precisa (che aiuta la comprensione delle sezioni di cui è composta la musica), la danza accademica presenta una componente spiccatamente visiva e descrittiva: la gestualità corporea facilita l'ascolto musicale in molti modi.⁴

Secondariamente, perché *Giselle* e *Ballo Excelsior*? Nonostante la qualità artistica notevolmente differente, entrambi sono una testimonianza esemplare del gusto estetico del periodo storico cui appartengono, ragion per cui godettero di un grande successo al momento della messa in scena. La capacità di entrambi di essere un compendio degli ideali estetici e letterari di un'epoca è notevole; tuttavia, in *Giselle*, l'unione e la collaborazione tra varie personalità ha conseguito un risultato che, sotto il profilo della qualità musicale, risente meno dello scorrere del tempo e del mutamento dei gusti estetici. Inoltre, non bisogna di-

³ A ben vedere, anche nei secoli precedenti la riscoperta di musiche del passato è spesso avvenuta con l'esigenza di ricavarne utili insegnamenti per il presente.

⁴ I movimenti del corpo, per esempio, descrivono la trama del libretto con immediatezza (alcune parti del balletto sono pantomimiche), evidenziano le strutture ritmiche e fraseologiche della composizione musicale, rappresentano visivamente le passioni e i sentimenti sottesi all'azione drammatica.

menticare che *Giselle* ebbe successo soprattutto in ambito francese (perché il pubblico apprezzò particolarmente il carattere fantastico, etereo e soffuso del libretto di Gautier),⁵ mentre il *Ballo Excelsior* (piaccia o no la qualità del prodotto finale) fu un successo internazionale piuttosto duraturo.

Infine, alcune annotazioni pratiche. Nel testo della lezione ho immaginato di rivolgermi a un ipotetico pubblico di adulti dai quarantacinque anni d'età in su.⁶ Questo uditorio immaginario potrebbe essere composto non solo da appassionati o dilettanti di musica, ma più in generale anche da persone interessate ad approfondire la conoscenza di un argomento che desta il loro interesse culturale. Il linguaggio utilizzato nel corso dell'esposizione, quindi, cerca di essere il più possibile semplice e diretto. Ho evitato di usare una terminologia musicologica troppo specifica o di dilungarmi su osservazioni eccessivamente tecniche. Altre considerazioni analitiche specifiche sono state con questo proposito confinate alle note (nel senso che esse non rientrano nel corpo dell'esposizione).

Per ciò che si propone questa conferenza non è necessaria la conoscenza della notazione musicale; gli esempi musicali che si trovano nel testo vanno intesi come estratti da suonare al pianoforte nel corso dell'esposizione,⁷ più che come frammenti di partitura da analizzare. Per

⁵ *Giselle* approdò nei teatri italiani, per esempio, subendo modifiche numerose e profonde nella struttura del libretto. La prima accoglienza della critica fu piuttosto fredda, specie per ciò che riguarda la musica e l'elemento fantastico della trama. A questo proposito cfr. R. M. FABRIS, *L'Ottocento*, in *Storia della danza italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, a cura di J. Sasportes Torino, EDT, 2011, pp. 185-247. Sulla ricezione di *Giselle* nei teatri italiani cfr. inoltre E. CERVELLATI, *Da Giselle (Parigi, 1841) a Gisella (Bologna, 1843). Traduzione e ricezione di un capolavoro in una città italiana*, in *L'Italia e la danza. Atti del convegno AIRDanza/EADH (ottobre 2006)*, a cura di A. Pontremoli, G. Poesio, Roma, Aracne, 2008, pp. 161-176.

⁶ L'età indicata è puramente simbolica: risponde a un criterio di orientamento elementare ma non è da considerarsi come un vincolo invalicabile. Si tenga comunque conto che l'esposizione dell'argomento presuppone una certa familiarità con la storia della letteratura, dell'arte e della musica.

⁷ Per una conferenza di questo tipo sarebbe indispensabile poter disporre di un pianoforte e di un videoproiettore per mostrare le immagini e gli estratti video tratti dai due balletti. Predisporre il semplice ascolto di una traccia musicale è molto riduttivo in un caso come questo, dove la componente visiva è essenziale. Inoltre, l'esempio eseguito

questo motivo ho preferito produrre la riduzione pianistica per *Giselle*, pur avendo esaminato anche la partitura orchestrale. Nel caso del *Ballo Excelsior*, invece, la scelta della riduzione pianistica è stata obbligata, a causa della difficile reperibilità della versione orchestrale.⁸

Titolo della lezione/conferenza: Evasione dalla realtà o esaltazione del mondo materiale? Confronto fra Giselle e Ballo Excelsior.

4.2 Introduzione

Il contrasto tra due modi di vivere (stare o non stare nel mondo), evocato dal titolo, rispecchia una contrapposizione tra due correnti di pensiero che si sviluppano nel corso dell'Ottocento a partire dalla letteratura per poi influenzare le altre arti. Si può delineare infatti una distinzione generale tra due tipi di intellettuale nell'Ottocento. Il primo tipo è il vero genio, l'artista frustrato e incompreso dalla società, colui che si oppone polemicamente al meccanismo economico che lo ha

al pianoforte permette di sottolineare nei momenti giusti alcuni elementi significativi del discorso musicale (può trattarsi di una particolare figurazione melodica o ritmica, oppure di una frase musicale a carattere sospensivo, con un'elaborazione armonica particolare e via dicendo). Questa serie di indicazioni verbali risultano più efficaci quanto più è possibile ripetere un frammento, rallentandone l'esecuzione per evidenziare un particolare punto. Il pianoforte, infatti, funziona bene come strumento di analisi: le particolarità di un accordo dissonante (come la settima diminuita) oppure di un intervallo dal sapore esotico (come la seconda eccedente) possono essere meglio comprese con l'esempio "in presa diretta": l'ascoltatore, senza necessariamente ricevere spiegazioni troppo nozionistiche sulla classificazione dell'accordo, riesce tuttavia a intuirne la particolarità armonica. Questo in virtù dell'esempio musicale concreto che, da solo, sintetizza molte parole.

⁸ La partitura originale di *Excelsior* andò perduta nei bombardamenti del 1943, che danneggiarono le case editrici Ricordi e Sonzogno a Milano. Fiorenzo Carpi ne rifece l'orchestrazione in occasione della ripresa del balletto al Maggio musicale fiorentino (nel 1967 con la regia di Filippo Crivelli e la coreografia di Ugo Dall'Ara), mentre le scenografie vennero dipinte su fondali (secondo la tradizione). I costumi di Gianni Coltellacci riecheggiavano il gusto originario di Edel. In questa versione il *Ballo Excelsior* rivive negli allestimenti recenti. Sulla questione cfr. F. CRIVELLI, *La rinascita di Excelsior*, in *Romualdo Marengo. Prospettive di ricerca. Scelta dei saggi dai convegni del Festival Marengo di Novi Ligure 2002-2006*, a cura di E. Grillo, Novi Ligure, Edizioni Joker, 2007, pp. 193-195.

estromesso dai luoghi del potere tradizionale (le corti) e rifiuta di inserirsi nel nuovo sistema capitalistico-borghese. È l'artista visionario, maledetto, *bohémien*, sacerdote del culto dell'immaginazione e della fantasia: egli riceve l'ispirazione divina tramite l'evasione dalla realtà materiale.

Il secondo tipo (più diffuso soprattutto nella seconda metà dell'Ottocento) è l'intellettuale che si adatta alle mode correnti, decide di inserirsi nel meccanismo economico, accetta di considerare la sua opera come merce che può essere venduta e scambiata sul mercato. Non fugge la realtà, cerca il successo grazie ad essa; ha una grande fiducia nel progresso scientifico, nelle scoperte della mente umana; sa riconoscere nel corso della storia i segni di un progressivo affrancamento dell'uomo dallo sforzo e dalla fatica dei lavori più pesanti grazie allo sviluppo industriale e tecnologico, e per questo è ottimista nei confronti del futuro. Questo modello di intellettuale riconosce nella cultura e nel progresso scientifico l'unica strada che porta alla fratellanza e alla pace universale tra i popoli della terra.

Il primo tipo di intellettuale è la rappresentazione di numerosi scrittori e poeti che, nel corso dell'Ottocento, hanno considerato l'irrazionalità, l'immaginazione e la fantasia come il regno dell'arte per eccellenza.⁹ Il secondo tipo rispecchia invece gli ideali positivistici: il culto della scienza e l'ottimismo nel progresso tipici del clima euforico della *Belle Époque*. Entrambi convivono nell'Ottocento, anche se il fascino per tutto ciò che è oscuro, impalpabile, fiabesco, irreali, irrazionale, mostruoso è l'atteggiamento che prevale per larga parte del secolo. Forse questo è dovuto in parte anche a ragioni storiche.

L'Ottocento, infatti, è un secolo in cui avvengono profondi mutamenti nell'organizzazione sociale, economica e culturale dell'Europa. Gli effetti degli stravolgimenti culturali (Rivoluzione francese, 1789-1799) ed economici (rivoluzione industriale inglese, 1760-1830) avvenuti nel Settecento, si fanno sentire in tutta Europa. Grazie all'invasio-

⁹ A titolo d'esempio, si possono citare Tieck, Novalis, Hoffman, Blake, Baudelaire, Hölderlin, Keats; oppure, nel genere del romanzo nero, Radcliffe, Shelley, Poe, Sade.

ne di una grande quantità di prodotti e all'utilizzo di macchine che moltiplicano la produzione di merci, si trasforma in maniera radicale la differenziazione degli strati sociali e le condizioni di lavoro dei ceti più poveri sono miserevoli e disumane. Con l'invenzione della macchina a vapore si velocizzano in maniera impensabile i trasporti e la circolazione delle idee.

Ciononostante, in un mondo che sembra allora come oggi dominato da logiche di calcolo economico e di astuzia individuale, ecco apparire un'altra faccia della medaglia, inquietante e sinistra: il sistema industriale capitalistico non può reggersi per sempre sull'assorbimento illimitato di merci e va dunque incontro a crisi economiche cicliche, che comportano esiti rovinosi per la vita quotidiana delle persone. All'improvviso come in brutto sogno, ciò che prima appariva razionale e fondato su logiche di calcolo sembra ora essere governato da forze irrazionali che sfuggono al controllo dell'uomo. Le cose stesse sembrano acquisire un'autonomia propria, soffocano e opprimono diabolicamente l'uomo. Il fascino per il soprannaturale e per l'irrazionale deriva probabilmente anche da mutamenti storici e sociali così radicali.¹⁰

Culto della fantasia e celebrazione ottimistica della realtà: queste due anime dell'Ottocento influenzano anche la produzione musicale dell'epoca e trovano, nel caso specifico in *Giselle* e in *Ballo Excelsior*, due modelli esemplari: da un lato la rappresentazione del mondo fantastico come occasione per evadere dalla realtà quotidiana; dall'altro, la rappresentazione allegorica come mezzo per esaltare il mondo materiale e il progresso scientifico.

¹⁰ Non è un caso se in Italia (che nella prima parte dell'Ottocento possiede un sistema sociale arretrato e preindustriale rispetto agli altri paesi europei) il fascino per l'irrazionale e per il fantastico che imperversa nella letteratura europea non ha inizialmente molta fortuna: il dibattito culturale si muove ancora intorno un ideale classicista, ovvero all'idea che la bellezza nell'arte consiste nell'imitazione dei modelli antichi.

4.3 *Giselle*: Théophile Gautier e la genesi del libretto.

La produzione di un balletto coinvolge la collaborazione fra più persone, in maniera simile a quanto avviene per l'opera lirica. Per avere una comprensione migliore del prodotto artistico finale, è utile riannodare i fili principali di tale collaborazione. Consideriamo innanzitutto l'autore del libretto.

Si può affermare che con Théophile Gautier (1811-1872), poeta, padre spirituale e autore del libretto di *Giselle*, nascono la critica della danza¹¹ e una concezione di quest'arte come luogo del dominio incontrastato della prima ballerina. Quest'ultima, oltre a essere esaltata soprattutto per le sue doti fisiche, era ritenuta per natura superiore all'uomo nell'arte della danza, dal momento che la grazia si considerava un attributo essenzialmente femminile. L'uomo, in questo contesto, era sfruttato perlopiù come punto d'appoggio per le elevazioni della ballerina, permettendole di sollevarsi oppure restando in atteggiamento di adorazione dinnanzi a lei.¹² Sarebbe interessante precisare quale immagine reale della donna si celi dietro questa sua apparente esaltazione, ma si aprirebbe una digressione troppo lunga.¹³

È importante sottolineare che Gautier, nelle numerose recensioni scritte durante gli anni della sua attività di critico, si rivelò costantemente alla ricerca di un ideale di ballerina che racchiudesse in sé le doti

¹¹ Gli anni centrali della sua attività di critico (1832-1843) coincidono con l'apogeo dell'estetica del balletto romantico, cui il pensiero di Gautier aveva in larga parte contribuito.

¹² Cfr. M. CIPRIANI, *Giselle e il fantastico romantico tra letteratura e balletto*, Roma, Armando, 2004, p. 30.

