

I Quaderni del
Conservatorio
Umberto Giordano
di Foggia



3. 2015

Musica Storia, analisi e didattica

I Quaderni del Conservatorio **Umberto Giordano** di Foggia



I Quaderni del Conservatorio **Umberto Giordano** di Foggia

3. 2015

a cura di
Patrizia Balestra
Francesco Di Lernia

Musica

Storia, analisi e didattica

Contributi del XX Convegno annuale della
Società Italiana di Musicologia



III | I Quaderni del Conservatorio
Umberto Giordano di Foggia

Musica

Storia, analisi e didattica

a cura di
Patrizia Balestra
Francesco Di Lernia

III/2015



Claudio Grenzi Editore



MiUR - AFAM
Ministero dell'Università e della Ricerca
- Alta Formazione Artistica e Musicale



I Quaderni del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia III / 2015

*Comitato scientifico
del numero III/2015*

Patrizia Balestra
Lilly Carfagno
Augusta Dall'Arche
Francesco Di Lernia

*Comitato di redazione
de I Quaderni del Conservatorio
Umberto Giordano*

Francesco Di Lernia
Direttore del Conservatorio

Patrizia Balestra
Coordinatore, docente
di Storia della musica

Lilly Carfagno
Bibliotecario

Augusta Dall'Arche
Docente di Pedagogia della musica

Conservatorio di Musica 'Umberto Giordano'

Piazza Nigri, 13
I - 71121 Foggia
Tel. 0881.723668 - 773467
Fax 0881.774687
info@conservatoriofoggia.it

Sede di Rodi Garganico
Via Croce, sn
I - 71012 Rodi Garganico (Fg)
Tel. 0884.966580
Fax 0884.966366

www.conservatoriofoggia.it
www.facebook.com/
ConservatorioGiordanoFoggia
https://twitter.com/consfoggia

ISBN 978-88-8431-606-6

© 2015 Claudio Grenzi Editore

Tutti i diritti riservati.
Nessuna parte di questa pubblicazione
può essere tradotta, ristampata o riprodotta,
in tutto o in parte, con qualsiasi mezzo,
elettronico, meccanico, fotocopie, film,
diapositive o altro senza autorizzazione
degli aventi diritto.

Printed in Italy

Claudio Grenzi sas
Via Le Maestre, 71 - 71121 Foggia
info@claudiogrenzi.it
www.claudiogrenzieditore.it

In copertina

Juan Gris,
Violine e vidro

Parigi, Musée d'Art Moderne, olio su tela, 1913.

La rivista scientifica «I Quaderni del
Conservatorio» è una pubblicazione
periodica senza fini di lucro a cura del
Conservatorio Umberto Giordano
di Foggia. La redazione di questo numero
è stata chiusa il 30 settembre 2015.

Indice

7	Presentazione <i>Francesco Di Lernia</i>	STUDENTI
43	L'Idillio campestre di Francesco Pisano: appunti sulla concezione drammatico-musicale della <i>Celeste</i> <i>Grazia Vetritto</i>	
	DOCENTI	
11	Tipologie di pressione dell'arco nella prassi violinistica contemporanea Analisi e notazione <i>Alessandro Cazzato</i> <i>Nicola Monopoli</i>	53
25	L'eterna giovinezza: la corrispondenza Verdi-Florimo <i>Antonio Carocchia</i>	59
35	Un progetto di ricerca storico-musicale: la <i>Celeste</i> di Francesco Pisano <i>Patrizia Balestra</i>	83
		101
		109
		115
		APPENDICE
		Pubblicazioni a cura dei docenti.
		Ultime uscite

Presentazione

Il terzo volume de “I Quaderni del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia” consolida un progetto nato nel 2013 con lo scopo di attuare, almeno in parte, l'affascinante compito statutario della ricerca.

Un anno dopo la pubblicazione del numero speciale dedicato ai contributi del XX Convegno della Società Italiana di Musicologia, tenutosi presso il Conservatorio di Foggia nell'ottobre del 2013, il volume ritorna nella sua veste originaria, ossia come una raccolta di saggi originali di carattere musicologico e divulgativo-musicale realizzati dai docenti e dagli studenti che si sono particolarmente distinti.

I temi trattati in questo volume sono vari. Una speciale attenzione è stata dedicata al compositore pugliese Francesco Pisano (Cerignola, 1873-1961), allievo prediletto di Pietro Mascagni e autore di una vasta produzione musicale sacra, cameristica e sinfonica che meriterebbe maggiore considerazione da parte del mondo musicologico.

A lui e alla sua opera “Celeste”, la cui prima fu diretta proprio da Mascagni, sono dedicati i tre studi centrali della pubblicazione, il primo dei quali è stato redatto dalla prof.ssa Patrizia Balestra, a cui è stata affidata anche la curatela del volume.

Come per il primo numero, inoltre, ritorna l'appendice contenente i lavori editoriali e le recenti incisioni dei professori del Conservatorio “Umberto Giordano”.

Nel ringraziare quanti hanno collaborato alla stesura di questo volume, mi auguro che i lavori pubblicati incontrino l'interesse dei lettori e che possano essere da stimolo per ulteriori future ricerche.

Francesco Di Lernia
Direttore del Conservatorio

Docenti

Alessandro Cazzato

Nicola Monopoli

Antonio Caroccia

Patrizia Balestra

Tipologie di pressione dell'arco nella prassi violinistica contemporanea

Analisi e notazione

Alessandro Cazzato

Docente di Violino
Conservatorio
"Fausto Torrefranca"
di Vibo Valentia

Nicola Monopoli

Docente di Composizione
Musicale Elettroacustica
Conservatorio "Umberto Giordano"
di Foggia

I. Sulla notazione contemporanea

Dopo secoli di stabilità nel campo della notazione musicale, nel XX secolo si è verificata la progressiva 'crisi' del codice grafico tradizionale e il conseguente sviluppo di nuove proposte notazionali. Tentando una sommaria periodizzazione, notiamo che la questione riguardante la scrittura musicale è stata avvertita con urgenza agli inizi del Novecento e percepita come sempre più necessaria fino alla Seconda Guerra Mondiale, per esplodere poi tra gli anni '50 e '60; da allora, soluzioni grafiche eterogenee e sostanzialmente equivalenti hanno minato le fondamenta del codice musicale tradizionale e hanno messo profondamente in discussione il significato stesso di scrittura.¹

Già agli inizi del XX secolo si accentua la progressiva divergenza tra i principi della composizione musicale e la relativa notazione, in un percorso vertiginoso che condurrà, nella seconda metà del secolo, alla quasi totale emancipazione del sistema grafico dalla reale concretizzazione del suono.² In questo contesto, quindi, la scrittura musicale ha perso ogni caratteristica di convenzionalità tradizionalmente intesa.

Va anche osservato, tuttavia, che un simile bisogno di elaborare sistemi innovativi e disuguali di notazione è pur riscontrabile in un'esigenza da sempre nascosta dalla linea ufficiale di normativizzazione del codice grafico: già dal Settecento nuove pro-

1 - Cfr. ADA IDA DE BENEDICTIS, *Scrittura e supporti nel Novecento*, in *La scrittura come rappresentazione del pensiero musicale*, a cura di Gianmaria Borio, Pisa, ETS, 2004, pp. 237 e sg.

2 - Ricordiamo che già nel 1907 Ferruccio Busoni scriveva: «Ogni notazione è già trascrizione di un'idea astratta. Nel momento in cui la penna se ne impadronisce, il pensiero perde la sua forma originale. L'intenzione di fissare l'idea con la scrittura impone già la scelta della battuta e della tonalità. Il mezzo sonoro e formale – per il quale il compositore deve pur decidersi – determinano sempre più vie e limiti», in *Lo sguardo lieto*, a cura di FEDELE D'AMICO, Milano, Il Saggiatore, 1977, p. 52. Il senso di disagio che il compositore avvertiva nell'atto di trasporre l'idea musicale in partitura era già sintomo della frattura – appena iniziata – fra compositore e interprete.

poste di ricerca e innovazione si ripresentavano a cicli alterni, nel tentativo di rappresentare al meglio il pensiero musicale. Ma è solo nel Novecento che un simile fenomeno si afferma come ‘tendenza generalizzata’ tra i compositori nell’accertare – e cercare di risolvere – quel ‘cortocircuito’ tra reale intenzione compositiva e segno grafico. Si potrebbe affermare, dunque, che nuove notazioni non sono generate esclusivamente da nuove idee musicali e che, viceversa, nuove idee musicali non generano nuove notazioni.³ Dato che una determinata notazione – come ogni dispositivo segnico – risulta, una volta approntato, disponibile per successive ‘rifunzionalizzazioni’, non esisterebbe alcun rapporto di necessità tra di essa e una particolare modalità compositiva.⁴ Inoltre, un sistema di notazione può anche non essere totalmente ‘standardizzato’: è possibile, infatti, formulare alcune proposte notazionali dedotte dalla prassi o a essa finalizzate, che possano poi essere successivamente personalizzate e/o espanse.

2. Proposta di un metodo

Scrivendo Luciano Berio, già a metà secolo, che il rapporto con lo strumento era profondamente cambiato.

Lo strumento è un mezzo da “sopraffare” con l’idea musicale, è un campo acustico le cui possibilità non sono delimitate dai registri estremi, dalle possibilità di articolazione e dalla potenza di chi suona, ma dai rapporti reciproci dei singoli parametri e dalla risultante di questi e la totale concezione dell’opera. Le famiglie strumentali si sono sciolte senza più ricostituirsì: la cosiddetta ‘sensibilità timbrica’ è giunta a superare la personalizzazione degli stessi strumenti e non coincide affatto con la ‘sensibilità storica’ degli strumenti. Questi, tendono a non più costituirsi in entità individuali e caratterizzabili, ma diventano espressione di un rapporto e di una funzione più generali: il suono di un flauto e quello di una tromba aperta, il suono di un violoncello e quello di un trombone, nel contesto di una struttura musicale possono arrivare al punto di significare la stessa cosa.⁵

3 - Cfr. KURT STONE, *Music Notation in the Twentieth Century. A Practical Guidebook*, New York – London, Norton, 1980, p. XVI.

4 - Cfr. ANDREA VALLE, *La notazione musicale contemporanea. Aspetti semiotici ed estetici*, Torino, EDT, 2002, p. 14.