¹³ Questa idealizzazione nascondeva forse interessi più egoistici di quanto possa sembrare a prima vista. Già nella concezione dell'eterno femminile goethiano la donna, intesa come principio creativo incarnato, era considerata un mezzo per ricongiungersi con l'Assoluto, una chiave per ottenere l'appagamento estetico. In tal senso, «Il maschio era pronto a sacrificare la propria vita per una figura di sogno irraggiungibile, ma non era altrettanto pronto a dare la vita per la donna con la quale andava a letto. Il desiderio dell'inattuabile era in buona parte poco più di un sogno narcisistico, il tentativo di elevare alla sfera dello spirito il proprio orgoglio fallico.» Cfr. W. SORELL, *Dance in its time* (1981), trad. it. *Storia della danza. Arte, cultura, società*, Bologna, Il Mulino, 1981, pp. 269-270.

delle due danzatrici da lui più ammirate: la “pagana” Fanny Elssler, apprezzata per le sue doti di sensualità, carnalità, bellezza fisica e per la destrezza nei passi di danza rapidi (raso terra); la “cristiana” Maria Taglioni, lodata per l’utilizzo virtuosistico della tecnica sulle punte, per l’abilità nelle elevazioni e in generale per la capacità di dare l’illusione di una danza aerea, soave, leggera, incorporea, spirituale.¹⁴ Rivive così la tradizionale opposizione filosofica (tramandata dal Medioevo) tra corpo e anima, tra materia (peccato, carnalità) e spirito.

Evidentemente, Gautier aspirava a una conciliazione tra le qualità eteree e mistiche della Taglioni e le doti seduttive e sensuali della Elssler. Questa sintesi prodigiosa Gautier la scoprì nelle doti poliedriche di Carlotta Grisi (nome d’arte di Caronne Adele Giuseppina Maria Grisi, 1819-1899), danzatrice di cui egli si infatuò: per lei concepì infatti il ruolo di Giselle. Tale ruolo è dunque ambivalente nella trama e nella coreografia, in quanto rappresenta la sintesi ideale di due modi diversi di essere ballerina e (nell’ideale di Gautier) donna.¹⁵

A differenza della trama di altri balletti centrati su spiritelli fantastici, Giselle si trasforma in una creatura soprannaturale durante l’evolversi della storia: non lo è fin dall’inizio. La protagonista ha così l’opportunità di mostrarsi come una contadina dolce, ingenua, innamorata, che ama troppo la danza nel primo atto, e come una creatura soprannaturale ed eterea nel secondo.¹⁶ Le doti interpretative richieste dal ruolo di Giselle, però, aumentano se si considera la difficoltà ulteriore del passaggio da una coreografia che esalta le doti di velocità e di contatto con

¹⁴ Cfr. A. PONTREMOLI, *Storia della danza. Dal Medioevo ai giorni nostri*, Firenze, Le Lettere, 2002, p. 126.

¹⁵ Questa visione sincretica si ritrova anche nella concezione estetica di Gautier. L’arte, infatti, essendo fine a se stessa e avendo come unico scopo l’appagamento estetico interiore, si avvicina alla perfezione quanto più è in grado di fondere assieme elementi tra loro contrapposti: la carnalità con la spiritualità, la naturalezza con l’artificialità, la realtà con la fantasia e così via. La danzatrice dovrà quindi immedesimarsi nel personaggio che interpreta, armonizzando quanto più possibile le parti danzate (luogo dell’esibizione virtuosistica o della contemplazione statica di un particolare sentimento) con le parti pantomimiche (cui spetta il compito della narrazione degli avvenimenti drammatici). Cfr. A. PONTREMOLI, *Storia della danza...*, cit., p. 128.

¹⁶ Cfr. G. CALENDOLI, *Storia universale della danza*, Milano, Mondadori, 1985, p. 175.

il terreno (primo atto) a un'altra che richiede invece doti di elevazione e di leggerezza corporea (secondo atto).¹⁷ Ciò si spiega tenendo a mente l'infatuazione di Gautier per le doti artistiche e fisiche specifiche della Grisi. In questo senso, egli confezionò un "abito su misura" in grado di esaltare al meglio le abilità tecniche e interpretative della sua musa ispiratrice.

L'ispirazione poetica principale del libretto deriva principalmente da due fonti letterarie. La prima è uno scritto di Heinrich Heine in cui si descrivono in maniera suggestiva le Villi, spiriti di fanciulle vergini morte in età da marito. Lo stesso Gautier conferma in una lettera (5 luglio 1841) questa fonte:

Mio caro Heine,

Sfogliando, qualche settimana fa, il vostro bel libro *Sulla Germania*, sono capitato su un punto affascinante – basta per questo aprire a caso il vostro volume -: è il passaggio dove parlate degli Elfi dall'abito bianco, all'orlo del quale è sempre umido, delle Ninfe che fanno vedere il loro piedino di raso sul soffitto della camera nuziale, delle Villi bianche come neve dal valzer implacabile; e di tutte quelle graziose apparizioni che avete incontrato nell'Hartz e sul bordo dell'Ilse, nella bruma vellutata del chiaro di luna tedesco. Ed io esclamai involontariamente: "Che bel balletto ci si potrebbe fare!"¹⁸

In questo breve incipit sono già esposte alcune caratteristiche principali della figura delle Villi. Richiamo in particolare l'attenzione su tre punti:

I. Le Villi sono definite «Elfi dall'abito bianco»; il bianco è simbolo di purezza (verginità), è il colore della veste nuziale, rimanda alla bellezza e al pallore cadaverico degli spiriti, al biancore lunare, alla leggerezza e alla levità delle nuvole. Non a caso le villi sono creature alate, senza peso (non possiedono un corpo) e la loro natura spirituale giustifica la

¹⁷ La grande abilità tecnica richiesta dal personaggio di Giselle «[...] richiede nell'atto primo una grande ed intensa forza drammatica con alte punte di espressività mimica e nel secondo una bravura tecnica, una leggerezza, una vaporosità frammezzo passi, atteggiamenti, evoluzioni fra il patetico e l'evanescente davvero eccezionali». Cfr. A. TESTA, *Storia della danza e del balletto*, Roma, Gremese, 1988, p. 67.

¹⁸ T. GAUTIER, *Lettera ad H. Heine*, riprodotta in M. CIPRIANI, *Giselle e il fantastico romantico...*, cit., p. 55.

scelta coreografica di danzare sulle punte, quasi per facilitare il riconoscimento della loro essenza incorporea sulla scena. Inoltre, a livello visivo, il costume stesso di Giselle prevedeva inizialmente ali di farfalla,¹⁹ al pari di altre fanciulle alate (fate e silfidi) che popolavano le scene teatrali del primo Ottocento. Questa non era una novità perché dal punto di vista iconografico il balletto romantico prendeva in prestito le ali dai costumi settecenteschi di Zefiro.²⁰

II. Gautier attribuisce alle villi l'appellativo «dal valzer implacabile». Questa espressione sintetizza in maniera efficace almeno due caratteristiche di queste creature fantastiche: il loro grande amore per la danza e l'implacabilità, la perfidia e la freddezza con qui mettono in pratica i loro propositi distruttivi nei confronti del genere maschile. La punizione per coloro che hanno tradito e abbandonato le loro future spose (causandone la morte precoce) è infatti quella di essere costretti a ballare fino allo sfinimento e alla morte.²¹ L'aspetto sinistro e feroce degli spiriti soprannaturali è rappresentato in *Giselle* dalla figura di Myrtha, la regina delle Villi.

III. Gautier evoca l'immagine della «bruma vellutata del chiaro di luna tedesco». La natura e l'elemento soprannaturale sono strettamente collegati fra loro nell'estetica romantica. La sensazione di mistero, di oscurità e di impenetrabilità suscitata dalla vista di certi paesaggi naturali, il fascino della foresta con la sua vegetazione fitta e impenetrabile, i castelli diroccati e in rovina, questi e molti altri elementi ancora stimolavano profondamente l'immaginazione dell'epoca. Se le indicazioni

¹⁹ Cfr. figura 1. Il costume indossato da Carlotta Grisi, inizialmente era meno elaborato e non aveva il tutù (che oggi noi associamo spontaneamente a Giselle); lo stile dell'abito nel primo atto, invece, aveva molte assonanze con le locandiere delle Germania dell'Ottocento o con protagoniste di altre opere come Zerlina e Rosina. Cfr. F. PAPPACENA, *Il linguaggio della danza classica. Guida all'interpretazione delle fonti iconografiche*, Roma, Gremese, 2012, p. 180.

²⁰ *Ivi*, p. 177.

²¹ Nel secondo atto di *Giselle*, il cacciatore Hilarion (colui che svelerà l'inganno di Albrecht) viene costretto a gettarsi in uno stagno a conclusione di una sfrenata danza con le Villi.

di tempo e di luogo devono essere le più indefinite possibili, per creare un'irreale sospensione del tempo (l'azione di *Giselle* si svolge in un tempo e in un luogo imprecisato della Turingia), c'è comunque un periodo privilegiato durante il quale il mondo degli spiriti entra in contatto con il mondo reale: è la notte (possibilmente di luna piena), il regno della dimensione onirica dove i sogni (desideri inconfessabili e sopiti durante il giorno) si manifestano e hanno libero accesso. L'ora magica in cui i sogni possono assumere l'aspetto e la forma di spiriti (ce lo raccontano le fiabe fin da piccoli) è la mezzanotte. Così avviene anche nel secondo atto di *Giselle*, quando dodici rintocchi di campana segnalano l'apparizione dei fuochi fatui e delle Villi.²²

La lettura di Heine fornì a Gautier l'ispirazione per la materia fantastica narrata nel secondo atto. Un intreccio così essenziale però non avrebbe da solo funzionato per sostenere un intero balletto. Non avendo molta pratica nella scrittura di libretti, Gautier si fece consigliare da un drammaturgo di esperienza, Jules-Henri Vernoy de Saint-Georges, a cui va il merito di aver contribuito alla stesura della trama del primo atto.

La vicenda umana (terrestre) di Giselle e il suo amore per la danza furono ispirati dalla lettura di un componimento poetico di Victor Hugo tratto dalla raccolta *Les Orientales* (1829) e intitolato *Fantômes* (la seconda fonte letteraria cui accennavo prima): in esso si narra di una fanciulla morta all'età di soli quindi anni per aver troppo amato la danza.²³ Il primo atto è la trasposizione mimata e danzata del componimento di Hugo, con alcune varianti. Originariamente l'ambientazione prevedeva un luccicante e sfarzoso salone da ballo: in questo luogo, le Villi avrebbero incantato il pavimento obbligando Giselle e gli altri invitati a una serie ininterrotta di danze. La festa si sarebbe conclusa con la morte

²² La letteratura dedicata alle ambientazioni notturne e "gotiche" è vasta; basti ricordare i romanzi di Walter Scott (che sono importanti soprattutto per ciò che riguarda l'ambientazione dei libretti d'opera e di balletto ottocenteschi). Anche l'ambito pittorico è molto ricco: si pensi ai paesaggi di William Turner o agli studi sulle nuvole di John Constable.

²³ «Elle aimait trop le bal, c'est ce qui l'a tuée. Le bal éblouissant ! Le bal délicieux !» : V. HUGO, *Fantômes*, in M. CIPRIANI, *Giselle e il fantastico romantico...*, cit., p. 46.

della protagonista. Fu Vernoy de Saint-Georges a rendere più efficace teatralmente il libretto cambiandone l'ambientazione, inserendovi il personaggio funzionale di Albrecht e sfruttando il tradimento come motore scatenante degli eventi del secondo atto.²⁴ La trama del balletto assunse quindi la forma che noi oggi conosciamo.²⁵



Fig. 1 Carlotta Grisi in *Giselle*, 1841.

²⁴ Cfr. in proposito la scheda su <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=725>, consultato il 29 aprile 2013.

²⁵ La trama di *Giselle* è piuttosto conosciuta. Se tuttavia fosse necessario ripercorrerla, trovo sia utile premunirsi di un resoconto chiaro e il più possibile breve. Ne riporto qui un esempio. Il primo atto «[...] si svolge in un villaggio della Germania durante la vendemmia: Giselle è una giovane paesana innamorata di Loys, sotto le cui spoglie da contadino si nasconde il duca Albert. Il geloso Hilarion, innamorato a sua volta di Giselle, cerca di scoprire l'inganno, mentre Giselle coinvolge Loys e le sue compagne nella danza che ama tanto. L'arrivo del Principe e di sua figlia Bathilde, promessa sposa di Albert, rivelano il tradimento e Giselle, impazzita per il dolore, muore per il colpo al cuore che si è inferta con la spada dell'impostore.» Nel secondo atto, «Myrtha, regina delle villi, riunisce i candidi spettri che abitano le brumose rive di un lago rischiarato dalla luna per accogliere la deliziosa fanciulla appena morta. Giselle si leva dalla tomba e rievoca i passi che amava danzare da viva. Albert giunge sulla tomba, si scioglie in lacrime e, quando gli appare l'immagine di Giselle trasformata in villi, cerca invano d'afferrarla. Anche Hilarion arriva in quel luogo ma le villi lo sorprendono e lo costringono a danzare fino a precipitarlo nel lago. Solo l'amore di Giselle riesce a proteggere Albert dal tragico destino fino allo spuntare del sole quando, sull'estremo saluto, gli indica Bathilde appena giunta». Cfr. R. M. FABRIS, *L'Ottocento*, in *Storia della danza italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, a cura di J. Sasportes Torino, EDT, 2011, p. 217.

4.4 La concezione del fantastico in *Giselle*.

Giselle andò in scena il 28 giugno 1841 all'Opéra di Parigi, su musiche originali composte in breve tempo da Charles Adolphe Adam.²⁶ Jean Coralli si occupò prevalentemente di coordinare i movimenti delle masse danzanti in scena; Jules Perrot (ballerino e marito della Grisi) ideò invece la coreografia per le parti solistiche di *Giselle*.²⁷ Pierre Luc Charles Ciceri si occupò della scenografia.