5 - LUCIANO BERIO, *Aspetti di artigianato formale* (1956), in ID., *Scritti sulla musica* (a cura di Ada Ida De Benedictis), Torino, Einaudi, 2013, p. 249.

Negli ultimi decenni, il rapporto con lo strumento non è più inteso come ‘naturale’. Il rinnovamento della prassi esecutiva violinistica parte dal recupero del rapporto originario di ‘reciproca alterità’ tra esecutore e strumento. Si tratta di ‘riscrivere’ il rapporto con lo strumento: il corpo dell’esecutore è di supporto al compositore per esplorare – nel campo fertile della sperimentazione – porzioni acustiche inconsuete, ‘scoprire’ nuove tecniche, estendere i confini della prassi esecutiva tradizionale.

Sempre negli ultimi anni, la notazione delle ‘tecniche violinistiche estese’ si presenta multiforme e variegata: le proposte notazionali nascono numerose tra i compositori, non più dettate dall’idea di uniformarsi a un canone comunemente condiviso, ma dalla volontà di trovare la migliore soluzione grafica a ogni ‘gesto’ compositivo, in nome di una migliore aderenza (e coerenza) tra idea musicale e rappresentazione notazionale, nell’ambito del personale sistema segnico adottato.

Nell’ambito della tecnica violinista e in riferimento alle diverse pressioni che si possono esercitare con l’arco sulle corde dello strumento, sarebbe per noi impossibile pretendere di esemplificare tutte le molteplici proposte notazionali degli ultimi decenni. Una catalogazione del genere, in fin dei conti, apparirebbe superflua e di dubbia utilità. Ci preme di più, in questa sede, proporre una sintetica proposta metodologica: suggerire la rappresentazione grafica più completa per ciascuna tecnica e descrivere la loro funzione esecutiva, connotativa, stilistica, partendo dalla prassi compositiva del noto compositore inglese Richard Barrett (1959), allievo di Wiegold, Xenakis, Hespos e Ferneyhough, la cui tecnica compositiva – che deriva egualmente dalla musica d’avanguardia e non è esente da approcci personali e intuitivi – pone un’attenzione del tutto particolare alla ricerca della notazione violinistica il più possibile completa ed esaustiva.

3. Pressione dell’arco sulle corde

Premettiamo che tre risultano essere i fattori fondamentali per la condotta dell’arco e per la produzione del suono: la pressione che si esercita sulle corde; il punto di contatto, ovvero il punto della corda sul quale l’arco viene a contatto con la corda; la velocità dell’arcata, che deriva dai precedenti parametri. Questi fattori sono interdipendenti: il cambiamento di uno di essi richiede un corrispondente adattamento di almeno uno degli altri. Ad esempio, l’aumento di pressione con costante punto di contatto richiede un aumento di velocità dell’arco; di contro, una diminuzione di pressione richiede diminuzione di velocità nella condotta dell’arco. Un aumento di pressione con costante velocità dell’arcata, invece, richiede che il punto di contatto si sposti verso il ponticello; di contro, una diminuzione di pressione con costante velocità dell’arco richiede che il punto di contatto si sposti verso la tastiera. E, infine, una maggiore

velocità a pressione costante richiede che il punto di contatto si sposti verso la tastiera; di contro, una minore velocità, a pressione costante, richiede che il punto di contatto si sposti verso il ponticello.⁶ È possibile ottenere qualsiasi colore di suono graduando diversamente la pressione dell'arco e calibrando il punto di contatto. Ogni esecutore sa bene che, per ottenere un suono libero, comunicativo e vibrante, deve badare più alla velocità di condotta dell'arco che alla pressione. Una buona padronanza dei vari punti di contatto e la capacità di ottenere buon suono in ognuno di essi sono requisito indispensabile soprattutto per il violinista che vorrà approcciarsi alla prassi contemporanea.

Nella prassi contemporanea, accanto al fattore acustico e all'aspetto tecnico-strumentale, si deve tener conto delle esigenze stilistiche ed espressive del compositore. Variando le possibilità 'tradizionali' sopra menzionate, sarà possibile ricavare nuove possibilità timbriche inimmaginabili per la prassi classico-romantica dello strumento. La possibilità di saturare o sconvolgere radicalmente il suono mediante l'utilizzo di pressioni diminuite o aumentate permettono l'ingresso in una dimensione timbrica che riesce, allo stesso tempo, a snaturare e ad espandere il suono dello strumento stesso. Nel corso degli anni, infatti, si sono avuti esempi più o meno radicali dell'utilizzo delle diverse tipologie di pressione dell'arco, basti pensare all'utilizzo estremamente efficace che ne fa Kaija Saariaho in *Petals* (1988) per violoncello ed elettronica o all'esperienza nella produzione di sub-armonici in cui si cimenta Mari Kimura in *Gemini* (1994) per violino solo.

Nell'approcciarsi alla prassi contemporanea, a un certo punto il violinista che si è impadronito negli anni (e a fatica!) della tecnica tradizionale dovrà man mano liberarsene e rendere indipendente i fattori di pressione, velocità dell'arco e punto di contatto. L'esecutore dovrà rispettare fedelmente le indicazioni del compositore, indicazioni che, con una buona simbologia, possono riferirsi sia all'aspetto fisico che timbrico della produzione sonora e possono aprire strade inusitate e impensabili per l'esecutore alla ricerca di nuove esperienze e desideroso di espandere il proprio alfabeto musicale. Lo strumento – sebbene sia uno strumento finito – apre comunque infinite vie che, giorno dopo giorno, verranno aggiunte al 'vocabolario' delle possibilità strumentali.

Per la notazione delle pressioni dell'arco, oggetto dell'articolo, verrà utilizzato un sistema basato su dei simboli che vanno posti fuori dal pentagramma: quattro frecce di diversa tipologia, già utilizzate in *Negatives* (1988-1993) e altri pezzi del compositore britannico Richard Barrett. Va precisato che, nello spartito, ogni tipologia di pressione

6 - Cfr. CARL FLESCHE, *Il problema della produzione del suono sul violino*; trad. it. di Alberto Curci, Milano, Curci Ed., 1932 | IVAN GALAMIAN, *Principi di tecnica e d'insegnamento del violino*; trad. it. di Renato Zanettovich, Milano, Ricordi, 1991, pp. 70 e sgg. | SIMON FISCHER, *Basics, 300 esercizi e sistemi di studio quotidiani per violino*; trad. it. di Enzo Porta, Milano, Rugginenti, 2000, pp. 41 e sgg.

continua a essere valida finché non si incontra un diverso simbolo riguardante una tipologia altra di pressione.

3. 1. Pressione normale dell'arco

Per rappresentare la pressione normale dell'arco si utilizzi, a ridosso del pentagramma, il simbolo seguente:



Figura 1: pressione normale dell'arco, simbolo

In figura 2 vediamo rappresentate le diverse componenti frequenziali nel tempo: più denso è il colore della singola componente più forte sarà la presenza della stessa nel suono analizzato. Sulla destra vediamo i valori in Hertz da circa 500 Hz a circa 16000 Hz da riferirsi alle componenti del suono analizzato. In questa rappresentazione si può osservare una buona definizione delle frequenze armoniche rispetto alla fondamentale e una percentuale relativamente bassa di rumore tra le componenti.

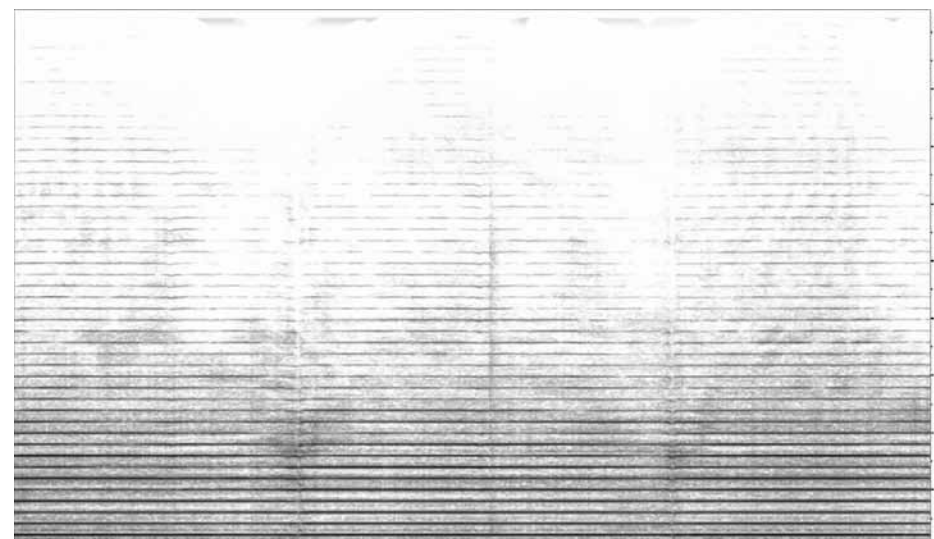


Figura 2: pressione normale dell'arco, rappresentazione spettrale

3. 2. Pressione leggera dell'arco, come flautando

Dal francese *flageolets*, in Italia si dà impropriamente questo nome ai suoni armonici. Si tratta, invece, di suoni molto morbidi e dolci, ottenuti eseguendo le arcate con la maggiore leggerezza. Tale tipologia di pressione viene notata con il seguente simbolo:



Figura 3: pressione leggera dell'arco, simbolo

In figura 4 si nota che le componenti di rumore aumentano e la differenziazione tra frequenza fondamentale, frequenze armoniche e componenti di rumore diviene molto sottile, inoltre il suono si sviluppa molto meno in altezza (in figura si arriva fino a circa 9000 Hz, dove le componenti sonore sono, già, pressoché assenti).