L'ambientazione campestre, diurna e fiabesca del primo atto (con la casa di *Giselle* in primo piano e un castello principesco in lontananza) è molto simile alla concezione visiva odierna del balletto. Le differenze maggiori, tuttavia, riguardano l'ambientazione del secondo atto. È utile soffermarsi brevemente su questo punto per comprendere un aspetto particolare del fantastico in *Giselle*.

Nella concezione scenografica originaria, il secondo atto era nel complesso molto meno cupo, pallido e glaciale rispetto agli allestimenti moderni:²⁸ a parte l'elemento ricorrente della croce con il nome di *Giselle* (accessorio difficile da eliminare per le sue valenze simboliche e per le funzioni drammaturgiche che svolge)²⁹ si nota una vegetazione naturale straordinariamente ricca, rigogliosa, lussureggiante, tropicale e colorata. Inoltre, la scenografia prevedeva la presenza di uno stagno con ninfee che, grazie a un particolare artificio scenico, avrebbe riflettuto la

²⁶ Fatto piuttosto inconsueto, se si considera che generalmente le musiche per balletto erano frutto della rielaborazione di pezzi precedentemente composti. Si può dire, quindi, che per la prima volta un balletto era accompagnato da musiche scritte interamente in funzione delle caratteristiche drammaturgiche del libretto. Cfr. M. PASI, *La danza e il balletto. Guida storica dalle origini a Béjart*, Milano, Ricordi/Giunti, 1983, pp. 66-67.

²⁷ Queste coreografie furono modificate nel corso degli anni; alcune parti subirono tagli consistenti (ad esempio il primo atto conteneva un lungo assolo virtuosistico di *Giselle*). Una sorte simile toccò anche alla musica che accompagnava i passi dei ballerini. Cfr. la scheda informativa su <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=729>, consultato il 29 Aprile 2013.

²⁸ Cfr. figura 2. L'immagine del secondo atto potrebbe essere posta a confronto, in una stessa diapositiva o nella successiva, con una foto di scena di un allestimento recente.

²⁹ La croce serve ad Albrecht, che inizialmente vi rimane aggrappato per proteggersi dall'incantesimo di Myrtha.

luce della luna. L'insieme nel complesso era immerso in una suggestiva e sensuale semioscurità ottenuta abbassando le luci a gas.³⁰

In questo contesto, si può immaginare che effetto potesse produrre sul pubblico dell'epoca assistere alla comparsa di Giselle fra i rami di un salice piangente (tramite una botola) oppure osservare il suo fluttuare fra le braccia di Albrecht (mediante l'utilizzo di un'altalena).³¹ Oltretutto le villi, nella concezione originaria di Gautier, avrebbero dovuto essere spiriti di fanciulle provenienti da varie parti del mondo, con costumi di foglia e colore diversi.³² Tutti questi accorgimenti avevano lo scopo di creare e mantenere fino alla fine dello spettacolo una certa atmosfera soffusa, eterea ed esotica grazie all'ambientazione scenografica; quest'ultima, in particolare, evidenziava lo stretto legame esistente tra natura e mondo degli spiriti.³³

Esotismo e fantastico in *Giselle* vanno di pari passo. Entrambi sono un mezzo per evadere dalla realtà quotidiana ed eludere la sfera della razionalità. In questo senso, l'esotismo non è solo un diversivo stravagante, una concessione alla fantasia e allo svago della mente, bensì un tentativo di creare una realtà fittizia (il balletto è il luogo che l'estetica romantica ritiene più adatto per lo scatenarsi delle forze soprannaturali che sovvertono l'ordine naturale delle cose) in cui ciò che la morale e il costume della vita quotidiana non consentono diventa possibile.

³⁰ Cfr. la scheda informativa su <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=738>, consultato il 29 Aprile 2013.

³¹ La tradizione di sfruttare particolari trucchi scenici innovativi per rendere in maniera efficace il volo delle ballerine risale almeno a Charles Louis Didelot (1769-1837). Cfr. A. PONTREMOLI, *Storia della danza...*, cit., pp. 117-118.

³² Solo in un secondo momento si optò per la scelta del colore bianco. Cfr. la scheda su <http://www.balletto.net/giornale.php?articolo=725>, consultato il 29 Aprile 2013.

³³ La tradizione letteraria dell'Ottocento recupera l'idea che la natura sia popolata da spiriti elementari dal medico occultista Paracelso, pseudonimo di Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493-1541). Gli uomini dell'epoca ritenevano che gli spiriti presiedessero le forze della natura e potessero entrare in contatto con i sentimenti degli uomini, offrendo loro conforto e consolazione. Cfr. M. CIPRIANI, *Giselle e il fantastico romantico...*, cit., p. 22. L'assonanza tra sentimenti interiori e paesaggio circostante è tipica dell'estetica romantica (la si ritrova in musica, letteratura e pittura). Il legame tra spiriti e mondo naturale è evidente anche in *Giselle*: nel secondo atto appare come villi uscendo dai rami di un salice piangente e alla fine, morendo, viene riasorbita dalla terra in un letto di foglie e fiori.

L'esotismo può allora diventare un pretesto per soddisfare un bisogno di trasgressione, di liberazione delle pulsioni inconse del desiderio sessuale:³⁴ a una villi (tanto più se è una zingara o una baiadera) è concesso di sedurre il pubblico maschile con movenze e modi di porsi che trasgrediscono l'etichetta della vita di tutti i giorni. Tuttavia, il senso trasgressivo dell'elemento esotico non giustifica da solo l'importanza che il fantastico assume in *Giselle*. L'interesse per il folclore o per i racconti popolati da spettri e creature fantastiche era nato in ambito letterario per poi contagiare l'opera lirica e il balletto.³⁵ Infine, non bisogna dimenticare la riscoperta del mondo delle fiabe.³⁶



Fig. 2 *Giselle*, II atto.

³⁴ Si intende il desiderio eterosessuale del pubblico maschile: nella concezione del balletto ottocentesco, infatti, il ballerino ambiguo o allusivo (che si trovava spesso nei balletti settecenteschi) è considerato una minaccia alla virilità. Non a caso è questo il periodo in cui i passi di danza iniziano a distinguersi marcatamente in funzione del ruolo, maschile o femminile; inoltre, in questo tipo di spettacolo maschi e femmine assistevano assieme all'esaltazione del corpo femminile e alle sue potenzialità seduttive. Per approfondire questi aspetti cfr. S. L. FOSTER, *Choreography and narrative. Ballet's staging of story and desire* (1998), trad. it. *Coreografia e narrazione. Corpo, danza, e società dalla pantomima a Giselle* Roma, Pino Audino, 2003.

³⁵ Per ciò che riguarda la letteratura francese cito in ordine cronologico Nodier, Balzac, Mérimée, Baudelaire, Maupassant. Oppure si pensi ai romanzi di Walter Scott, che influenzarono direttamente le ambientazioni di *Giselle* e molti libretti d'opera.

³⁶ L'acuirsi dell'interesse per il mondo delle fiabe era dilagato in tutta Europa grazie al successo ottenuto dalla pubblicazione dei *Poemi di Ossian* (1773), una raccolta di canti gaelici in ventidue volumi tradotti da James Macpherson; l'interesse per il mondo delle fiabe fu poi portato avanti da altri scrittori: Perrault, Hoffman, Krylov, La Fontaine.

4.5 Proposta d'ascolto: *Pas de deux* dall'atto secondo di *Giselle*.

Propongo ora l'ascolto del passo a due del secondo atto di *Giselle*, che precede il sorgere dell'alba e la conclusione del balletto: ci sono vari motivi che rendono opportuna questa scelta.

Innanzitutto, si tratta di una scena unitaria e chiusa in se stessa sotto il profilo musicale e drammaturgico.³⁷ Secondariamente, il passo a due racchiude nel suo insieme alcuni temi significativi dell'intero balletto: per esempio, l'idea di un amore che salva attraverso il sacrificio (Giselle aiuta Albrecht a danzare fino al sorgere dell'alba, evitandogli la morte per sfinimento che altrimenti lo avrebbe colto); oppure, la celebrazione della danza fine a se stessa (il passo a due è concepito per lasciare spazio dall'inizio alla fine all'esibizione virtuosistica, come vedremo).

Ma non è tutto: l'amore proibito nella realtà tra Giselle e Albrecht (impossibile perché le classi sociali di appartenenza sono incompatibili), ora diventa possibile grazie al manifestarsi dell'elemento soprannaturale; ad Albrecht è concesso toccare fisicamente (possedere) Giselle ora che è Villi, ma soltanto fino al sorgere dell'alba. Questo limite si collega all'idea generale di fantastico come strumento di evasione (anche in senso trasgressivo) dalla realtà: nel mondo fantastico ciò che i costumi morali e le condizioni sociali vietano diventa lecito, ma non per sempre.

Prima di considerare la struttura generale del passo a due, è opportuno puntualizzare alcune caratteristiche dello stile compositivo di Adam. Charles Adolphe Adam (1803-1856) si era avviato allo studio della musica da autodidatta e applicandosi in maniera discontinua. La collaborazione più proficua fu quella con il compositore di successo François Adrien Boïeldieu (1775-1834), tanto che la musica di Adam reca tracce dello stile del suo maestro, oltre che della tradizione accademica francese dell'epoca: gli elementi che la contraddistinguono sono la spiccata inventiva melodica e ritmica, la cura nella distribuzione e nella mescolan-

³⁷ Ciò la rende particolarmente adatta a essere tolta dal resto del balletto e analizzata separatamente.

za dei timbri degli strumenti, la chiarezza del fraseggio e la semplicità dell'impianto formale. Tutte queste caratteristiche rendono in generale la musica di Adam comprensibile fin dal primo ascolto senza troppi sforzi.

Consideriamo adesso la struttura del passo a due. A mio avviso, per costruire una mappa mentale utile all'ascolto del brano in questione ci sono due passaggi da compiere: il primo è comprendere il senso di un passo a due all'interno di un balletto; il secondo è focalizzare l'attenzione su alcuni temi musicali fondamentali, che potremmo considerare come "indicazioni" di percorso.

Il passo a due, il duello, i cataclismi naturali sono alcuni fra i momenti convenzionali più importanti nel balletto romantico. Il passo a due tra Giselle e Albrecht simboleggia l'unione vera e l'amore maturo tra i due protagonisti. Per importanza e significato, quindi, questo momento è paragonabile ai duetti d'amore nell'opera lirica; esso prevede fra l'altro un contatto fisico diretto e prolungato tra i ballerini (la sensualità e l'abilità tecnica raggiungono assieme l'apice).³⁸

Risulta inoltre evidente dai passi una distinzione gradualmente più marcata tra ruoli (maschile e femminile): il ballerino, in genere, svolgeva una funzione di supporto nelle elevazioni e assumeva spesso un atteggiamento di contemplazione adorante nei confronti della partner; quest'ultima, si esibiva in assolo virtuosistici e indubbiamente tendeva a prevalere sulla controparte maschile.

La sequenza visiva dei codici gestuali era soggetta a un'organizzazione complessiva che potremmo definire "di allontanamento e riavvicinamento". Il passo a due si apriva solitamente con un duetto dei protagonisti, cui faceva seguito una serie di assolo in alternanza; il tutto si concludeva nuovamente con un duetto. In altre parole, l'impressione gene-

³⁸ Nel primo atto, infatti, i contatti fisici fra Giselle e Albrecht sono pochi e avvengono rapidamente.

rale dello spettatore è quella di un movimento di unione-separazione-unione,³⁹ e tale struttura appare evidente anche in *Giselle*:

SCHEMA STRUTTURALE RIASSUNTIVO ⁴⁰

Sezione	Indicazione in partitura	Tonalità d'impianto
1. Pas de deux (prima parte)	Andante- Lento assai	La bemolle maggiore
2. Pas de deux (seconda parte)	Andantino	La bemolle maggiore
3. Variation d'Albrecht (solo)	Andante	Mi bemolle maggiore
4. Variation de Giselle (solo)	Andante espressivo-Valzer	Mi bemolle maggiore
5. Ensemble de Wilis (Coda)	Allegro moderato	La bemolle maggiore

Tenere a mente questi cinque passaggi permette già al primo ascolto di avere un'idea abbastanza precisa del senso generale di questo passo a due.

Nella musica è facile riconoscere il susseguirsi di vari temi musicali, visto che Adam non utilizza una scrittura musicale particolarmente complessa ma si attiene perlopiù al modello tradizionale della melodia accompagnata.⁴¹ Anche il ritmo non è difficile da cogliere, è ben marca-

³⁹ Cfr. in proposito S. L. FOSTER, *Coreografia e narrazione...*, cit., pp. 233-235. Tale struttura proponeva una visione "rassicurante" del rapporto tra i sessi per l'uomo ottocentesco: l'elemento femminile (polo intuitivo, irrazionale, imprevedibile) era controllato dall'elemento maschile (polo razionale, pragmatico, prevedibile). Oltretutto, la dinamica unione- separazione-unione suggeriva l'idea di un amore sfuggente, inafferrabile, che si lascia cogliere solo per pochi istanti per poi dileguarsi; l'inafferrabilità, del resto, era una caratteristica tipica delle creature fantastiche femminili.

⁴⁰ Bisogna dire che il passo a due è concepito da Adam come un blocco unitario (le stanghette di chiusura appaiono nella partitura solo in fondo alla coda). Ciononostante, la suddivisione proposta non è arbitraria in quanto si riscontra chiaramente nella struttura dell'impianto armonico, nell'indicazione metrica e nella successione dei nuclei tematici. Ho suddiviso il lungo duetto iniziale in due parti (distinzione indicata con una linea tratteggiata) per un'esigenza di chiarezza didattica, oltre che per ragioni musicali, come si vedrà in seguito. Osservando il susseguirsi delle tonalità d'impianto si nota che prevale l'utilizzo del modo maggiore; inoltre, c'è una tensione armonica che raggiunge il culmine nelle due variazioni dei protagonisti, per poi sciogliersi nella coda conclusiva. Adam ottiene questo sfruttando il convenzionale rapporto tonica-dominante: I (La bemolle maggiore) - V (Mi bemolle maggiore) - I (La bemolle maggiore).