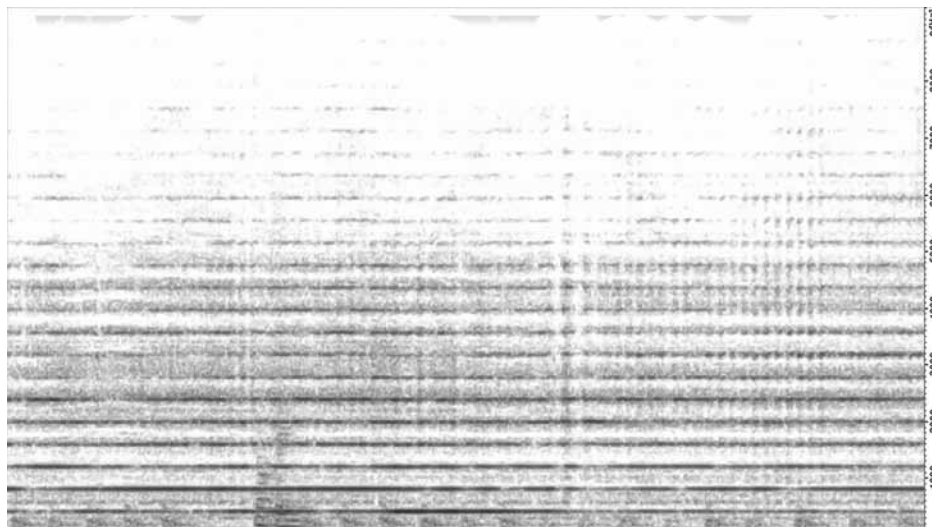


Figura 4: pressione leggera dell'arco, rappresentazione spettrale

3.3. Over-pressure: due tipologie

La *over-pressure* indica il suonare con eccessiva pressione sulla corda e, pur indicata in molte partiture già dalla metà degli anni '70, trova oggi largo impiego nella prassi contemporanea.

Si possono distinguere due possibili approcci a questa tecnica: il primo predilige il parametro dell'altezza, il secondo l'effetto timbrico. Nel primo caso, infatti, è ancora riconoscibile l'altezza dei suoni prodotti sullo strumento; nel secondo caso, invece, non è percepibile un'altezza chiaramente determinata (o *pitch*) della nota eseguita, perché le componenti relative al rumore si allineano quasi perfettamente con le componenti fondamentali del suono. La *over-pressure* del primo tipo sarà quindi definibile come *pitched over-pressure* (dotata di *pitch*), mentre quella appartenente alla seconda tipologia sarà *pitchless* (priva di *pitch*).

Quando viene richiesta una pressione aumentata, che produce un'altezza ancora riconoscibile, si utilizza il simbolo seguente:



Figura 5: pitched over-pressure, simbolo

Il suono sarà aspro ma, come si nota in figura 6, restano ancora riconoscibili la frequenza fondamentale e le frequenze armoniche. Alcune frequenze armoniche sono decisamente enfatizzate rispetto a quanto si poteva notare nello spettrogramma riguardante la pressione normale, e i profili di ogni parziale risultano leggermente 'frastagliati'. Nella rappresentazione dello spettro si arriva fino a circa 17000 Hz.

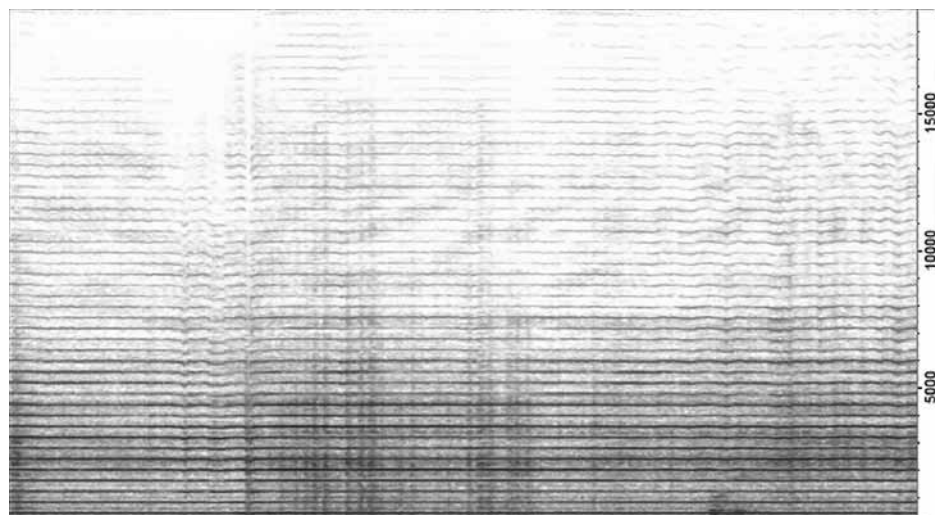


Figura 6: pitched over-pressure, rappresentazione spettrale

Se, invece, si vorrà produrre un suono privo di un vero e proprio pitch, l'esecutore eserciterà una pressione esagerata dell'arco, mitigata da una velocità di arco capace di generare un suono graffiante e 'sporco'. Si utilizzi, dunque, la seguente notazione:



Figura 7: pitchless over-pressure, simbolo

In figura 8 è possibile osservare come le componenti del suono siano ormai fuse con il rumore e che solo alcune componenti siano leggermente enfatizzate rispetto alle altre. Il suono risultante è comunque rugoso e aspro. Nello spettro in figura le frequenze sono rappresentate fino a circa 17000 Hz.

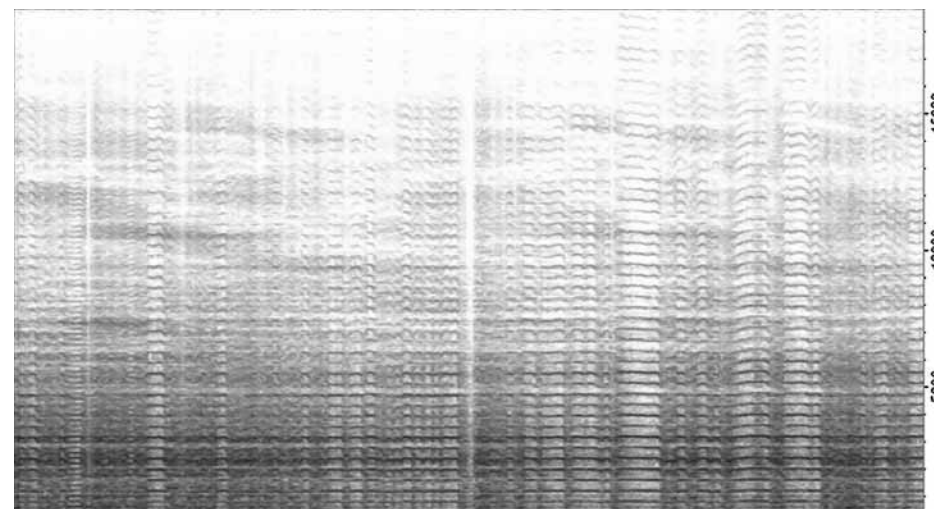


Figura 8: pitchless over-pressure, rappresentazione spettrale

4. Conclusioni

Analizzate le varie rappresentazioni grafiche delle tipologie di pressione è ora utile fornire qualche indicazione di carattere pratico.

Innanzitutto, il posizionamento dei simboli finora trattati all'interno della partitura: essi dovranno essere della grandezza necessaria al fine di richiamare immediatamente l'attenzione dell'esecutore e saranno posizionati sopra il rigo musicale, come in figura 9.

Figura 9: Nicola Monopoli, *Tasks per Violino ed Elettronica Live* (2014), proprietà dell'autore.

Sarà oltretutto possibile operare delle transizioni da una tipologia di pressione all'altra (ad esempio, dalla *pitchless over-pressure* alla *pitched over-pressure*) utilizzando una sottile freccia tratteggiata che connette un simbolo ad un altro: si crea, in tal modo, una sezione di transizione il più graduale possibile.

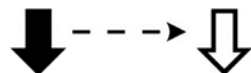


Figura 10: transizione da una tipologia di pressione all'altra

È possibile, inoltre, operare un'alternanza rapida tra due tipologie di pressione o un'oscillazione continua, utilizzando simbologie personalizzate, a seconda dei casi.

Il sistema di notazione trattato in questa sede è, a nostro avviso, efficace e immediato per ogni esecutore e si basa su riscontri effettivi sia per l'aspetto meramente 'fisico' che per l'aspetto sonoro nella prassi esecutiva e compositiva. La precisione del sistema permette di catalogare le tipologie di pressione realizzabili su uno strumento ad arco e getta le basi per possibili future espansioni o per utilizzi estremamente caratterizzati, al fine di adattarsi alla prassi e all'estetica di ogni compositore mediante un processo di rifunzionalizzazione. In questa ottica, il sistema notazionale qui trattato non si presenta come un sistema chiuso: prendendo come *standard* il sistema grafico proposto, sarà possibile prospettare una proposta didatticamente valida, nella finalità di rendere 'prassi comune' queste 'tecniche violinistiche estese'.

In conclusione, il procedimento di analisi operato sulle diverse tipologie di pressione dell'arco sancisce una profonda scientificità dietro il sistema di notazione proposto, utilizzato *in primis* da Richard Barrett. La descrizione analitica riguardante la modalità tecnica per ottenere le diverse tipologie di pressione rende praticabile l'utilizzo delle pressioni ad ogni violinista dotato di una discreta tecnica. Le rappresentazioni dello spettro sonoro forniscono un riscontro all'esecutore e al compositore circa la tipologia di timbro desiderata, rendendola integrabile nel processo compositivo e verificabile nella prassi esecutiva.

Tuttavia, le diverse tipologie di pressione dovranno essere sperimentate dal violinista, collegate al posizionamento dell'arco e dovrà esserne verificata la fattualità. Un diverso posizionamento dell'arco sulla corda produrrà suoni differenti, come nel caso di una pressione leggera sulla tastiera o sul ponticello. Inoltre alcune tipologie di pressione non sono eseguibili in determinate posizioni o su alcune corde: è il caso, ad esempio, dell'*over-pressure* priva di *pitch* molto sul tasto, in seconda corda oltre la quinta posizione, che risulta qui ineseguibile poiché si urterebbero le corde vicine.

Questa indagine intende gettare, quindi, le basi per l'analisi di possibilità timbriche estese sugli strumenti ad arco, catalogandole e proponendo una notazione consona; non si escludono però successivi approfondimenti nati dal confronto fecondo e dalla collaborazione sinergica tra esecutore e compositore.

Bibliografia

[AMBROSINI]

CLAUDIO AMBROSINI, *Musica contemporanea e notazione*, «Studi Musicali», a. VIII, 1979, pp. 303-318.

[BARRETT]

RICHARD BARRETT, *Negatives for 9 players*, London, United Music Publishers LTD, 1993.

[BORCIANI]

PAOLO BORCIANI, *Per la musica moderna e contemporanea*, Milano, Ricordi, 1977.

[BUSONI]

FERRUCCIO BUSONI, *Lo sguardo lieto. Tutti gli scritti sulla musica e le arti*, a cura di Fedele D'Amico, Milano, Il Saggiatore, 1977.

[CORDUAS-DI NATALE-MAGGIORE]

ANNA MARIA DI NATALE-TINA MAGGIORE, MAURIZIO-TRIESIS, *Appunti di semiografia musicale con esercizi*, Milano, Curci Ed., 2007.

[CAZZATO]

Crossing Music. Studi interdisciplinari sui linguaggi della musica moderna e contemporanea, a cura di Alessandro Cazzato, Roma, Aracne Editrice, 2015.

[DAHLHAUS]

CARL DAHLHAUS, *Musikästhetik*, Laaber, Laaber-Verlag, 1986.

[GALANTE-SANI]

FRANCO GALANTE-NICOLA SANI, *Musica Espansa*, Lucca, LIM, 2000.

[GOODMAN]

NELSON GOODMAN, *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, 1968.

[GULLI]

FRANCO GULLI, *Evoluzione della tecnica violinistica in rapporto ai problemi interpretativi del nostro tempo*, «ESTA Quaderni», Omaggio a Franco Gulli, XVI, 20, dicembre 2004.

[HANSON-SCHIEDER-HALGEDAHL]

J.R. HANSON-A. SCHIEDER-F. HALGEDAHL, *Anomalous Low-pitched Tones from a Bowed Violin String*, in «Catgut Acoustical Society Journal», II, 6 (2d series), 1994.

[HÜBLER]

KLAUS K. HÜBLER, *Expanding the String Technique*, in Interface, XIII, 4, Utrecht, The Netherlands: Sweet & Zietlinger 1984, pp. 187-198.

[LOMUTO-PONZIO]

MICHELE LOMUTO-AUGUSTO PONZIO, *Semiotica della musica. Introduzione al linguaggio musicale*, Bari, B. A. Graphis, 1997.

[NATTIEZ]

JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Dalla semiologia alla musica*, trad. it. di Roberta Ferrara, Palermo, Sellerio, 1990.

[ODDONE]

EDOARDO ODDONE, *Anatomia violinistica*, Milano, Ricordi, 2002.

[PORTA]

ENZO PORTA, *The Violin in the Twentieth Century*, «The Violexchange», VI, 2/3, 1995, pp. 69-83.

[READ 76]

GARDNER READ, *Contemporary Instrumental Techniques*, New York, Schirmer, 1976.

[READ 79]

GARDNER READ, *Music Notation* (2a ed.), New York, Allyn and Bacon Inc., 1979.

[STOWELL]

ROBIN STOWELL, *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, London, Cambridge University Press, 1990.

[STRANGE-STRANGE]

ALLEN STRANGE-PATRICIA STRANGE, *The Contemporary Violin. Extended Performance Technique*, University of California Press, 2001.

[TORTIGLIONE]

PAOLO TORTIGLIONE, *Semiography and Semiology of Contemporary Music*, Milano, Rugginenti, 2012.

ABSTRACT - Because of the twentieth century traditionally intended graphic code crisis, because of the various notational proposals and the new compositional field experimentations in the recent years, this work wants to shed light in the context of contemporary violin practice, dealing with the different types of pressure that a violinist can exercise with the bow over the strings of the instrument. The study was conducted in the first place deepening the performative aspect and providing specific guidelines and practical indications regarding the different types of bow pressure (light pressure, normal pressure and two different shades of over-pressure); secondly, the compositional aspect is deepened and is proposed one of the most comprehensive graphic representation for each technique (supported also by spectrum representations), in a methodological approach that draws inspiration from the work of the famous British composer Richard Barrett.

L'eterna giovinezza: la corrispondenza Verdi-Florimo

Antonio Caroccia

Docente di Storia della musica
Conservatorio "Domenico Cimarosa" di Avellino

Verdi e Florimo divennero amici ai tempi della rappresentazione napoletana della *Luisa Miller* (8 dicembre 1849) se non addirittura prima, ossia ai tempi dell'*Alzira* (12 agosto 1845). Il bibliotecario e storico calabrese fu ben presto rapito dal genio verdiano; come lo era stato e lo sarà per tutta la vita il 'suo' Bellini. Un'amicizia destinata a durare lungamente. Prova e traccia ne sono le tante lettere che i due si scambiarono nel corso del tempo. Un rapporto epistolare che ebbe inizio all'incirca nel 1854, quando in una lettera inviata a Cesare De Sanctis compare una missiva indirizzata a Florimo.¹ Prima che Verdi torni a scrivere allo storico calabrese passerà qualche anno, nel frattempo toccherà a Giuseppina Strepponi tenere 'caldo' questo rapporto epistolare, con due graziose letterine, nelle quali viene ben rappresentata la figura del bibliotecario definito «uomo senza nervi». Le due missive sono entrambe del 1859; nella prima (15 febbraio) viene letteralmente messo alla 'berlina' il Barone Genovese,² mentre nella missiva successiva, del dicembre dello stesso anno, Giuseppina torna a pungolare Flo-

1 - La lettera spedita da Mandres è del 9 settembre 1854. Napoli, biblioteca del Conservatorio "San Pietro a Majella" (d'ora in poi I-Nc) Rari 1.6.10(67) olim XV.8.18(67). Trascritta in *Carteggi verdiani*, a cura di Alessandro Luzio, vol. I, Roma, Reale Accademia d'Italia, 1935, p. 231; FRANCO SCHLITZER, *Il carteggio inedito Verdi-Florimo*, «La Rassegna d'Italia», I/8, agosto 1946, p. 25 e FRANK WALKER, *Verdi and Francesco Florimo: some unpublished letters*, «Music and Letters», XXVI/1, 1945, pp. 201-208; 202.

2 - Un'altra amicizia napoletana di Verdi contratta, nella primavera del 1857, in occasione della rappresentazione partenopea del *Simon Boccanegra*. Il Barone Genovese era una figura colta musicalmente ritratta argutamente, anche, da Delfico. Proprio su questa descrizione si gioca gran parte della missiva, con ampi spazi umoristici: «sappiate che... il Barone Genovese è qui a Roma, in carne ed ossa! Verdi ed io abbiamo tenuto la bocca spalancata per una mezz'ora, tanta fu la sorpresa!... Appena riavuti dallo sbalordimento ci siamo messi a ridere come matti». La missiva poi prosegue con riferimenti all'opera e al «frate Lasagna», al secolo Angelo Mariani. Cfr. SCHLITZER, *Il carteggio inedito Verdi-Florimo* cit., pp. 23-40; 24-27.

rimo «Io vi ammiro ed anche vi invidio un poco per l'assenza di nervi», non dopo avergli raccontato del rigido inverno che ha bloccato a Sant'Agata per diversi giorni, anche, Angelo Mariani:

[...] Capirete che non veniamo a Napoli quest'inverno, cosa che mi rende rabbiosa perché io adoro quello scellerato paese e quei scelle... amici, che ci sono tanto cari! Il giardino, la fabbrica, il cielo, la terra, e per Alfa e Omega la volontà di Verdi, lo impediscono. Pazienza! Gli uomini comandano e le donne obbediscono, tanto più che i primi tengono la chiave della cassaforte e vincere al lotto è assai difficile». ³

Nel 1869 Florimo pubblicherà il suo *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, ⁴ che immantinente si appresterà ad inviare anche a Verdi, ricevendone immediatamente dallo stesso una entusiastica risposta: «fu ottimo in voi il pensiero di scrivere la storia musicale della scuola napoletana che è veramente stata una delle glorie nostre». ⁵ Nulla ci vieta di pensare che i dettami del maestro Lavigna, e in particolare i suoi trascorsi napoletani con Valente e Fenaroli, in qualche modo, avessero segnato il *cursus studiorum* del giovanissimo Verdi, che in questa lettera non disdegna di esprimere un giudizio più che positivo sull'antica scuola:

Nessuno poteva farlo meglio di Voi, che nella vostra qualità di bibliotecario dell'attuale Conservatorio avevate sotto mano i documenti necessari per fare questo libro. Esso merita moltissima lode e se trovansi qua e là tendenze un po' parziali, ciò fa onore al vostro cuore, ed all'amore che avete sviscerato per la vostra, anzi la nostra Scuola. ⁶

Raccogliere, custodire e tramandare, questi furono, invece, i dettami di Florimo:

Io non ho fatto altro che raccogliere, vagliare e mettere insieme queste *foglie sparse*, per facilitarne la conoscenza e spianare la via a ricerche posteriori.

3 - *Carteggi verdiani* cit., p. 232 e SCHLITZER, *Il carteggio inedito Verdi-Florimo* cit., pp. 26-27.

4 - FRANCESCO FLORIMO, *Cenno storico sulla scuola musicale di Napoli*, 2 voll., Napoli, Lorenzo Rocco, 1869-1871.

5 - Lettera datata Sant'Agata 12 luglio 1869. I-Nc, Rari 1.9.10(68) *olim* XV.8.18(69). Trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit., pp. 27-28; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., pp. 202-203 e *Mercadante and Verdi*, «Music and Letters», XXXIII/1, 1952, pp. 311-321: 316.

6 - *Ibidem*.