⁴¹ Scrittura omofonica.

to dall'orchestrazione e tanto più riconoscibile nei movimenti dei ballerini.⁴²

Vediamo ora quali sono i temi principali che si susseguono durante l'ascolto, evidenziandone le caratteristiche più evidenti. Il passo a due si apre con un frammento di carattere declamatorio affidato alla viola, che ha lo scopo di introdurre il clima e la tonalità della scena.⁴³ Si è appena conclusa la danza diabolica e sfrenata delle villi che, in un crescendo di tensione, ha causato la morte del cacciatore Hilarion. Giselle è costretta a obbedire agli ordini della perfida Myrtha: sedurre Albrecht costringendolo a danzare fino allo sfinimento. Il sentimento amoroso di Giselle è tratteggiato da un tema cantabile affidato inizialmente al timbro caldo della viola.⁴⁴ La melodia si snoda sinuosa e abbellita da ornamenti su un accompagnamento discreto affidato agli archi e all'arpa; il fraseggio melodico e l'impianto armonico sono semplici.

Dopo un momento interlocutorio in cui compare un secondo tema di carattere amabile suonato prima dagli oboi e poi, una seconda volta, dal gruppo completo dei fiati e dai corni,⁴⁵ compare nuovamente il tema iniziale, affidato questa volta al clarinetto, mentre la viola lo accompagna con una figurazione arpeggiata (arpeggio che può essere messo in evidenza, visto che è presente nel rigo della mano sinistra della riduzione per pianoforte).⁴⁶

Questa prima parte del passo a due si chiude con una breve coda, in un clima di grande levità e dolcezza ottenuto anche tramite un sapiente utilizzo dei timbri strumentali (in particolare la viola e l'arpa). È forse il

⁴² Il rapporto coreografia-musica è un tema vasto che non è possibile affrontare per ragioni di spazio. Ho preferito concentrarmi sulla musica, ma ciò non esclude il percorso inverso: decodificare la coreografia e successivamente ricostruirne le corrispondenze musicali.

⁴³ Cfr. Appendice 1, *N. 18*, batt. 26-22 prima di 1. Gli archi evidenziano appositamente (b. 24 prima di 1) con uno sforzando l'accordo di settima di dominante costruito su Mi bemolle funzionale a introdurre il tema del Lento assai.

⁴⁴ Cfr. batt. 21-13 prima di 1. Si faccia notare, nell'esecuzione al pianoforte, il senso di apertura della frase melodica dato dalla cadenza sospesa (b. 17 prima di 1) e, viceversa, il senso di chiusura ottenuto con la cadenza perfetta (b. 13 prima di 1).

⁴⁵ Cfr. batt. 10-2 prima di 1. Il contatto fisico fra Albrecht e Giselle si rende evidente.

⁴⁶ Cfr. da b. 1 prima di 1 fino a b. 8 dopo 1.

momento più sereno di tutto il secondo atto, dove si assiste alla maturazione del sentimento amoroso fra i due protagonisti. Ciò che sembra essere il raggiungimento di un amore perfetto e totalizzante, però, non durerà per sempre.

L'atmosfera sensuale e rarefatta ottenuta durante il Lento assai si dissolve gradualmente con l'alternarsi degli assolo dei personaggi e con la coda finale. Nell'Andantino che segue il movimento lento, infatti, Albrecht lascia gradualmente la scena a Giselle, che ha modo di esibirsi in una sequenza di passi più veloce. L'Andantino si può suddividere in due parti. La prima è costruita su un tema "balzante" che gioca da un lato sull'irregolarità degli accenti metrici (sincopi), dall'altro sulla regolarità dell'accompagnamento degli archi e dell'arpa.⁴⁷ La seconda parte, invece, conclude il brano con una sequenza ritmicamente più movimentata che costituisce di fatto il primo assolo di Giselle; è quindi un momento di danza pura meno interessante, forse, dal punto di vista musicale ma a suo modo efficace nell'ottica di un'esibizione vivace e virtuosistica.⁴⁸

Il senso di leggerezza e di levità dell'insieme è in netto contrasto con l'assolo di Albrecht, che segue l'Andantino. Il ritmo ternario, la costruzione regolare e quadrata della frase musicale, la dinamica in fortissimo, l'utilizzo di un'orchestrazione vigorosa (con ottoni e timpani): tutti questi elementi contribuiscono a creare un senso di pesantezza, di attaccamento alla terra (Albrecht non è una creatura soprannaturale) e di pomposità.⁴⁹ Un'allusione, forse, alla classe sociale della nobiltà cui appartiene il personaggio.

Per l'assolo di Giselle Adam rielabora invece un tema già utilizzato nel primo atto del balletto, laddove si sottolineava il sentimento d'amore tenero e ingenuo della protagonista nei confronti di Albrecht. In

⁴⁷ Cfr. batt. 4-12 dopo 2. La regolarità dell'accompagnamento orchestrale e la nitidezza del tema rendono chiaramente riconoscibili gli accenti irregolari della sincope; inoltre, lo stesso tema viene ripetuto all'ottava superiore (questa volta con il concorso dei fiati), ma i tempi forti all'interno del ritmo binario della battuta vengono marcati pedissequamente da un triangolo (che fra l'altro crea un ulteriore senso di leggerezza).

⁴⁸ Cfr. batt. 1-29 dopo 4.

⁴⁹ Cfr. *N. 19*, batt. 30-55 dopo 4.

quell'occasione la melodia⁵⁰ era assegnata principalmente agli archi (con il rinforzo dei fiati):

Andante *Sceua d'amore*

Es. 1 Adam, *Giselle*, Atto I.⁵¹

Ora, invece, il tema ritorna per poche battute con una scrittura simile a quella che si era sentita nel primo atto (Andante espressivo),⁵² quasi un fugace ricordo di ciò che era stato, per poi trasformarsi in un valzer elegante ma rigidamente strutturato nella classica suddivisione in tre tempi.⁵³ Quel carattere esitante, ingenuo, spontaneo che aveva nel primo atto lascia il passo a un incedere più freddo, rigido e controllato (dotato di un'implacabilità che si è visto essere tipica delle Villi). Il suo amore per Albrecht ha subito una profonda evoluzione: ora è un amore sacrificale, un sentimento di pura dedizione che non ha nulla a che ve-

⁵⁰ Si noti il ritmo binario e la struttura del periodo tradizionale (4+4), procedimento molto frequente nel corso del balletto. Tuttavia, l'anacrusi fa slittare l'inciso melodico in modo tale che la cadenza perfetta giunge a metà della nona battuta e non a conclusione dell'ottava. Cfr. Es. 1.

⁵¹ *Giselle*, riduzione per pf. a cura di Enrico De Mori, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1974, n. 2935, p. 10.

⁵² Cfr. Appendice 1, N. 20, batt. 26-18 prima di 1.

⁵³ Cfr. batt. 17-1 prima di 1. Il valzer ha un carattere funzionale: serve a sottolineare l'amore per la danza di Giselle, sia in vita sia dopo la morte. In questo senso, questo balletto celebra l'amore per la danza, che ha valore in quanto fine a se stessa.

dere con le incertezze e le fragilità del percorso di vita mortale di Giselle.

Si avvicina ormai l'alba. Nella coda conclusiva le Villi ballano assieme a Giselle; quest'ultima sostiene Albrecht, esausto, durante gli ultimi vorticosi giri di danza. La musica che accompagna questa sezione conclusiva non presenta temi di rilevanza particolare. È costruita con un effetto di crescendo ben scandito dall'accumulo graduale dei timbri orchestrali su un ritmo inesorabile e regolare.⁵⁴ La vivacità e la velocità della musica consentono per l'ultima volta ai protagonisti e al corpo di ballo al completo di esibirsi in virtuosismi pirotecnici. Tutto ciò avviene prima della scena suggestiva del sorgere del sole.

4.6 *Excelsior: documento storico di un'epoca di grandi speranze.*

Le atmosfere delicate, rarefatte, eteree di *Giselle* sono quanto di più lontano si possa immaginare dalla pompa, dallo sfarzo, dal magniloquente barocchismo retorico, allegorico e kitsch di *Excelsior*, vero e proprio kolossal tardo ottocentesco. In effetti guardandolo ora, a più di un secolo di distanza, fanno un po' sorridere le dimensioni elefantache di questo esemplare di "ballo grande" all'italiana.⁵⁵ La sera della prima, l'11 gennaio del 1881 alla Scala di Milano, l'allestimento scenico «[...] aveva reso necessario l'ampliamento del palcoscenico per poter acco-

⁵⁴ Cfr. N. 21, da b. 18 prima di 1 fino a b. 25 dopo 2.

⁵⁵ Il fascino per il monumentale era tipico del gusto italiano tardo ottocentesco. La popolarità della danza, a quel tempo, era in svantaggio nei confronti dell'opera, dove eccellevano le figure di Verdi e Wagner (che iniziava a essere rappresentato anche nei teatri italiani). I coreografi reagirono affrancandosi dall'esigenza di costruire una trama unitaria e coerente: divisero con questo scopo il balletto in atti unici e indipendenti, amplificando i virtuosismi e l'impiego di scenografie spettacolari. Si usava così l'espedito della metafora o dell'allegoria per supplire all'assenza di una trama complessiva. Sull'argomento si veda J. SASPORTES, *Virtuosismo e spettacolarità. Le risposte italiane alla decadenza del balletto romantico*, in *Tornando a Stiffelio. Popolarità, rifacimenti, messinscena, effettismo e altre "cure" nella drammaturgia del Verdi romantico. Atti del convegno internazionale di studi (Venezia, 17-20 dicembre 1985)*, a cura di G. Morelli, Firenze, Olschki, 1987, pp. 305-315.

gliere, oltre ai ballerini e ai figuranti (più di 500), ai macchinari e ai tecnici, anche 12 cavalli, 2 buoi e persino un elefante!».⁵⁶

Fu un grande successo, tanto che, quello stesso anno, il numero di repliche dello spettacolo oltrepassò il centinaio. Iniziò così la marcia trionfale di *Excelsior* in tutto il mondo: Parigi, Londra, Madrid, Vienna, Berlino, Budapest, New York, San Francisco, Buenos Aires e via dicendo. Nel 1889 ne fu fatta anche una parodia, intitolata *Exciumsiur*; inoltre, la grande diffusione dello spettacolo alimentò aspre controversie su presunti casi di plagio.⁵⁷ A cosa si deve un successo così eclatante e duraturo?⁵⁸

Le risposte possono essere molteplici. Innanzitutto, *Excelsior* era in grado di allinearsi allo spirito dell'epoca proponendo alcuni temi che interessavano particolarmente un certo pubblico (soprattutto borghese). Gli anni in cui lo spettacolo andò in scena per la prima volta erano animati da un senso di ottimismo diffuso e da una fiducia profonda nel progresso scientifico e materiale del genere umano. In altre parole, si credeva nell'utopia della nascita di una nuova civiltà cosmopolita, in cui la pace e la fratellanza fra i popoli sarebbero state garantite dalle conquiste del Genio umano.

Il filo conduttore di *Excelsior*, infatti, è l'eterna disputa tra la Luce della conoscenza e le tenebre dell'Oscurantismo (entrambi presenti in funzione di allegorie personificate nel ballo). L'Oscurantismo tenta in

⁵⁶ R. ALBANO, N. SCAFIDI, R. ZAMBON, *La danza in Italia. La Scala, La Fenice, Il San Carlo dal XVIII secolo ai giorni nostri*, Roma, Gremese, 1998, p. 49.

⁵⁷ Il problema legislativo del diritto d'autore coreografico era molto dibattuto all'epoca. Su tale questione e sul caso Cecchetti (un presunto plagio) cfr. C. LO IACONO, *Manzotti & Marengo. Il diritto di due autori*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», III, 1987, pp. 421-446.

⁵⁸ *Excelsior* ebbe molto successo fino alla prima guerra mondiale, tanto che, nel 1913, Luca Comerio ne girò una versione cinematografica. Del film rimangono oggi solo pochi frammenti, ma alcune fotografie mostrano chiaramente il grande impiego di mezzi e risorse utilizzati per rendere al meglio l'effetto spettacolare ed esotico delle scene (la scena del canale di Suez, per esempio, venne girata sul posto). Sul lavoro di ricostruzione dei frammenti esiste un saggio di M. MUSUMECI, *Un restauro a tempo di danza*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, a cura di F. Pappacena, Roma, Di Giacomo, 1998, pp. 145-151. L'analisi di alcuni fotogrammi di un frammento del film si trova in F. PAPPACENA, *Il linguaggio della danza classica*, cit., pp. 223-231.

tutti i modi di opporsi al progresso scientifico e culturale dell'umanità. Tutti i suoi sforzi si riveleranno vani: non è possibile opporsi al progresso e al benessere crescente dell'umanità. Il messaggio ottimistico (in linea con il clima di esaltazione generale di quegli anni) trasmesso dal libretto di *Excelsior* deriva probabilmente dall'intento didascalico di Manzotti.⁵⁹ È importante soffermarsi su questo punto.