La storia non si inventa; e io certo non ambisco al vanto di essere poeta, quando vorrei essere storico». ⁷

Non vi è dubbio che gli scritti dello storico, come evidenziato dallo stesso Verdi, sono imbevuti di positivismo, con campi d'indagine e raccolte di dati che spaziano dalla facezia 'popolare' al piccolo dettaglio e all'interpretazione documentata. Dobbiamo, però, riconoscere allo storico la capacità di aver voluto tramandare notizie e dati biografici, che altrimenti sarebbero per sempre andati perduti. La frase «trovansi qua e là tendenze un po' parziali» dovette urtare non poco la suscettibilità del calabrese, poiché Verdi, dopo qualche settimana, in un'altra sua missiva, ritornerà sull'argomento, per chiarire e precisare meglio il suo giudizio ed esporre alcune opinioni tecniche sulle formazioni orchestrali; in particolare sull'orchestra del "San Carlo", a cui a detta di Verdi sarebbe necessario apportare radicali riforme. ⁸

A sua volta e di buon grado, Florimo non perse tempo e si affrettò a rispondere in questi termini:

[...] se potessi amarvi di più, giacché stimarvi è impossibile, lo farei dopo le tenere parole che scrivete in lode del mio sempre caro Bellini. Se sommo qual siete vi foste trovato alla sua epoca, egli vi avrebbe ammirato e stimato come faceva con Rossini e Donizetti. Ma che volete? I napoletani perché infigardi sono nemici del progresso e vogliono fare sempre quel che fecero i Padri nostri ed avendo forse, se non più ingegno, certo più sveltezza degli altri popoli, siamo pure gli ultimi di tutti. ⁹

Per le rappresentazioni napoletane della *Forza del destino*, avvenute sulla scena napoletana con un certo ritardo, Verdi non partecipò, ma Florimo gliene scrisse dettagliata e accurata relazione:

Parlarvi della musica sarebbe superfluo: chi non ne conosce i pregi e le innumerevoli bellezze? La compagnia quantunque non primaria, pure, pel breve tempo che si ebbe a raggranellarla, può dirsi buona. La donna

7 - FRANCESCO FLORIMO, *La Scuola musicale di Napoli e i suoi conservatorii, con uno sguardo sulla storia della musica in Italia*, 4 voll., Napoli, Morano, 1881-18832, vol. 1, p. 5.

8 - La lettera spedita da Sant'Agata è datata 23 luglio 1869. I-Nc Rari 1.9.10(70) *olim* XV.8.18(70). La si può leggere in SCHLITZER, *Il carteggio* cit., pp. 28-29; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 203 e *Mercadante and Verdi*, «Music and Letters», XXXIII/1, 1952, pp. 316-317.

9 - *Carteggi verdiani* cit., pp. 307-308 e WALKER, *Mercadante and Verdi* cit., pp. 316-317.

ha bella sonora voce di soprano, un certo sentimento materiale, più non è brutta. Se cantasse meglio sarebbe una perfetta Eleonora.¹⁰

Si trattava dell'artista Bianca Montaldo. Di Giuseppina Pasqua, nei panni di Preziosilla, invece, scrisse: «... ha voce piacevole, canta bene, ha spirito e fece benissimo la sua parte: sta bene in scena, fu applauditissima nel suo primo pezzo, nel Rataplan che si volle bissato...». ¹¹ Giudizio ampiamente confermato in una missiva che lo storico scrisse di lì a poco alla stessa artista:

Vi ho ammirato nella parte di Preziosilla, sono entusiasta di quella d'Amneris ed è tanta l'ansia di volerli felicitare pel vostro bel talento, che non potendo recarmi da voi per il tempo orribile, vi scrivo e dico: Cara Signora voi siete nata per essere grande artista ed il mondo musicale presto sanzionerà il parere del vecchio topo di biblioteca». ¹²

Per quel attiene all'orchestra del San Carlo, giova qui ricordare, anche, la messinscena dell'*Aida* del 1873. In questa occasione, Verdi espresse il suo profondo dissenso per quanto stava avvenendo nel Massimo napoletano: «Io sapevo dei disordini di questo teatro San Carlo, ma né io, né altri poteva immaginare quali sono. È indescrivibile l'ignoranza, l'invidia, l'apatia, il disordine, l'abbandono di tutti e di tutto». ¹³ Impose, allora, all'impresario Musella una completa riforma degli organici, memore di quanto già fatto qualche anno prima alla Scala, con l'impiego di una nuova pianta orchestrale e l'adozione del 'corista normale', sulla base di quello già riconosciuto nel 1858. Questo, come sappiamo, scatenò le ire del direttore musicale De Giosa (che avrebbe dovuto dirigere il *Don Carlo* nel 1872), che non voleva assolutamente aggiungere altri diapason ai tanti già esistenti. ¹⁴

Gli anni '70 passano per il gran rifiuto verdiano e l'esperienza 'politica' nella commissione per la riforma degli studi musicali. Dopo la morte di Mercadante, i professori del Conservatorio napoletano e *in primis* Florimo si trovarono a dover scegliere un

10 - Lettera inedita datata Napoli 23 dicembre 1877 (Raccolta privata eredi Carrara-Verdi, Villa Sant'Agata). Cfr. SCHLITZER, *Il carteggio* cit., p. 31.

11 - *Ibidem*.

12 - L'inedita lettera spedita da Napoli, datata 8 marzo 1877, si conserva nella biblioteca "Livia Simoni" del Museo Teatrale alla Scala, collezione Casati n. 1890 inv. 24669.

13 - Cfr. SCHLITZER, *L'orchestra del S. Carlo nella seconda metà del sec. XIX*, «La Tribuna», 5 maggio 1937.

14 - Cfr. *I copialettere di Giuseppe Verdi*, pubblicati e illustrati da Gaetano Cesari e Alessandro Luzio, Milano, Tip. Stucchi Ceretti & C., 1913 (rist. anast. Sala Bolognese, Forni, 1987), pp. 235-236.

degno successore della poltrona che fu, anche, di Zingarelli. Il nome che mise tutti d'accordo fu quello di Verdi. In effetti, gli ultimi anni della gestione Mercadante non trascorsero senza turbolenze e polemiche. Occorreva, dunque, il gran nome, che fosse gradito anche al Ministero: «l'ultimo anello della catena musicale incominciata dallo Scarlatti e pervenuta sempre più arricchita di nuovi pregi nelle mani del Mercadante». La grande richiesta avvenne il 21 dicembre del 1870 e la missiva si concludeva in questo modo:

Illustre Maestro, se appena spiegaste il vostro canto ristoraste i danni sofferti dall'arte per la morte del gran Bellini e del Donizetti, vogliate, piegandovi ai desideri di tutti gli artisti napoletani, porvi a capo di loro, e di una istituzione secolare che per l'interesse del mondo musicale e per l'onore della Patria debba continuare ad ogni costo nelle sue splendide tradizioni. ¹⁵

Verdi, come risaputo, declinò l'invito nella missiva del 27 dicembre, ¹⁶ motivando il suo rifiuto nelle lettere del 4 e 5 gennaio del 1871, ¹⁷ nonostante il reiterato appello di Florimo del 2 gennaio: «Credetelo, caro Maestro mio, che è la voce pubblica che vi chiama e vi acclama degno successore del Zingarelli, il solo che può rendere l'antica gloria a questo vetusto stabilimento». ¹⁸ Ma poté davvero poco, questa volta, il vegliardo e testardo bibliotecario di fronte alle secche risposte del maestro:

Io ho casa, fortuna, interessi in questi paesi; come potrei abbandonare tutto per venire a stabilirmi a Napoli? So bene che io avrei molta libertà per andarmene quando lo volessi; ma io non lo vorrei. Voi tutti dite che il vostro Conservatorio ha bisogno di una riforma. Non voglio sapere se questo sia vero, ma so che io vorrei (e lo vorrei fermamente) che gli studi fossero fatti a modo mio [...]. ¹⁹

15 - Cfr. SCHLITZER, *Il carteggio* cit., p. 31; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 203 e *Mercadante and Verdi* cit., p. 318.

16 - I-Nc, I-Nc, Rari 1.9.10(71) olim XV.8.18(71). Cfr. WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 204.

17 - I-Nc, I-Nc, Rari 1.9.10(72) olim XV.8.18(72). Trascritte in *I copialettere* cit., pp. 231-233 e WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., pp. 204-205.

18 - Raccolta privata eredi Carrara-Verdi, Villa Sant'Agata, trascritta in *Carteggi verdiani* cit., pp. 308-309.

19 - Vedi nota 17. Certo, non mancarono le continue pressioni dello storico che non aveva deposto le sue speranze. A tal proposito, si leggano le missive del 12 gennaio e 23 febbraio 1871 trascritte in *Carteggi verdiani* cit., pp. 310-311.

Studi espressi chiaramente da Verdi nella bozza di riforma voluta dall'allora Ministro Cesare Correnti.²⁰ Verdi dimostra molto bene di conoscere la didattica napoletana e nella lettera del 9 gennaio 1871 descrive minuziosamente gli studi fatti con il maestro Lavigna. In qualche modo, Verdi, con questa lettera, suggerisce a Florimo di dedicare una biografia a questo artista. Purtroppo, lo storico non scriverà mai una sola riga su Lavigna. È interessante notare, però, come Verdi tenesse molto agli studi musicali tanto da suggerire alle future generazioni «esercitatevi nella fuga costantemente, tenacemente fino alla sazietà e fino a che la mano sia divenuta franca e forte a piegar la nota al voler vostro». Non è un caso che questa missiva si concluda con il famoso motto «Tornate all'antico e sarà un progresso», che ancora oggi rappresenta un severo monito.²¹ Proprio durante questi anni i due artisti si scriveranno spesso.²² A titolo esemplificativo, annotiamo la lettera del 23 giugno del 1873 in cui Verdi

20 - Su questo argomento si rinvia ad ANTONIO CAROCCIA, *L'istruzione musicale pre e post-unitaria: regolamenti e riforme degli studi*, «Rassegna Storica del Risorgimento», XCVII/4, ottobre-dicembre 2010, pp. 483-594. Le polemiche che scaturirono dal rifiuto verdiano, per la direzione del conservatorio napoletano, sono ampiamente documentate tra l'altro dall'«Opinione», il «Pungolo» e la «Perseveranza», tanto da suscitare una vera querelle sul successore di Mercadante, in cui furono coinvolti Petrella, Platania, Bazzini, e tanti altri mettendo i docenti del Conservatorio gli uni contro gli altri. La situazione fu sbrogliata, soltanto cinque mesi dopo, dall'allora Ministro Correnti, con la nomina di Lauro Rossi alla direzione napoletana. Queste polemiche e il rifiuto di Verdi, attirarono le attenzioni dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti, il quale pensò bene di formare una commissione, presieduta dal compositore di Busseto, a cui affidare il progetto di riforma dell'allora Collegio napoletano e che Lauro Rossi suggerì di estendere a tutte gli istituti musicali dello Stato. Di riforma degli studi musicali si cominciò a parlare in Italia subito dopo l'Unità. I vari ministri che si succedettero alla Pubblica Istruzione convocarono regolarmente delle Commissioni per esaminare il problema. È naturale che per presiedere dette Commissioni fosse fatto sempre il nome di Verdi. Pur accettando questa nomina, il compositore fu sempre molto scettico a questo riguardo, come dimostrano le lettere inviate alla Maffei, a Ricordi o allo stesso ministro Correnti. Fu solo grazie alle insistenze dell'amico Piroli, che il compositore accettò di far parte di questa Commissione, sul cui esito non aveva alcuna fiducia. La relazione sulla riforma degli studi musicali e la proposta di regolamento venne firmata dal Ministro Correnti il 20 marzo del 1871, e gli scarsi esiti dei lavori della Commissione – che peraltro, rimasero lettera morta – sono confermati dal fatto che Verdi interpellato nuovamente nel 1883 rifiutò fermamente il nuovo invito. Seppur questo progetto fallì, resta il fatto che Verdi cercò di stimolare i suoi colleghi a non scardinare del tutto un sistema che aveva ben retto all'onda d'urto dell'Unità. La commissione aveva tra gli altri compiti, quello di restituire alla sue gloriose tradizioni il Collegio di Napoli e resta il fatto, che fu proprio il carteggio tra Florimo e Verdi ad innescare la miccia.