Le conquiste della scienza e della tecnologia, tanto celebrate in *Excelsior*, giungevano in ritardo in un'Italia che, proprio in quegli anni, stava faticosamente avviando politiche di modernizzazione e industrializzazione del territorio. In un paese che viveva nell'analfabetismo (90% della popolazione), nella denutrizione, nella povertà (nel 1881 Collodi scriveva *Pinocchio*), nella malattia (pellagra e malaria le più diffuse), Manzotti tentava di veicolare un messaggio borghese di pace, di benessere e di miglioramento delle condizioni di vita grazie alla cultura (lo stato italiano in quegli anni perseguiva l'obiettivo di alfabetizzare sempre più ampie fette della società) e al progresso scientifico. Un progresso tecnologico che, al di fuori dell'Italia, era evidente soprattutto nella maggiore velocità dei trasporti e delle comunicazioni.⁶⁰

A Luigi Manzotti (1835-1905), mimo e coreografo, si deve non solo l'idea di *Excelsior* ma, probabilmente, anche larga parte del merito del clamoroso successo dello spettacolo.⁶¹ In questo senso, il secondo punto di forza (oltre all'ottimismo borghese e ai contenuti affini al clima dell'epoca) che favorì l'ampia diffusione del balletto fu il forte impatto visivo delle grandi masse danzanti, l'utilizzo di scenografie imponenti e

⁵⁹ Il termine *Excelsior* (che letteralmente significa "più in alto") è anche il titolo di una poesia dello scrittore americano Henry Wadsworth Longfellow, breve componimento che celebra la volontà inarrestabile di ascesa dell'essere umano attraverso la metafora del giovane scalatore di vette alpine. Cfr. C. LO IACONO, *Manzotti & Marengo...*, cit., pp. 422-423.

⁶⁰ Gli aspetti sociologici e politici di quegli anni sono ben delineati da E. GRILLO, *Il mondo ai tempi di Excelsior*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, cit., pp. 9-13. Manzotti fu insignito dell'Ordine della Corona d'Italia dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Bacelli, per meriti culturali. Cfr. C. CELI, *Manzotti e il teatro della memoria*, *ivi*, p. 23.

⁶¹ Un successo che egli medesimo non sarà più in grado di riprodurre nei successivi balletti *Amor e Sport*, pur essendosi avvalso in tutti e tre i casi della collaborazione di Marengo per la composizione della musica.

spettacolari (con notevoli concessioni al gusto per l'esotico e per l'avventuroso tipico dell'epoca).

Le coreografie di Manzotti si caratterizzavano per la ripresa di elementi tradizionali in chiave diversa e per l'ampio utilizzo di virtuosismi tecnici, danze veloci (polche e *galop*) di moda all'epoca.⁶² Tutto questo inserito in ambientazioni dove accanto alla novità si mescolavano atmosfere familiari e gradite al pubblico.

Il libretto tratteggiava una vicenda allegorica su temi d'attualità politica e sociale (si evitavano gli argomenti mitologici o amorosi). Sulla trama, però, finiva per prevalere l'effetto spettacolare, ottenuto grazie al susseguirsi di danze sfrenate, in un clima spensierato e accattivante che sembra anticipare le file di ballerine (*girls*) dei musical americani e l'allegria delle danze nei film di Bollywood.⁶³ Tutto questo meccanismo era allestito allo scopo di rasserenare il pubblico borghese, congedandolo dallo spettacolo teatrale con un sorriso.

I costumi di Alfredo Edel furono lodati per l'accuratezza storica dei dettagli, per la sfarzosità dei colori e per le simbologie allegoriche. Il costume dell'Oscurantismo, per esempio, utilizzava un linguaggio evocativo facilmente comprensibile per il pubblico dell'epoca (il manto nero, il teschio e le ossa sul petto): veniva spontaneo associarlo ai vari diavoli che popolavano il repertorio operistico dell'epoca. La Civiltà, inoltre, recava impressi nel costume simboli che alludevano all'importanza dell'istruzione della popolazione (lettere dell'alfabeto e numeri) e sul corpetto era scritta la parola *Pax* (pace).⁶⁴

⁶² Dal punto di vista coreografico, quindi, Manzotti non può essere considerato un innovatore. Cfr. J. SASPORTES, *Virtuosismo e spettacolarità...*, cit., p. 310.

⁶³ Cfr. B. NEWMAN, *Reinventando Excelsior*, in *Romualdo Marengo. Prospettive di ricerca...*, cit., pp. 169-175.

⁶⁴ Cfr. F. PAPPACENA, *Il linguaggio della danza classica...*, cit., pp. 216-219.

4.7 Proposta d'ascolto: *L'ultima mina, da Excelsior (parte V, quadro IX)*.

Il libretto di Manzotti per *Excelsior* è strutturato in maniera piuttosto rigida. Nel complesso, la vicenda allegorica tra Luce e Tenebre, tra Civiltà e Ignoranza è suddivisa in sei parti, ciascuna composta da più quadri (undici in totale). A parti mimate che descrivono il susseguirsi degli avvenimenti si contrappongono momenti in cui si esaltano allegoricamente le conquiste del progresso, tramite l'utilizzo di danze veloci e di grande effetto visivo.

In apertura e chiusura si situano i quadri allegorici, che sintetizzano simbolicamente l'intero arco narrativo. Il primo quadro, infatti, si colloca cronologicamente ai tempi dell'Inquisizione spagnola, sul finire del XV secolo. L'Oscurantismo, genio maligno, tiene soggiogata in catene la Luce, simbolo di conoscenza e di civiltà.⁶⁵ Ma ben presto quest'ultima si libera dalla sua schiavitù e la scena diventa luminosa, vivace e colorata, in netto contrasto con il lugubre inizio. Si colloca qui il primo quadro allegorico: esso descrive simbolicamente il trionfo del genio umano e delle scoperte scientifiche della contemporaneità. L'Oscurantismo tenta invano di opporsi al progresso tecnologico: suscita la rivolta dei rematori contro Denis Papin, l'inventore del battello a vapore (1707); tenta di opporsi all'invenzione della pila di Alessandro Volta (1799), al taglio dell'istmo di Suez (1869) e al traforo del Moncenisio (1872), al termine del quale viene però definitivamente sconfitto dalla Luce.

Mi soffermo ora proprio sulla scena del traforo del Moncenisio, che si presta particolarmente a una proposta d'ascolto, sia per la sua durata complessiva sia per la struttura musicale semplice e coerente. L'elemento visivo e coreografico assume qui come nel resto del balletto un'im-

⁶⁵ Evidentemente Manzotti voleva sottolineare il collegamento tra vittoria dell'ignoranza (Oscurantismo) e fanatismo religioso. Proprio in quegli anni si era da poco concluso il lungo e controverso pontificato di Pio IX. La sua opposizione al processo di unificazione politica dell'Italia e la sua intransigente condanna nei confronti delle correnti di pensiero più diffuse in quegli anni (nel 1864 venne pubblicato il *Syllabus*) avevano deluso gran parte degli intellettuali borghesi e liberali dell'epoca.

portanza maggiore rispetto alla musica, che, in alcuni punti, non è priva di banalità e di un' enfasi retorica tipicamente tardo ottocentesca. Testimonianze dell'epoca parlano a questo proposito di una sottomissione completa di Marengo alle direttive coreografiche di Manzotti.⁶⁶

Romualdo Marengo (1841-1907), compositore della musica di *Excelsior*, fu un personaggio singolare. La sua collaborazione con Manzotti, iniziata con *Sieba* (1878) e proseguita con la trilogia *Excelsior* (1881), *Amor* (1886) e *Sport* (1897), fu il trampolino di lancio della sua carriera.⁶⁷ Compose danze alla moda (soprattutto polche e mazurke) e scrisse musica anche per scopi pubblicitari.⁶⁸ Per quanto riguarda la composizione dei suoi balletti, Marengo fu spesso accusato di mancanza d'originalità nella rielaborazione di modelli formali ottocenteschi; il suo stile compositivo fu influenzato soprattutto da Verdi, Wagner e Meyerbeer.⁶⁹ Con Verdi, Marengo ebbe anche un breve colloquio, durante il quale gli chiese di esaminare alcune sue composizioni; Verdi però ribatté a Marengo: «Se avessi dovuto esaminare tutti gli spartiti che mi furono presentati, non avrei potuto scrivere i miei. Del resto, chi lo deve giudicare è il pubblico e non i maestri!»⁷⁰

La musica composta da Marengo per la scena del Traforo del Moncenisio recupera il modello formale tipico delle scene operistiche verdiane e di tutta l'opera dell'Ottocento, a partire da Rossini: numerosi studi hanno riscontrato la presenza di questo impianto formale, denominato «solita forma».⁷¹ Essa è caratterizzata dal contrasto fra sezioni in cui l'in-

⁶⁶ Cfr. M. GUATTERINI, *Alcune sinergie artistico-coreutiche nella storia del balletto*, in *Romualdo Marengo. Prospettive...*, cit., pp. 177-183.

⁶⁷ *Ivi*, pp. 1-15.

⁶⁸ La sua composizione *Eureka, Gran Ballo Reclame* (1901), per certi versi precorritrice del Carosello, è una composizione teatrale insolita per l'epoca perché si autofinanziava tramite inserti pubblicitari. Marengo credeva nell'idea che la pubblicità potesse contribuire all'avvento del benessere economico e di un mondo migliore. Cfr. G. FUSCO, *La modernità di Romualdo Marengo. Voce della Nuova Italia e antesignano degli spot*, in *ivi*, pp. 101-108.

⁶⁹ Cfr. L. NAVARRINI DELL'ATTI, *La fortuna di Romualdo Marengo nelle cronache musicali del suo tempo*, in *ivi*, p. 60.

⁷⁰ Cfr. C. LO IACONO, *Manzotti & Marengo...*, cit., p. 422.

⁷¹ Cfr. H. S. POWERS, «*La solita forma*» and «*The Uses of Convention*», in «*Acta Musicologica*», LIX, n. 1, 1987, p. 65-90. Successivamente, alcuni studiosi hanno modificato

treccio drammaturgico procede speditamente e momenti di stasi contemplativa, tra tensione e distensione, dinamismo e staticità.⁷² La solita forma, tuttavia, presenta numerose varianti ed eccezioni. Generalmente si tratta di una struttura quadripartita; in questo caso, riprendendo una terminologia utilizzata varie volte, è utile immaginarla composta da una parte introduttiva (che porta il numero zero per segnalare l'estraneità dalle parti successive), dopo la quale seguono altri quattro momenti:

il modello proposto da Powers oppure lo hanno criticato, insistendo in particolare sul carattere astratto di un'analisi di questo tipo (i compositori d'opera non hanno mai parlato di solita forma). Alcune riserve sul modello sono state formulate da R. PARKER, "Insolite form", or Basevi's garden path, in ID., *Leonora's last act. Essays in Verdian discourse*, Princeton, Princeton University Press, 1997, pp. 42-60. Il modello di Powers senza varianti è ripreso da M. BEGHELLI, *Morfologia dell'opera italiana da Rossini a Puccini*, in *Enciclopedia della musica*, Vol. II, Torino, Einaudi, 2002, pp. 894-921. Gosset, invece, analizza le innovazioni formali apportate da Verdi alla struttura della cabaletta in *Aida*, approfondendo il tema delle convenzioni nell'opera ottocentesca (Cfr. PH. GOSSET, *Verdi, Ghislanzoni, and Aida. The uses of Convention*, «Critical Inquiry», I, n. 2, 1974, pp. 291-334). Alcuni studi, inoltre, si sono occupati prevalentemente dell'analisi della sintassi melodica dell'aria (cfr. S. HUEBNER, *Lyric Form in "Ottocento" opera*, «Journal of the Royal Musical Association», CXVII, n. 1, 1992, pp. 123-147). Pagannone, ha insistito in particolare sull'importanza del duetto nell'opera dell'Ottocento, facendo notare che la solita forma è una struttura perlopiù quadripartita anche se si riscontrano numerose deviazioni dal modello canonico (cfr. G. PAGANNONE, *Il duetto nell'opera dell'Ottocento. Forma e dramma*, «Musica Docta. Rivista digitale di pedagogia e didattica della musica», Bologna, Alma Mater Studiorum, 2012, pp. 55-68, reperito il 3 Agosto 2013 su <http://musicadocta.unibo.it/article/view/3227>). Lamacchia ha riveduto in parte il modello di Powers, analizzando alcune arie quadripartite rossiniane. Egli giunge alla conclusione che nei compositori dell'epoca di Rossini (primo Ottocento) l'utilizzo della struttura quadripartita avveniva indifferentemente sia per i numeri d'assolo sia per i numeri d'insieme. Dopo gli anni quaranta, invece, questo impianto formale risulta un po' meno utilizzato (cfr. S. LAMACCHIA, "Solita forma" del duetto o del numero? L'aria in quattro tempi nel melodramma del primo Ottocento, «Il Saggiatore musicale», VI, 1999, pp. 142-143). Per ulteriori riferimenti bibliografici sulla solita forma si veda P. GALLARATI, *Oltre la solita forma. Morfologia ed ermeneutica nella critica verdiana*, «Il Saggiatore musicale», XVI, n. 2, 2009, pp. 203-244.

⁷² Questi contrasti si ottengono grazie all'agogica, alle concatenazioni armoniche, al susseguirsi delle tonalità e a molti altri espedienti melodici, timbrici e dinamici. L'accelerazione ritmica del pezzo conclusivo, inoltre, è una convenzione frequentemente utilizzata.