21 - Lettera datata Genova 5 gennaio 1871. I-Nc Rari 1.9.10(81) *olim* XV.8.18(81). Trascritta in WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., pp. 204-205.

22 - Si leggano le lettere del 30 aprile 1871. I-Nc, Rari 1.9.10(74) *olim* XV.8.18(74) trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 34; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., pp. 206-207 e la missiva del 7 settembre 1872 (I-Nc, Rari 1.9.10(75) *olim* XV.8.18(75) trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 35; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 207.

ringrazia Florimo, per la donazione di una cantata di Porpora e il *Salve Regina* di Pergolesi, attendendo con impazienza la cantata di Scarlatti.²³ Un colpo secco di bacchetta, per fissare un accordo finale, una sola parola accompagnò, invece, il biglietto di visita inviato da Verdi al bibliotecario il 15 aprile del 1877: «Saldato!». ²⁴ Non saldava un conto, né un debito, ma una promessa fatta cinque mesi prima al bibliotecario, quando il 21 dicembre Florimo chiese espressamente all'artista un suo autografo.²⁵ Preso alla sprovvista, Verdi si consiglia con la moglie che gli suggerisce di inviare a Florimo l'autografo del quartetto.²⁶ Dalla richiesta all'invio trascorsero cinque mesi, in cui Florimo cercò con ogni mezzo di persuadere il maestro facendo pressioni finanche su Giuseppina, affinché questo suo desiderio fosse esaudito. Tanto che Verdi, per frenare l'impeto del bibliotecario scriverà il 31 dicembre del 1876:

Diavolo di Florimo!... Voi siete... stavo per dire il vecchio (scusate) dell'eterna giovinezza, voi scrivete con una disinvoltura, una spigliatezza, una freschezza da vent'anni, e così fra uno scherzo ed una gentilezza mi mandate un autografo! Ma dove avete la coscienza?²⁷

Florimo nel leggere questa lettera non si scompose più di tanto. Scrisse di nuovo alla Streponi pregandola di far sì che il Maestro non «prendesse troppo alla lunga la sua promessa», ricordando peraltro che egli, calabrese puro sangue, non avrebbe mai e poi mai desistito dal tormentarlo. Quando il plico giunse, finalmente, a destinazione Giuseppina riprese la corrispondenza con il bibliotecario: «godo che il vostro lungo desiderio, sia finalmente soddisfatto; ed io godo di sapere che quel bel quartetto, il primo che finora Verdi abbia scritto, vada a stare in buona e degna compagnia». ²⁸ A maggio, Florimo volle di nuovo ringraziare Giuseppina per le sue doti diplomatiche:

Vi ringrazio del complimento faceste alla mia santa perseveranza, ma senza questa sola virtù che io posseggo (qualche volta chiamata seccatura, ostinazione), come avrei potuto arricchire questa storica secolare biblioteca di

23 - I-Nc, Rari 1.9.10(76) *olim* XV.8.18(76) trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 35; WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 207.

24 - I-Nc XV.8.16(3) *olim* Rari 4.4.3(3) Su questo argomento si rinvia a FRANCO SCHLITZER, *L'autografo del «Quartetto»*, in *Mondo teatrale dell'Ottocento: episodi, testimonianze, musiche e lettere inedite*, a cura di Franco Schlitzer, Napoli, Fausto Fiorentino, 1954, pp. 151-154.

25 - Raccolta privata eredi Carrara-Verdi, Villa Sant'Agata. Minuta in I-Nc XV.8.16(5) *olim* Rari 4.4.3(5).

26 - I-Nc XV.8.16 *olim* Rari 4.4.3.

27 - Minuta in I-Nc XV.8.16(6) *olim* Rari 4.4.3(6). Trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 36.

28 - I-Nc XV.8.16(9) *olim* Rari 4.4.3(9). Cfr. SCHLITZER, *Il carteggio* cit, pp. 36-37.

tanti tesori, e nuovo tra questi, uno dei più cari ed importanti per la storia dell'Arte, il celebre quartetto dell'immortale autore dell'Aida e del Don Carlos». ²⁹

In questo periodo si infittiscono le lettere che Florimo e Giuseppina si scambiano. Ve ne sono diverse graziose, briose, intessute di *bon mots*. Di solito, uno degli argomenti che più teneva banco durante le festività natalizie (almeno tra il '78 e l'84) è quello del dolce-torrone (i cosiddetti mostaccioli), che Florimo puntualmente inviava ai coniugi. E nelle lettere di questo periodo possiamo notare, anche, una continua senilità contro la giovinezza dei cuori mostrata dai coniugi Verdi. ³⁰ «Noi vi dobbiamo molte grazie per la vostra sempre gentile memoria... i denti, ahimè! non valgono più a sgretolare quel robusto dolce calabrese, invidiandovi molto, se i vostri riescono ancora à la croquer!». ³¹ A loro volta, anche, i coniugi Verdi cercarono di sdebitarsi con l'invio di leccornie genovesi:

Ho frugato, e fatto frugare in tutti gli archivi di questa città per sapere quali e come erano le ciambelle che mangiavano gli antichi Dogi di Genova. ohimè! men fortunato di voi che trovaste un manicaretto dei Magni-Greci, io non ho trovato che dei Corni Ducali. ³²

Non mancano nel carteggio riferimenti alle pubblicazioni di Florimo, come nel caso della *Scuola musicale di Napoli e i suoi conservatorii*: «Voi pazziate!... direbbe un napoletano. Io! Io dare un giudizio su questo vostro lavoro?! [.] giudizi no: un Bravo a voi; sì». ³³ Diversi, anche, i riferimenti agli opuscoli wagneriani pubblicati da Florimo nel '76 e nel '83. In questo caso, Verdi stigmatizza ampiamente le polemiche venutesi a creare:

Leggo in questo momento nella Gazzetta Musicale di Ricordi, che ai primi d'aprile uscirà un vostro libro, in cui si pubblicherà anche "una lettera programma di G. Verdi a Florimo riguardo al Conservatorio napoletano etc...!" Voi sapete che io non ho mai amato la pubblicità!.. ora poi mi ri-

29 - Minuta in I-Nc XV.8.16(10) *olim* Rari 4.4.3(9).

30 - I-Nc Rari lettere 19.20(147-161) *olim* XIII.8.8(147-161). Sulle inedite lettere di Giuseppina e sull'intero carteggio tra i coniugi Verdi e Florimo si rinvia al contributo dell'autore di imminente pubblicazione.

31 - Lettera inviata da Genova nel dicembre del 1882. I-Nc Rari lettere 19.20(152) *olim* XIII.8.8(152).

32 - Missiva spedita da Genova senza data, presumibilmente tra il 1882 e il 1883. I-Nc, Rari 1.9.10(69) *olim* XV.8.18(69). Trascritta in WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 208.

33 - Epistola datata Sant'Agata 5 maggio 1881. I-Nc, Rari 1.9.10(77) *olim* XV.8.18(77). Trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 37 e WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 207.

esce fastidiosa, e quasi irritante. Vi sarei gratissimo se poteste lasciare in bianco il posto di questa lettera». ³⁴

Florimo intendeva pubblicare la famosa lettera contenente il motto 'Tornate all'antico', per giustificare le proprie idee anti wagneriane espresse chiaramente nella prima edizione del suo opuscolo. Si apprestò, dunque, a rispondere velocemente a Verdi, con una lettera chiarificatrice e giustificatrice della propria azione. A cui, Verdi rispose prontamente il 16 marzo del 1883:

Voi forse avete ragione; e forse ho ragione anch'io; cercando di evitare polemiche e discussioni che, al momento in cui siamo, sono inutili. Lascio a voi ampia, ampissima facoltà di fare quello che credete utile all'arte nostra. Amen! ³⁵

Verdi, non condivise neanche la scelta di Florimo nel voler ricordare con diverse azioni la memoria di Bellini. A più riprese sia nel caso della pubblicazione delle *Memorie e lettere* [1882] sia per l'*Album letterario belliniano* [1885], il compositore rispose: «Ed a proposito di Bellini che bisogno vi è di parlare di Lui? Nulla sia può aggiungere alla sua memoria, ed alla sua fama!». ³⁶ Pensiero che Verdi aveva espresso anche ad Arrivabene nell'80: «Tutto sommato credo che Florimo renda un cattivo servizio all'amico defunto. Ma che necessità vi è d'andar a tirar fuori delle lettere d'un maestro di musica?». ³⁷ Con la lettera del 24 dicembre dell'86, forse, i coniugi Verdi ricevettero l'ultimo donativo di dolci da parte di Florimo. «Magnifico!» esclama Verdi. «L'ho messo in vetrina in segno d'ammirazione!». ³⁸ Florimo, ormai, è quasi novantenne, e i coniugi non hanno più il coraggio di formulare, sia pure scherzosamente e con spirito, gli auguri nei modi usati nel passato. Nell'87 il maestro si limita ad augurargli solamente «venti anni di vecchiaia». ³⁹ Oramai, il vecchio «dell'eterna giovinezza» stava per terminare la sua vita terrena e in un frammento di una lettera dell'88, Verdi lo saluta tre volte «l'eterno giovine degli 89 anni». ⁴⁰ Nel dicembre dell'88 Florimo morì

34 - Genova 12 marzo 1883. I-Nc, Rari 1.9.10(78) *olim* XV.8.18(78). Trascritta in *I copialettere* cit., pp. 322-323 e WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 208.

35 - I-Nc, Rari 1.9.10(79) *olim* XV.8.18(79). Trascritta in SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 38 e WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 208.

36 - I-Nc, Rari lettere 19.20(161) *olim* XIII.8.8(161).

37 - ANNIBALE ALBERTI, *Verdi intimo. Carteggio di Giuseppe Verdi con il conte Opprandino Arrivabene (1861-1886)*, Milano, Mondadori, 1931, pp. 230-231.

38 - I-Nc, Rari 1.9.10(80) *olim* XV.8.18(80). Trascritta in WALKER, *Verdi and Francesco Florimo* cit., p. 208. Cfr. anche SCHLITZER, *Il carteggio* cit, p. 39.

39 - I-Nc, Rari lettere 19.20(152) *olim* XIII.8.8(152).

40 - I-Nc, Rari lettere XXV.2.24.

e Verdi avutane notizia scrisse subito a De Sanctis:

Sapevamo del povero Florimo, e ci afflisce la sua scomparsa dal mondo!... ma via... alla sua grave età non si va a feste, non ci si corica ad ora inoltrata, e per lo meno si prendono tutte le precauzioni per rincasare con tutti i comodi». L'«eterno giovane», negli ultimi giorni di sua vita, aveva troppo fidato nella sua «eterna giovinezza». ⁴¹

ABSTRACT - This paper documents the relation and the friendship between Giuseppe Verdi and Francesco Florimo through the study of recently discovered letters the Verdi couple sent to the 'elder' composer and librarian of the Naples Conservatory. This unpublished correspondence allows to shed new light onto the relationship between Verdi and the Neapolitan musical milieu. Furthermore, new information emerges concerning the composer's rejection of the offer of the directorship of the Naples conservatory. Finally, the letters Verdi sent to Florimo are of enormous interest, as they provide additional information the relation of the couple with the Neapolitan musical establishment of their time. Sperimentare materiali di ricercadegli

Un progetto di ricerca storico-musicale: la *Celeste* di Francesco Pisano

Patrizia Balestra

Docente di Storia della musica
Conservatorio "Umberto Giordano" di Foggia

Sperimentare materiali di ricerca è uno degli obiettivi del corso di Metodologia della ricerca storico-musicale.¹ Nell'ambito del modulo di laboratorio è stato svolto un lavoro pratico che ha consentito agli studenti di acquisire i principali strumenti necessari per avviare uno studio musicologico e di redigere un testo scientifico.

Dopo la prima fase metodologica sull'indagine storico-musicale, seguita dall'attività documentaria, gli studenti hanno imparato ad utilizzare e studiare le fonti musicali, cioè i manoscritti dello spartito e/o partitura dell'opera *Celeste* di Francesco Pisano e le bozze del libretto manoscritto di Agostino Bachi.²

Il lavoro si è concluso, per alcuni con la stesura del libretto dell'Idillio campestre *Celeste* di Pisano, per altri, con l'analisi del Preludio di quest'opera, considerata anche nel confronto delle versioni del 1902, del 1905 e del 1906; infine, con la riflessione drammaturgica dell'ultima scena del primo atto, la Romanza di Celeste e il duetto finale.

1 - Disciplina di studio svolta nell'ambito del 2° anno del Biennio specialistico di II livello, A.A. 2014/15.

2 - L'opera *Celeste* di Pisano non è mai stata stampata. Mentre della musica sono rimasti i manoscritti dello spartito per canto e pianoforte e i manoscritti della partitura e delle parti orchestrali e vocali, l'unica fonte documentaria del libretto di Bachi sono le bozze manoscritte su un quaderno a quadretti di 31 pagine, con inserti di foglietti che rettificano alcune parti del testo cancellato. La prima versione del libretto definitivo è andata dispersa.



Figura 1: Francesco Pisano (Cerignola, 1873-1961).
Archivio privato degli Eredi Perreca, per gentile concessione.

Francesco Pisano conobbe il soggetto dell'opera *Celeste* nel 1901, durante il suo ultimo anno del corso di composizione al Conservatorio di Pesaro. Lo ebbe dal direttore di quella Istituzione, Pietro Mascagni, che svolgeva anche la docenza di composizione. Pisano nutriva grande stima per Mascagni che era stato il suo primo insegnante di violino e armonia a Cerignola dove il compositore livornese soggiornò, prima assiduamente – con l'incarico di direttore della Filarmonica comunale dal 1887 al 1891 – poi sporadicamente sino al 1895³, cioè sino all'incarico di direzione presso il Conservatorio di Pesaro.

Mascagni conosceva bene il talento del giovane Pisano che affettuosamente chiamava con il diminutivo di Ciccillo; fu lui ad incoraggiarlo a perfezionare gli studi musicali in Conservatorio e ad interessarsi perché potesse trovare i necessari sussidi economici per la permanenza di studio a Pesaro.

L'esecuzione del saggio di composizione, l'ultima scena del primo atto della Ce-

3 - Il grande successo di *Cavalleria Rusticana*, scritta a Cerignola tra il 1888 e il 1889 impegnò spesso l'autore lontano dalla sua residenza abituale e dalla sua famiglia, la quale rimase a Cerignola sino al 1896.

leste, piacque molto al pubblico e a Mascagni, che commentò con queste parole: *E' una cosa nuova per me! Bravo Ciccillo, ripeti tutto da capo.*⁴ Ne parlò anche la rivista «La Cronaca musicale» che in quegli anni seguiva le attività musicali italiane ed estere dei principali teatri ed Istituzioni musicali:⁵

Come contrapposto all'Ariani abbiamo avuto il Pisano, il quale con le Scene della sua *Celeste* ha palesato tutta la spontaneità. Coi pregi e i difetti inerenti, della sua indole di musicista meridionale naturalmente portato al genere melodrammatico. La sua frase è facile, scorrevole, e non ricercando l'effetto lo trova; e con esso ha trovato anche un grande favore del pubblico, che gli ha fatto bissare il *duetto* – soprano e tenore – cantato con molta anima ed altrettanta voce dalla Poli (scuola Musiani) e dal Mancini (scuola Ferrari).⁶

L'idea di comporre interamente l'Idillio maturerà più tardi, in una serata di gala, durante la stagione Lirica del 1905 a S. Miniato.⁷ In quell'occasione, Pisano inserì nel programma il duetto della *Celeste*. L'esecuzione suscitò enorme interesse da parte del sindaco del paese, il cav. Agostino Bachi,⁸ il quale si prestò di ridurre a libretto il dramma di Leopoldo Marengo.

Delle fasi precedenti la prima dell'opera ci resta una versione pianistica del 25/01/1902, Preludio e romanza, con firma e dedica di Pisano, «Al cav. Agostino Bachi e alla gentile signora», che il compositore cerignolano scrisse per la moglie pia-

4 - Cfr. DANIELE CELLAMARE, Pietro Mascagni, Fratelli Palombi Editori, Roma, 1965, p.221. La stessa frase è citata pure in Domenico Perreca, *Profilo informativo del Maestro Francesco Pisano*, Tipografia L. Cappetta, Foggia, 1976, p. 14.

5 - *La Cronaca musicale* (1896-1917) nacque a Pesaro grazie all'energia e alle nuove idee di Mascagni, negli anni della sua direzione del Liceo musicale. Infatti la divulgazione della didattica musicale in Italia fu uno degli obiettivi prioritari della rivista, che offriva anche saggi di carattere storico e di analisi sui nuovi lavori operistici, oltre ad una dettagliata descrizione delle attività del Liceo musicale di Pesaro. Per maggiori approfondimenti sulla storia e i contenuti della rivista cfr. il contributo di A. Valenti, «*La Cronaca Musicale*»: una rivista pesarese tra Otto e Novecento, in «*Studia Oliveriana*», N. S. VIII-IX 1988-1989, pp 149-89, oppure il CD-Rom *Cronaca musicale Periodico 1896-1917*, a cura di M. Mancini, Pesaro, Edizioni Metauro, 2005.

6 - «*La Cronaca musicale*», Anno VI, nn. 5-6, Pesaro, 1901, p. 72.

7 - Dopo il diploma di composizione, su suggerimento di Mascagni, Francesco Pisano si stabilì a S. Miniato dove per 25 anni occupò il posto di Direttore della banda e Filarmonica comunale. (Delibera comunale n. 41 del 02/04/1902, *Nomina del sig. Pisano Francesco a Maestro di musica*, Archivio storico Comune di S. Miniato).

8 - Poeta, pittore e letterato. La figura di questo artista Sanminiatese (1853-1915) viene ricordata soprattutto per le sue opere pittoriche. Ha trattato soprattutto soggetti allegorici, ma anche la figura ed i paesaggi. Tra le sue opere pittoriche si ricordano soprattutto i ritratti di personaggi importanti della sua città, tra cui quello del giovane Mascagni (S. Miniato, 1901, Eredi Perreca).

nista del sindaco. La versione definitiva per canto e pianoforte dell'Idillio campestre venne ultimata il 14/10/1905 e la stesura orchestrale dell'opera avverrà un anno dopo, per la prima rappresentazione dell'11 novembre 1906 presso il teatro comunale G. Verdi di S. Miniato. Questa prima versione di *Celeste* avrà altre due rappresentazioni, all'Aquila nel 1907 e a Cerignola nel 1908. Successivamente il libretto venne modificato in alcune parti, a cura di Donato Dimalio e Daniele Cellamare, e il soggetto idilliaco fu trasformato in melodramma. L'opera così rifatta ebbe però una sola rappresentazione, a Cerignola nel 1943, e comunque non soddisfò pienamente il compositore che dopo quell'esecuzione, nonostante il buon esito ottenuto, ritirò questa versione e ripristinò quella precedente del 1906.⁹



Figura 2: Agostino Bachi (San Miniato, 1853-1915). Foto Cav. A. Cattani e figli, Firenze. Archivio privato degli Eredi Perreca, per gentile concessione.