0. «Scena» (recitativo). Si tratta di una breve introduzione dove si pongono le premesse per l'evolversi degli avvenimenti successivi.
1. «Tempo d'attacco» (fase cinetica). In questo punto viene impressa una prima accelerazione al succedersi degli eventi. Sorge un conflitto drammatico fra i rispettivi personaggi (nel caso la scena ne preveda più d'uno).
2. «Cantabile» (adagio, fase statica). Il conflitto drammatico trova un momento di sfogo e contemplazione lirica.
3. «Tempo di mezzo» (fase cinetica). La fase intermedia del Cantabile subisce un'amplificazione e, solitamente, avviene una svolta improvvisa e decisiva negli avvenimenti che richiama l'attenzione dello spettatore.
4. «Cabaletta» (fase statica). Il conflitto drammatico giunge alla sua conclusione, scaricando la tensione accumulata nelle fasi precedenti.⁷³

Questo insieme di regole non scritte costituiva una sorta di patto tra il compositore e il pubblico che assisteva all'opera. L'ossequio a questa convenzione strutturale, verso cui lo stesso Verdi già mostrava segni d'insofferenza, verrà successivamente superato. Tuttavia, essa è ancora sul finire dell'Ottocento uno schema generalmente rispettato dai compositori, che lo utilizzavano per far comprendere al pubblico il dipanarsi degli avvenimenti narrati nel libretto.⁷⁴

7

⁷³ Per quanto riguarda la terminologia cfr. H. S. POWERS, "La solita forma"... cit., p. 69. Powers successivamente fu criticato per aver ripreso alcuni termini utilizzati da Abramo Basevi. Egli rispose a queste critiche motivando le sue scelte lessicali in un articolo successivo (cfr. H. S. POWERS, *Basevi, Conati and La Traviata. The uses of Conventions*, in *Una piacente estate di San Martino. Studi e ricerche per Marcello Conati*, a cura di M. Capra, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2000, pp. 215-235). Sulla questione dei principali termini musicologici conati da Basevi si veda A. ROCCATAGLIANTI, *Le forme dell'opera ottocentesca. Il caso Basevi*, in *Le parole della musica. Studi sulla lingua della letteratura musicale in onore di Gianfranco Folena*, a cura di F. Nicolodi, P. Trovato, vol. I, Firenze, Olschki, 1994, pp. 311-334.

⁷⁴ La codificazione di ritmi, giri armonici, strutture melodiche precise assumeva valore simbolico e stereotipato; il pubblico riconosceva questa struttura in quanto imitazione di modelli drammaturgici precedenti: «Questi elementi linguistici divengono imme-

Non stupisce, quindi, che Marengo utilizzi questo modello nella scena del Traforo del Moncenisio:

SCHEMA STRUTTURALE RIASSUNTIVO⁷⁵

Sezione	Indicazione in partitura	n° battute	Tonalità d'impianto
0. Scena	Andante	1-33	Do maggiore
2. Tempo d'attacco	Senza indicazione	34-47	Do maggiore
3. Cantabile	Adagio-Allegro-Adagio	48-91	Do minore
4. Tempo di mezzo	Allegro mosso	92-131	Mi maggiore
5. Cabaletta	Marziale	132-192	Fa maggiore

La distinzione tra le varie parti riesce spontanea non solo se si considera l'evolversi della trama, ma soprattutto grazie al fatto che Marengo evidenzia in maniera marcata e plateale i punti in cui si articola la scena. Esaminiamo grado per grado questi indizi macroscopici osservando il susseguirsi degli avvenimenti del libretto.

All'inizio della scena, l'Oscurantismo penetra nelle viscere della terra e assiste ai preparativi per lo scoppio dell'ultima mina. Freme di rabbia e di terrore nel vedere che l'impresa è ormai giunta a termine. La musica di questa sezione introduttiva mimata inizia con un fortissimo cupo, minaccioso e marcato,⁷⁶ cui segue un tema in pianissimo lugubre e scarno. Quest'ultimo, in particolare, descrive il clima di tensione e i loschi propositi del personaggio grazie all'utilizzo di tre-

diatamente decodificabili per l'ascoltatore grazie al riferimento a passi celeberrimi (soprattutto verdiani), spesso per via di associazioni istintive, immediate, inconsapevoli, anche al primo ascolto nell'atto dell'esecuzione in diretta». Cfr. A. ROSTAGNO, *Romualdo Marengo nell'Italia di fine '800*, in E. GRILLO (a cura di), *Romualdo Marengo...*, cit., p. 35.

⁷⁵ L'accelerazione del tempo d'attacco (anche se di fatto non compare alcuna indicazione in partitura) è data dal dimezzamento dei valori ritmici: si passa da una scrittura che utilizza come unità temporale più piccola la croma (nella scena introduttiva) a una scrittura in semicrome. Inoltre il tempo di mezzo è la sezione più instabile dal punto di vista armonico: l'indicazione della tonalità d'impianto (Mi maggiore) si riferisce specialmente alla zona compresa tra b. 106 a b. 116 (cfr. Appendice 2), dove compare fra l'altro un significativo frammento tematico.

⁷⁶ Cfr. Appendice 2, batt. 1-8.

moli.⁷⁷ Poco più avanti il tema viene ripetuto ma, questa volta, il senso melodico è chiaramente conclusivo.⁷⁸

Lo scoppio dell'ultima mina è ottenuto con un sonoro colpo di grancassa. Il passaggio avviene bruscamente, mentre l'orchestra suona un accordo dissonante in *fortissimo* che segnala l'avvio del tempo d'attacco.⁷⁹ Dopo lo scoppio della mina, i lavoratori accorrono per sgombrare il campo dalle macerie, lavorando velocemente e febbrilmente. Ciò viene descritto musicalmente tramite una scrittura che, oltre a imporre un'accelerazione ritmica, utilizza molte pause.⁸⁰ Queste frequenti sospensioni esprimono grossolanamente un senso di agitazione e di affanno. Gli operai sono però presi da un senso di sconforto: dovrebbero udirsi i colpi di piccone dalla parte opposta del tunnel. La musica introduce pomposamente ed enfaticamente il tema dell'Adagio in tonalità minore.⁸¹

L'angoscia turba l'animo dei minatori e dell'ingegnere: si teme di aver deviato dalla traiettoria prestabilita e di non poter quindi ricongiungersi al versante francese. Questo momento di sfogo emotivo/patetico è descritto da un tema lamentoso con vaghe reminiscenze verdiane.⁸² Si vuole insistere particolarmente sul senso di sforzo e fatica che comporta la realizzazione di un'impresa del genere, con i mezzi di cui si disponeva all'epoca. L'Adagio è interrotto improvvisamente

⁷⁷ Cfr. batt. 9-16.

⁷⁸ Dal punto di vista musicale, nella prima esposizione il tema modula in Mi minore (cfr. batt. 15-16); poi un gruppo di terzine di crome (mentre l'Oscurantismo scaglia una maledizione) ristabilisce enfaticamente (le crome sono accentate, suonate in fortissimo su un rallentando, cfr. b. 20) la tonalità iniziale (Do maggiore). Lo stesso tema ricompare ma, questa volta, conferma la tonalità d'impianto con una cadenza perfetta (cfr. batt. 27-28).

⁷⁹ Cfr. b. 33. È un accordo di settima diminuita.

⁸⁰ Cfr. batt. 34-42.

⁸¹ Cfr. batt. 44-47. Il frammento è chiaramente distinguibile soprattutto per il contrasto dinamico con ciò che precede, per il senso di decelerazione ottenuto con valori ritmici maggiori, per la cadenza che modula chiaramente a Do minore.

⁸² Cfr. batt. 48-69. Si noti anche qui il senso di apertura (batt. 51-52) e di chiusura (batt. 55-56) della frase musicale. Al pianoforte è possibile far notare, inoltre, che le prime battute del tema sono costruite secondo il modello antecedente-consequente (domanda-risposta).

da un Allegro.⁸³ S'odono a più riprese colpi di piccone provenienti da un punto imprecisato e lontano.⁸⁴ La speranza e la gioia che aveva suscitato l'avvenimento si spegne presto, man mano che i colpi si fanno sempre più impercettibili. Ciò sembra confermare i peggiori timori dei minatori. L'incertezza e l'attesa⁸⁵ sfociano nuovamente in un clima di disperazione generale; ritorna il tema dell'Adagio iniziale.⁸⁶ Tutto sembra essere perduto.

A questo punto, la vicenda subisce una svolta inaspettata e risolutiva. L'ingegnere sente delle cupe detonazioni in lontananza farsi più vicine e comprende di essere stato in precedenza ingannato dall'eco; in preda alla gioia, esorta allora i minatori a non darsi per vinti.⁸⁷ Con rinnovata fiducia e con ansia febbrile i lavori riprendono e vengono finalmente condotti a termine.⁸⁸

In un clima di esaltazione generale, i minatori italiani e francesi si salutano abbracciandosi. Nel libretto si legge:

La scena è commovente, chi non benedirebbe Iddio in tale istante di amore e di fratellanza, di fede e di gioia imperitura? Quel tunnel è invaso da luminosi raggi, per l'ampio varco aperto corrono gli operai esultanti, preceduti dalla Luce. –Tutto è trionfo.⁸⁹

La scena si conclude in un clima di festa, con sventolio di bandiere italiane e francesi. Parte del movimento conclusivo è una citazio-

⁸³ Il punto di separazione è reso evidente da una cadenza perfetta, oserei dire, plateale (cfr. batt. 68-69).

⁸⁴Cfr. batt. 70, 77, 79.

⁸⁵Cfr. batt. 78-80.

⁸⁶Cfr. batt. 81-91.

⁸⁷Cfr. batt. 106-116.

⁸⁸Cfr. batt. 116-131. Dal punto di vista musicale è un momento interlocutorio, tonalmente instabile. I numerosi accenti e l'andamento ritmico ostinato descrivono musicalmente gli ultimi colpi di piccone. Si noti inoltre che il punto di congiunzione con il movimento veloce finale (Marziale) è segnalato da un rallentando che fa intuire il cambio di tonalità, percorrendo gli ultimi tre gradi della scala in direzione ascendente: Do-Re-Mi (dominante, sopradominante, sensibile). Viene annunciato così l'arrivo della tonica della tonalità successiva (Fa maggiore).

⁸⁹Cfr. L. MANZOTTI, *Excelsior. Il libretto*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, cit., p. 53.

ne tratta dalla Marcia Reale Italiana⁹⁰(1831) di Giuseppe Gabetti, che fu l'inno nazionale italiano prima dell'avvento della Repubblica.

Nelle ultime scene del ballo, l'Oscurantismo viene definitivamente sconfitto e la parabola di *Excelsior* giunge così all'apoteosi finale, con grande spiegamento di ballerini, colori, danze veloci e sfarzo. Siamo molto lontani dalle suggestioni di *Giselle*. Là c'era il tentativo di smarrirsi in un mondo fantastico, irreali, dai contorni indefiniti e immerso nell'oscurità. Qui, invece, trionfa la luce della realtà, tutto è gioia e festa, lo sforzo e le fatiche umane vengono adeguatamente ricompensate dal successo e dalla gloria.

L'ultima scena possiede senz'altro tutte le caratteristiche tipiche di un finale operistico in pompa magna; eppure, nonostante sia passato più di un secolo dalla prima esecuzione, sullo sfondo di questo documento d'epoca aleggia ancora malinconicamente l'utopia di *Excelsior*: il sogno dell'avvento di un mondo dove pace, fratellanza universale e benessere materiale dell'umanità sono conquistati grazie alla scienza e alle scoperte tecnologiche dell'ingegno umano.

⁹⁰ In particolare le batt. 147-163.

APPENDICE

1. Estratto dal secondo atto di *Giselle*, riduzione per pf. a cura di Enrico De Mori, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1974, n. 2935, pp. 127-137.

Grande passo a due

Andante

N°18

The musical score is a piano reduction of the 'Grande pas de deux' from the second act of Giselle. It is written for piano (pf) and consists of five systems of two staves each. The first system is marked 'Andante' and 'pp'. The second system is marked 'rall' and 'pp'. The third system is marked 'lento assai' and 'pp'. The fourth and fifth systems continue the piece with various dynamics and articulations.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of two flats. The treble staff contains a melodic line with a dynamic marking of *p*. The bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Second system of musical notation, continuing the piece with similar melodic and harmonic development in both staves.

Third system of musical notation, showing further melodic and harmonic progression.

Fourth system of musical notation, marked with a first ending bracket [1] above the treble staff and a dynamic marking of *p*. The bass staff continues with its accompaniment.

Fifth system of musical notation, concluding the page with final melodic and harmonic statements.

molto lento
(in 8)

rall.

2 *piu Mosso* *p* *p*

Andantino

p

pp

First system of musical notation, consisting of a treble staff and a bass staff. The treble staff contains a series of eighth and sixteenth notes, some with accents. The bass staff contains a steady eighth-note accompaniment.

Second system of musical notation. The treble staff features a triplet of eighth notes marked with a '3' in a box. The bass staff continues with the eighth-note accompaniment.

Third system of musical notation. The treble staff includes trills marked 'tr'. The bass staff has a few notes with a 'rall' marking above them, indicating a slowing down.

Fourth system of musical notation. The treble staff has a 'a tempo' marking. The bass staff continues with the eighth-note accompaniment.

Fifth system of musical notation. The treble staff has a 'Molto' marking. The bass staff continues with the eighth-note accompaniment.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of two flats. The music consists of a continuous eighth-note pattern in the right hand and a steady accompaniment in the left hand.

Second system of musical notation, continuing the previous system. It includes the instruction *Calmo* with a slur over the final notes and the dynamic marking *ff* (fortissimo).

Third system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of two flats. The music consists of a continuous eighth-note pattern in the right hand and a steady accompaniment in the left hand. The instruction *a tempo* is written below the first measure.

Fourth system of musical notation, continuing the previous system. It includes a key signature change to two flats and a time signature change to 6/8 at the end of the system.

Andante

Variazione di Albrecht

Fifth system of musical notation, starting with a large bracketed number '9' on the left. It features a treble and bass clef with a key signature of two flats and a time signature of 6/8. The music consists of a continuous eighth-note pattern in the right hand and a steady accompaniment in the left hand. Dynamic markings *ff* and *f* are present.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of two flats. The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Second system of musical notation, continuing the piece. It includes a dynamic marking of *p* (piano) in the right hand. The notation shows a continuation of the melodic and harmonic themes from the first system.

Third system of musical notation, featuring a dynamic marking of *ff* (fortissimo) in the right hand. The treble staff has a more active melodic line with slurs, and the bass staff continues with a steady accompaniment.

Fourth system of musical notation, including a dynamic marking of *p* (piano) in the right hand. The melodic line in the treble staff shows some chromatic movement, and the bass staff maintains the accompaniment.

Fifth system of musical notation, featuring a dynamic marking of *ff* (fortissimo) in the right hand. This system concludes the page with a final melodic flourish in the treble staff and a corresponding accompaniment in the bass staff.

rall... f

And^{te} espressivo
(♩ = 76)

variazione di Giselle

N^o 20

pp

mf *poco cresc.*

Valzer (1^o tempo)

rit... mf *p* *(rit)*

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with slurs and ties, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

Second system of a piano score. The right hand continues the melodic line. The left hand has a more active accompaniment. Dynamic markings include *f* (forte) and *p subito* (piano subito).

Third system of a piano score. The right hand has a melodic line with slurs. The left hand accompaniment includes chords and single notes. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present.

Fourth system of a piano score. The right hand features a melodic line with slurs and ties. The left hand accompaniment includes chords and single notes. Dynamic markings include *ff* (fortissimo).

Fifth system of a piano score. The right hand has a melodic line with slurs and ties. The left hand accompaniment includes chords and single notes. Dynamic markings include *molto* and *p* (piano). A second ending bracket is visible.

First system of a musical score. It consists of two staves (treble and bass clef). The music is in a key with two flats and a 6/8 time signature. The first staff has a melodic line with various ornaments and dynamics including *f*, *p*, and *cresc.*. The second staff provides a harmonic accompaniment with chords and some melodic fragments.

Second system of the musical score. It continues the two-staff format. The first staff features a more active melodic line with dynamics *f*, *accel.*, and *ff*. The second staff continues the accompaniment. The system concludes with a double bar line and a key signature change to three flats.

All^o Moderato

Third system of the musical score, starting with the label "N^o 21" on the left. It consists of two staves. The first staff has a melodic line starting with a *p* dynamic. The second staff features a steady accompaniment of chords in the bass clef.

Fourth system of the musical score. It continues the two-staff format. The first staff has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff continues the chordal accompaniment.

Fifth system of the musical score. It continues the two-staff format. The first staff has a melodic line with a first ending bracket labeled "1" over the final measure. The second staff continues the accompaniment.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of two flats. The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a steady accompaniment of eighth notes.

Second system of musical notation, including the dynamic marking *meno* in the treble staff. The melodic line continues with similar rhythmic patterns, and the bass staff maintains its accompaniment.

Third system of musical notation, showing the continuation of the melodic and accompanimental lines. The treble staff features some longer note values and slurs, while the bass staff remains consistent.

Fourth system of musical notation, marked with *cresc.* in the treble staff. The melodic line becomes more active with sixteenth-note passages, and the bass staff continues its accompaniment.

Fifth system of musical notation, marked with *ff pp* in the treble staff. The system concludes with a final melodic phrase in the treble and a corresponding bass line.

First system of musical notation, consisting of a treble and bass staff. The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a steady accompaniment of eighth notes.

Second system of musical notation, starting with a boxed number '2' above the treble staff. The melodic line continues with similar rhythmic patterns, and the bass staff accompaniment remains consistent.

Third system of musical notation, featuring the introduction of slurs and accents over the melodic line in the treble staff, indicating phrasing and dynamics.

Fourth system of musical notation, showing more complex rhythmic patterns and the use of slurs and accents to guide the performer through the piece.

Fifth system of musical notation, concluding the page with a final melodic phrase in the treble staff and a corresponding bass line accompaniment.

2. Estratto da *Excelsior*, Parte V, Quadro IX, riduzione per pf., Parigi, Ricordi, 1881, n. 47323, pp. 104-114.

CINQUIÈME ACTE-NEUVIÈME TABLEAU LA DERNIÈRE MINE.

LE PERCEMENT DU MONT-CENIS

Blessé, mais pas encore vaincu, l'Obscurantisme pénètre dans les profondeurs du Mont-Cenis,

ANDANTE *ff*

5 où s'accomplit la plus grande entreprise de l'humanité.

9 *pp*

12

16 *pppp e staccato*

" 47323 "

Il blasphème Dieu, mais la vanité des choses humaines lui laisse encore de l'espoir.

20

ff *rall.* *pp*

Musical score for measures 20-22. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics range from fortissimo (ff) to pianissimo (pp).

23

Musical score for measures 23-25. The right hand continues the melodic development with slurs and accents, and the left hand maintains the accompaniment with chords and moving lines.

26

ff *dim.*

Musical score for measures 26-28. The right hand features a melodic line with slurs and accents, and the left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics range from fortissimo (ff) to diminuendo (dim.).

28

pppp e staccato

Musical score for measures 28-31. The right hand features a melodic line with slurs and accents, and the left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics range from pianissimo (pppp) to staccato.

On entend un coup de mine, et l'on voit le tunnel où les titans

32

fff *pp*

Musical score for measures 32-34. The right hand features a melodic line with slurs and accents, and the left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics range from fortissimo (fff) to pianissimo (pp).

modernes travaillent.

35

Musical score for measures 35-36. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns and a final half-note. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. A crescendo hairpin is present in the right hand.

37

Musical score for measures 37-38. Similar to the previous system, with eighth-note patterns in both hands and a crescendo hairpin in the right hand.

39

Musical score for measures 39-40. The right hand continues with eighth-note patterns, ending with a half-note. The left hand accompaniment becomes more complex with some chords. A crescendo hairpin is present.

41

Musical score for measures 41-42. The right hand has a melodic line with a final half-note. The left hand accompaniment features chords. A crescendo hairpin is present. The text "Ils écoutent. Ppppp" is written in the right margin.

Ils écoutent.
Ppppp

Mais on entend rien de l'autre côté, et le découragement envahit l'âme des ingénieurs et des ouvriers.

44

ff

Craignant d'avoir dévié, ils consultent les plans

47

ff *poco rall.* *ADAGIO* *pp*

Tout est exact, aucune erreur n'a été commise, et cependant.... cette œuvre grandiose est compromise.

50

53

56

59

accel.

62

62

cres.

This system contains measures 62, 63, and 64. The music is in a minor key with a 3/4 time signature. Measure 62 features a melodic line in the right hand with triplets and a bass line with eighth notes. Measure 63 continues the melodic development. Measure 64 shows a dynamic marking of *cres.* (crescendo) and a change in the bass line.

65

65

ff

This system contains measures 65, 66, and 67. Measure 65 has a dynamic marking of *ff* (fortissimo) and features a complex texture with triplets in the right hand and chords in the left. Measure 66 continues this texture. Measure 67 shows a change in the right hand melody.

68

68

coups de pique au lointain

This system contains measures 68, 69, and 70. Measure 68 has a dynamic marking of *ff* and features a complex texture with triplets in the right hand and chords in the left. Measure 69 continues this texture. Measure 70 has a dynamic marking of *ff* and features a change in the right hand melody.

71

ALLEGRO

71

L'espérance renaît.

This system contains measures 71, 72, and 73. Measure 71 has a tempo marking of *ALLEGRO* and a dynamic marking of *ff*. Measure 72 continues the texture. Measure 73 has a dynamic marking of *ff* and features a change in the right hand melody.

74

74

coups au lointain plus faibles

This system contains measures 74, 75, and 76. Measure 74 has a dynamic marking of *ff* and features a complex texture with triplets in the right hand and chords in the left. Measure 75 continues this texture. Measure 76 has a dynamic marking of *ff* and features a change in the right hand melody.

78 *MENO MOSSO*

pp

coups au lointain
presque imperceptibles.

f

81 *1. TEMPO*

La consternation augmente, et avec elle la certitude d'une déviation.

ff

84

string.

87

89

pp rall.

ppp

coup de mine au lointain

92 *ALL. MOSSO*
lontano *a tempo* *da lontano*
senza rigor di tempo *ff* *come prima*

97 *a tempo*
p

Les ingénieurs courent vers la parois qui vient de tomber; cette fois plus de doute

102 possible, on entend distinctement les coups de pique.

106 Les coups deviennent encore plus rapprochés.

110 *m.d.* *Triomphe!*

L'écho avait trompé.

Tous courent pour attaquer coups de pioche

114

la mince cloison qui obstru encore le tunnel.

118

121

124

127

Tout est fini, les frères qui travaillaient à la grande oeuvre, se parlent et s'embrassent. Joie générale.

MARZIALE

132

Musical score for measures 132-136. The score is in 2/4 time and B-flat major. It features a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The melody in the right hand consists of eighth notes and quarter notes, with dynamic markings of *sfz* and *f*.

raie. Apparition de la Lumière qui contemple cette scène émouvante.

137

Musical score for measures 137-141. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. The melody in the right hand becomes more active, featuring sixteenth-note passages and dynamic markings of *f* and *sfz*.

142

Musical score for measures 142-146. The piano accompaniment remains consistent. The melody in the right hand continues with sixteenth-note runs and dynamic markings of *f* and *sfz*.

147

Musical score for measures 147-151. The piano accompaniment continues. The melody in the right hand features a triplet of eighth notes in measure 147 and continues with sixteenth-note passages. Dynamic markings of *f* and *sfz* are present.

152

Musical score for measures 152-158. The system consists of two grand staves. The upper grand staff (treble and bass clefs) features a complex melodic line with many sixteenth and thirty-second notes, including triplets and slurs. The lower grand staff (treble and bass clefs) provides a harmonic accompaniment with chords and moving bass lines. Vertical dotted lines indicate measure boundaries.

159

Musical score for measures 159-165. The system consists of two grand staves. The upper grand staff continues the melodic development with some rests and slurs. The lower grand staff maintains the harmonic accompaniment with various chordal textures. Vertical dotted lines indicate measure boundaries.

166

Musical score for measures 166-172. The system consists of two grand staves. The upper grand staff shows a more active melodic line with slurs and accents. The lower grand staff continues the accompaniment with chords and moving lines. Vertical dotted lines indicate measure boundaries.

175

Musical score for measures 175-176. The system consists of four staves. The top two staves (treble and bass clef) show a complex melodic line with many sixteenth notes and slurs. The bottom two staves (treble and bass clef) show a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes.

180

Musical score for measures 180-181. The system consists of four staves. The top two staves (treble and bass clef) show a complex melodic line with many sixteenth notes and slurs. The bottom two staves (treble and bass clef) show a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes.

187

Musical score for measures 187-188. The system consists of four staves. The top two staves (treble and bass clef) are mostly empty, indicating rests. The bottom two staves (treble and bass clef) show a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes. The treble staff has triplets marked with a '3'.

BIBLIOGRAFIA

Fonti

Giselle, riduzione per pf. a cura di Enrico De Mori, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1974, n. 2935, pp. 127-137.

Excelsior, Parte V, Quadro IX, riduzione per pf., Parigi, Ricordi, 1881, n. 47323, pp. 104-114.

ALBANO R., SCAFIDI N., ZAMBON R., *La danza in Italia. La Scala, La Fenice, Il San Carlo dal XVIII secolo ai giorni nostri*, Roma, Gremese, 1998.

ALIBRANDI G., *Il metodo Willems e l'educazione alla musica. Una breve disamina*, Trento, UNI Service, 2010.

ALLORTO R., D'AGOSTINO SCHNIRLIN V., *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*, Milano, Ricordi, 1967.

BALDO L. C., CHIESA S., *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2003.

BALKWILL L.L., THOMPSON W. F., *A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues*, «Music Perception», XVII, n. 1, 1999, pp. 43-64.

BARONI M., *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, Lucca, LIM, 2004.

BEGHELLI M., *Morfologia dell'opera italiana da Rossini a Puccini*, in *Enciclopedia della musica*, vol. II, Torino, Einaudi, 2007, pp. 894-921.

BIANCONI L., *Sillaba, quantità, accento, tono*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 183-218.

ID., *Parola, azione, musica: Don Alonso VS Don Bartolo*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 35-66.

BORIO G., GARDA M. (a cura di), *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Torino, EDT, 1989.

BRUSAFERRO A. M., *La didattica musicale per gli adulti, Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, a cura di A. Rebaudengo, Torino, EDT/SIEM, 2005, pp. 16-36.

CALENDOLI G., *Storia universale della danza*, Milano, Mondadori, 1985.

CECCHI P., *Ionisation di Edgar Varèse. Una proposta di didattica dell'ascolto*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 125-146.

CELI C., *Manzotti e il teatro della memoria in Excelsior. Documenti e saggi*, a cura di F. Pappacena, Roma, Di Giacomo, 1998, pp. 15-40.

- CERVELLATI E., *Da Giselle (Parigi, 1841) a Gisella (Bologna, 1843). Traduzione e ricezione di un capolavoro in una città italiana*, in *L'Italia e la danza. Atti del convegno AIRDanza/EADH (ottobre 2006)*, a cura di A. Pontremoli, G. Poesio, Roma, Aracne, 2008, pp. 161-176.
- CIPRIANI M., *Giselle e il fantastico romantico tra letteratura e balletto*, Roma, Armando, 2004.
- CRIVELLI F., *La rinascita di Excelsior*, in *Romualdo Marenco. Prospettive di ricerca. Scelta dei saggi dai convegni del Festival Marenco di Novi Ligure 2002-2006*, a cura di E. Grillo, Novi Ligure, Edizioni Joker, 2007, pp. 193-195.
- CUOMO C., *Il linguaggio della musica*, «Innovazione educativa», nn. 3-4, marzo-aprile 2006, pp. 49-59.
- DALCROZE E. J., *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920), trad. it. *Il ritmo, la musica, l'educazione*, Torino, EDT, 2008.
- DAUPHIN C., *Didattica della musica nel Novecento*, in *Enciclopedia della musica*, vol. X, Torino, Einaudi, 2007, pp. 785-803.
- DE GAINZA V. H., *Fundamentos, Materiales y Tecnicas de la educacion musical* (1977), trad. it. *Fondamenti, materiali e tecniche dell'educazione musicale. Saggi e conferenze: 1967-1974*, Milano, Ricordi, 1979, pp. 30-39.
- DELFRATI C., *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- DELIÈGE I., *L'organisation psychologique de l'écoute de la musique. Des marques de sédimentation – indice et empreinte– dans la représentation mentale de l'œuvre*, diss. Université de Liège, 1990/91.
- DELIÈGE I., MÉLEN M., *Cue abstraction in the representation of musical form*, in *Perception and cognition in music*, a cura di I. Deliège, J. A. Sloboda, Hove (East Sussex-UK), Psychology Press, 1997, pp. 387-412.
- DELIÈGE I., *La percezione della musica*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. IX, Torino, Einaudi, 2002, pp. 325-328.
- ID., *L'analogia. Un supporto creativo nell'educazione all'ascolto musicale in Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008. pp. 253-263.
- DELLA CASA M., *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 1985.
- DERIU R. (a cura di), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, Torino, SIEM/EDT, 2004.
- DEYNES H., *Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 4, 2010, pp. 468-502.
- EEROLA A. T., VUOSKOSKI J. K., *A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 1, 2010, pp. 18-49.

- FABRIS R. M., *L'Ottocento*, in *Storia della danza italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, a cura di J. Sasportes, Torino, EDT, 2011, pp. 185-247.
- FOIS R., *Le scuole di musica per adulti*, in *Gli adulti e la musica...*, cit., Torino, EDT/SIEM, 2005, pp. 37-71.
- FOSTER S. L., *Choreography and narrative. Ballet's staging of story and desire* (1998), trad. it. *Coreografia e narrazione. Corpo, danza, e società dalla pantomima a Giselle*, Roma, Pino Audino, 2003.
- FRABBONI F., *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.
- FRANCÈS R., *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1958.
- FUBINI E., *Musica e cultura nel Settecento europeo*, Torino, EDT, 1986.
- FUSCO G., *La modernità di Romualdo Marengo. Voce della Nuova Italia e antesignano degli spot*, in *Romualdo Marengo. Prospettive di ricerca...*, cit., pp. 101-108.
- GABRIELSSON A., *Emotions in strong experiences with music*, in *Music and emotion. Theory and research*, a cura di P. N. Juslin, J. A. Sloboda, New York, Oxford University Press, 2001, pp. 431-449.
- GALLARATI P., *Oltre la solita forma. Morfologia ed ermeneutica nella critica verdiana*, «Il Saggiatore musicale», XVI, n. 2, 2009, pp. 203-244.
- GOSSET PH., *Verdi, Ghislanzoni, and Aida. The uses of convention*, «Critical Inquiry», I, n. 2, 1974, pp. 291-334.
- GRAZIOSI G., *Introduzione all'ascolto*, Milano, Ricordi, 1965.
- GRILLO E., *Il mondo ai tempi di Excelsior*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, cit., pp. 9-13.
- GUATTERINI M., *Alcune sinergie artistico-coreutiche nella storia del balletto*, in *Romualdo Marengo. Prospettive di ricerca...*, cit., pp. 177-183.
- HESMONDHALGH D., *Audiences and everyday aesthetics: talking about good and bad music*, «European Journal of Cultural Studies», X, n. 4, 2007, pp. 507-527.
- HUEBNER S., *Lyric Form in "Ottocento" opera*, «Journal of the Royal Musical Association», CXVII, n. 1, 1992, pp. 123-147.
- IMBERTY M., *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique* (1979), trad. it. *Suoni, emozioni, significati*, Bologna, Clueb, 1988.
- ID., *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique* (1981), trad. it. *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Milano, LIM, 1990.
- JOHANSEN G., *Modernity, identity and musical learning*, in *Sociology and music education*, a cura di R. Wright, Burlington, Ashgate, 2010, pp. 155-164.
- KARLSEN S., *Revealing musical learning in the informal field*, in *Sociology and music education*, cit., Burlington, Ashgate, 2010, pp. 193-206.

- LA FACE BIANCONI G., *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della Schöne Müllerin*, Firenze, Leo S. Olschki, 2003.
- ID., *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, a cura di F. Comploi, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 40-60.
- ID., *La trota fra canto e suoni. Un percorso didattico*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 78-123.
- ID., *Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale*, «Riforma e Didattica tra Formazione e Ricerca», XI, n. 2, marzo-aprile 2007, pp. 15-21.
- ID., *Testo musicale e costruzione della conoscenza*, in NUZZACI A., PAGANNONE G. (a cura di), *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 11-22.
- LAGRASTA G., *Manuale di didattica generale per l'educazione degli adulti*, Bari, Laterza, 2004.
- LAMACCHIA S., *"Solita forma" del duetto o del numero? L'aria in quattro tempi nel melodramma del primo Ottocento*, «Il Saggiatore musicale», VI, 1999, pp. 119-144.
- LAMONT A., *The beat goes on: music education, identity and lifelong learning*, «Music Education Research», XIII, n. 4, 2011, pp. 369-388.
- LIMA C. F., CASTRO S. L., *Emotion recognition in music changes across the adult life span*, «Cognition and emotion», XXV, n. 4, 2011, pp. 585-598.
- LO IACONO C., *Manzotti & Marengo. Il diritto di due autori*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», III, 1987, pp. 421-446.
- MANZOTTI L., *Excelsior. Il libretto*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, cit., p. 53.
- MELIS S., *Játékok di György Kurtág. Il primo apprendimento strumentale tra esplorazione, gioco e comprensione musicale*, «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 147-169.
- MERRIAM S. B., CAFFARELLA R. S., BAUMGARTNER L. S., *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, San Francisco, Wiley, 2007.
- MEYER L. B., *Emotion and Meaning in Music* (1953), trad. it. *Emozione e significato nella musica*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- MEYER L. B., *Music and emotion. Distinctions and uncertainties*, in *Music and emotion. Theory and research*, cit., pp. 341- 360.
- MOORE M. C. (a cura di), *Critical essays in music education*, University of Tennessee, Ashgate publishing, 2012.

- MORRISON S. J., DEMOREST S. M., STAMBAUGH L. A., *Enculturation effects in music cognition: the role of age and music complexity*, «Journal of Research in Music Education», LVI, n. 2, 2008, pp.118-129.
- MUSUMECI M., *Un restauro a tempo di danza*, in *Excelsior. Documenti e saggi*, cit., pp. 145-151.
- NAVARRINI DELL'ATTI L., *La fortuna di Romualdo Marengo nelle cronache musicali del suo tempo*, in *Romualdo Marengo. Prospettive di ricerca...*, cit., p. 55-99.
- NEWMAN B., *Reinventando Excelsior*, in *ivi*, pp. 169-175.
- PAGANNONE G., *Il duetto nell'opera dell'Ottocento. Forma e dramma*, «Musica Docta. Rivista digitale di pedagogia e didattica della musica», Bologna, Alma Mater Studiorum, 2012, pp. 55-68, reperito il 3 Agosto 2013 su <http://musicadocta.unibo.it/article/view/3227>
- PAPPACENA F., *Il linguaggio della danza classica. Guida all'interpretazione delle fonti iconografiche*, Roma, Gremese, 2012.
- PARKER R., “*Insolite form*”, or *Basevi's garden path*, in ID., *Leonora's last act. Essays in Verdian discourse*, Princeton, Princeton University Press, 1997, pp. 42-60.
- PASI M., *La danza e il balletto. Guida storica dalle origini a Béjart*, Milano, Ricordi/Giunti, 1983.
- PONTREMOLI A., *Storia della danza. Dal Medioevo ai giorni nostri*, Firenze, Le Lettere, 2002.
- POWERS H. S., “*La solita forma*” and “*The Uses of Convention*”, «Acta Musicologica», LIX, n. 1, 1987, p. 65-90.
- POWERS H. S., *Basevi, Conati and La Traviata. The uses of Conventions*, in *Una piacente estate di San Martino. Studi e ricerche per Marcello Conati*, a cura di M. Capra, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2000, pp. 215-235.
- A. REBAUDENGO, *Coronare un sogno in età adulta*, in *Gli adulti e la musica...*, cit., pp. 2-15.
- RÉVÉSZ G., *Einführung in die Musikpsychologie* (1946), trad. it. *Psicologia della musica*, Giunti-Barbera, 1976, p. 98.
- RIGBI-SHAFRIR E., *Radical subjectivisation of time in the music of the fin-de-siècle. An example by Max Reger*, in *Perception and cognition in music*, cit., pp. 47-68.
- RIGHINI D., *La didattica dell'ascolto. Strada maestra per educare alla musica*, «Civiltà musicale», XX, n. 54, gennaio-maggio 2005, pp. 24-37.

- ROCCATAGLIATI A., *Le forme dell'opera ottocentesca. Il caso Basevi*, in *Le parole della musica. Studi sulla lingua della letteratura musicale in onore di Gianfranco Folena*, a cura di F. Nicolodi, P. Trovato, vol. I, Firenze, Olschki, 1994, pp. 311-334.
- RÖSSEL I., *Cultural capital and the variety of modes of cultural consumption in the opera audience*, «The Sociological Quarterly», LII, 2011, pp. 83-103.
- ROSTAGNO A., *Romualdo Marenco nell'Italia di fine '800*, in *Romualdo Marenco. Prospettive di ricerca...*, cit., pp. 15-54.
- ROULSTON K., *There is no end to learning: lifelong education and the joyful learner*, «International Journal of Music Education», XXVIII, n. 4, 2010, pp. 341-352.
- RUSSO P., *L'ascolto: problemi e strategie di una tecnica didattica*, «beQuadro», nn. 62-63, aprile-settembre 1996, pp. 15-22.
- SAARIKALLIO S., *Music as emotional self-regulation throughout adulthood*, «Psychology of Music», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 307-327.
- SANSUINI S., *Pedagogia della musica*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- SASPORTES J., *Virtuosismo e spettacolarità. Le risposte italiane alla decadenza del balletto romantico*, in *Tornando a Stiffelio. Popolarità, rifacimenti, messinscena, effettismo e altre "cure" nella drammaturgia del Verdi romantico. Atti del convegno internazionale di studi (Venezia, 17-20 dicembre 1985)*, a cura di G. Morelli, Firenze, Olschki, 1987, pp. 305-315.
- SCHERER K. R., ZENTNER M. R., *Emotional effects of music: production rules*, in *Music and emotion. Theory and research*, cit., pp. 361-392.
- SCHÖN D., AKIVA-KABIRI L., VECCHI T., *Psicologia della musica*, Roma, Carocci, 2007.
- SLOBODA S. A., *The musical mind. The cognitive psychology of music* (1985), trad. it. *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- SLOBODA J. A., O' NEILL S., *Emotions in everyday listening to music*, in *Music and emotion. Theory and research*, cit., pp. 416-429.
- SLOBODA J. A., JUSLIN P. N., *Psychological perspectives on music and emotion*, in *ivi*, pp. 76-79.
- SORELL W., *Dance in its time* (1981), trad. it. *Storia della danza. Arte, cultura, società*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- STEFANI G., *Capire la musica*, Roma, Espresso Strumenti, 1981.
- STEVENS C. J., KELLER P. E., TYLER M. D., *Tonal language background and detecting pitch contour in spoken and musical items*, «Psychology of Music», XLI, n. 1, 2011, pp. 59-74.

- TAFURI J., *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.
- TARUSKIN R., *Text and Act. Essays on Music and Performance*, New York, Oxford University Press, 1995.
- TESTA A., *Storia della danza e del balletto*, Roma, Gremese, 1988.
- TOMATIS A., *L'oreille et la voix* (1987), trad. it. *L'orecchio e la voce*, Milano, Baldini e Castoldi, 1993.
- TREHUB S. E., COHEN A. J., THORPE L. A., MORRONGIELLO B. A., *Development of the perception of musical relations: semitone and diatonic structure*, «Journal of Experimental Psychology», XII, n. 3, 1986, pp. 295-301.
- VIEILLARD S., DIDIERJEAN A., MAQUESTIAUX F., *Changes in the perception and the psychological structure of musical emotions with advancing age*, «Experimental Aging Research», XXXVIII, n. 4, 2012, pp. 422-441.
- WILLEMS E., *L'oreille musicale. La préparation auditive de l'enfant* (1940), trad. it. *L'orecchio musicale. La preparazione uditiva del fanciullo*, vol. I, Padova, Zanibon, 1975.
- WILLEMS E., *Les Bases psychologiques de l'éducation musicale* (1956), trad. it. *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1966.

Sitografia

<http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia.php>

<http://pom.sagepub.com>

<http://dx.doi.org/10.1080/0361073X.2012.699371>

<http://www.balletto.net>