ABSTRACT - This study starts from a research on the composer Francesco Pisano (1873-1961), a Mascagni's pupil, at the beginning in Cerignola and then at the Pesaro's Conservatory. During the lessons of the Course of historic and musical research methodology, the Act I's third scene of *Celeste's* pastoral Idyll, based on Leopoldo Marengo's drama, was analyzed. This is a romantic comedy with a happy ending and it's narrated with a dramatic style and with dialogues full of emphasis. Pisano created the first part of this work for his composing essay in 1901. Then he developed a piano version (in 1902), but only in 1905 he set to music the whole work. In 1906 the first performance was staged in S. Miniato, with an Agostino Bachi's libretto. The dramaturgical analysis of the *Celeste's* scenes (the Romance of *Celeste* and the final duet with Fernando and Celeste), edited by Grazia Vetrutto, highlights the inner conflict of the two main characters, that is made musically with a language full of seventh chords. So the emotional climax follows the melodic and harmonic changes. The study takes into account the score's analysis of the *Celeste's* Prelude. The comparison between the unpublished manuscripts, edited by Michele Gravino, shows a musical language studied in detail. In this early work, Pisano already had clear ideas and his own style. The Prelude's recurring theme was already present in the Romance of his composing essay. On that occasion, as told by «La Cronaca musicale» in 1901, the great lyricism of his writing achieved a great favor of the public and even it touched his teacher Mascagni.

⁹ - Esprimo un sincero ringraziamento agli Eredi Perreca per aver concesso la consultazione, lo studio e la pubblicazione dei manoscritti di Francesco Pisano.

Studenti

Grazia Vetrutto

Michele Gravino

Alessandra Palladino

Ermanno Ciccone

Elena De Bellis

Alessio Walter De Palma

L'Idillio campestre di Francesco Pisano: appunti sulla concezione drammatico-musicale della *Celeste*

Grazia Vetrutto

L'eterna favola consolante della fanciulla povera e virtuosa, che con la sua semplicità d'animo conquista tutti, *leitmotiv* per eccellenza di quella letteratura romantica di fine Ottocento inizi Novecento ancora tanto devota ai retaggi della poetica *larmoyante*, si ripete ancora una volta nell'Idillio campestre del compositore cerignolano, Francesco Pisano, *Celeste*.

Tratta dall'omonima commedia del drammaturgo Leopoldo Marengo¹ del 1865, su riadattamento in versi di Agostino Bachi, essa è l'esito del compimento degli studi musicali in Composizione, strumentazione, romanza e fuga che il Nostro concludeva nel 1901 presso il Conservatorio "G. Rossini" di Pesaro. In realtà dagli atti dell'Istituto risulta che il giovane compositore, che all'epoca dei fatti aveva già avuto modo di farsi apprezzare per le sue spiccate qualità musicali, come orgogliosamente riportano le cronache locali del tempo², per l'occasione pare si fosse dedicato alla sola composizione del finale del I atto del dramma di Marengo, costituito dalla romanza di Celeste e dal duetto Celeste-Fernando.

Nell'opera di Marengo gli ingredienti della commedia sentimentale ci sono tutti: dall'amore contrastato da vicissitudini, interiori e non, alla virtù premiata della fanciulla, *exemplum* di purezza e semplicità.

La tematica di fondo che il drammaturgo prese a modello traeva le mosse da quella più ampia poetica *larmoyante* che tanto aveva entusiasmato il pubblico/lettore di fine Settecento, atta a rappresentare la nuova sensibilità e il gusto di quel tempo. Portavoce

1 - LEOPOLDO PAOLO MARENCO (1831-1899), autore drammatico, figlio del più noto drammaturgo Carlo. Iniziata la carriera burocratica, la lascia per l'insegnamento di Letteratura latina a cui affianca l'attività di drammaturgo. I soggetti che predilige sono sia contemporanei che ispirati alla storia medievale. Tra i vari drammi, oltre alla *Celeste*, si ricordano *Marcellina*, *Piccarda Donati*, *Saffo*, *Valeria*, *Il Falconiere*.

2 - Cfr. rivista settimanale «Scienza e Diletto», n.12 del 25/03/1894, e n.33 del 19/08/1894.

incontrastata delle moderne convenzioni letterarie, essa aveva finito col prendere d'assalto anche le scene, proiettate oramai non più solo sui lazzi tradizionali della commedia dell'arte, ansiosa unicamente di far ridere e divertire il pubblico, ma concentrata ora, attraverso le lacrime e le scene patetiche, a promuovere la nobiltà del sentimento e i meriti dei virtuosi.³

A fare da scenario alla commedia di Marenco un'Italia contrastata civilmente dai moti rivoluzionari di metà Ottocento.

L'azione si svolge in un piccolo villaggio del Piemonte nel 1859, durante il periodo risorgimentale.

Celeste, fanciulla di umili origini, delicata e malinconica, trascorre la sua vita in semplicità, dedicandosi a dispensare aiuti e attenzioni ai poveri del villaggio in cui vive. Per questa sua indole è amata da tutti. Suo memorabile compagno d'infanzia è Fernando, di ritorno, in veste di eroe, dal fronte rivoluzionario, col grado di sergente dei bersaglieri e col segno del valore sul petto. Il suo rientro viene calorosamente festeggiato al villaggio e non esclude anche la partecipazione di Celeste che si scopre segretamente innamorata e palesemente ricambiata. Ma la vicenda si complica a causa di un voto cui la fanciulla è stata sottoposta dalla madre quando era ancora bambina. Nonostante i turbamenti della fanciulla, che supplica la Madonna affinché le dia la forza per resistere all'impulso del sentimento e alle impetuose dichiarazioni dell'impavido bersagliere, l'amore ha la meglio, anche grazie all'intervento di Padre Ambrogio, vero *Deus ex machina* della vicenda, che scioglie la giovane protagonista dal voto esortandola ad unirsi in matrimonio con Fernando.

La trasposizione del dramma di Marenco nei versi di Bachi, che fecero poi da libretto all'opera di Pisano, non evidenzia sostanziali divergenze e/o evoluzioni psicologiche dei personaggi.

L'aderenza all'idea primitiva drammaturgica la si coglie sin dal titolo invariato dell'opera; e del resto non poteva essere altrimenti visto il messaggio di cui esso si fa portatore, secondo la più nota poetica dell'*omen nomen*: Celeste, nome proprio della protagonista, lascia presagire il dramma stesso della fanciulla, dotata di grande elevatezza morale; esso racchiude in sé una rete di significati metaforici e simbolici, certe connotazioni sociali inerenti il gusto di quel tempo; Celeste infatti corrisponde allo stereotipo della ragazza appartenente alla società contadina italiana del XIX secolo, una giovane che tiene alla virtù ed alla verginità più che alla sua stessa vita. E Celeste è anche uno degli epiteti popolari di quegli anni attribuiti alla Vergine, cui la fanciulla affida spesso i suoi moti dell'animo nei momenti di massimo *pathos*.⁴ Lo scrittore uti-

3 - Per approfondimenti sulla storia dell'opera italiana, cfr. MIRELLA SCHINO, *Profilo del teatro italiano dal XV al XX secolo*, Carocci editore, Roma, 1999; per uno studio generale sulla drammaturgia, si consulti LUIGI ALLEGRI, *La drammaturgia da Diderot a Beckett*, Editori Laterza, Bari, 1995, (Nel laboratorio del teatro).

4 - Il richiamo alla figura della Vergine, quale unica consigliera delle affezioni della fanciulla, si

lizza il suo personaggio come *exemplum*, per raccomandarne le qualità morali elevate alle mogli e alle madri dell'epoca. La tensione narrativa è proprio dovuta alle continue prove cui la protagonista è continuamente sottoposta: prove di carattere morale, innanzitutto, ma anche vere e proprie vicende interiori vissute in un *climax* crescente di emozioni e sentimenti cui Marenco aveva già prestato particolare attenzione. Lo stile è drammatico ed anche i dialoghi sono molto tesi emotivamente e ricchi di enfasi.

Il soggetto del Marenco, romantico e passionale, riproposto pedissequamente nella trasposizione librettistica del Bachi, Pisano lo avvertì subito e si propose di fondere nella musica la delicata vicenda amorosa, riuscendoci con dovizia.

Già nel lavoro d'esame, preludio alla più completa e matura stesura dell'intera opera, il giovane musicista profuse tutta la sua singolare vena compositiva, alquanto in linea con il suo tempo, profondamente caratterizzato da quella crisi del linguaggio e del sistema tonale che furono il vero motivo dominante della cultura europea a cavallo tra i due secoli.⁵ In effetti già in queste poche pagine di musica si scorgono chiaramente i segni di quella crisi dell'arte e dell'artista che non riesce più ad adeguarsi alle innumerevoli aspettative che gli derivano dall'esterno, ossia dal pubblico, cercando di sovvertire le funzioni universalmente fino ad allora accettate del tempo e dello spazio nell'ascolto musicale.

Un'apparente dicotomia sentimentale aleggia intorno ai personaggi principali del dramma, Celeste e Fernando, tesi ciascuno verso la risoluzione di un dissidio interiore che li logora e li spinge l'uno verso l'altro in un crescendo continuo di emozioni. Questo dissidio è reso dal compositore con l'impiego di settime la cui risoluzione tarda a venire, o a volte non giunge mai, creando un clima di *suspense* alla vicenda musicale che la rende squisitamente unica nel suo genere.

Per esempio nella scena terza, il turbamento interiore della protagonista, oramai palesemente lacerata tra ciò che sente e ciò che è costretta ad essere, viene reso in musica da un cromatismo iniziale, quale preludio al suo ingresso sulla scena. Quasi un tappeto rosso sangue su cui a breve comparirà Celeste esplodendo in tutto il suo tormento interiore. Il *climax* emotivo così va di pari passo con quello melodico-armonico, a prima vista in netto contrasto con l'agogica suggerita dal compositore, che impone un iniziale *pianissimo* su un'indicazione metronomica di Largo.

Il movimento in queste prime battute è dato unicamente dal cambiamento continuo e repentino del tempo, 3/4 - 4/4, quasi a sottolineare il caos calmo su cui prende forma la scena. Da notare, anche, la settima irrisolta sulle parole «Folli speranze del

inserirsi nel più ampio sentire popolare di quel periodo storico in cui si svolge la vicenda del Marenco. In effetti la tradizione vuole che nel 1854 sia stato istituito, per acclamazione di popolo, il Dogma dell'Immacolata Concezione. Da notare come il nome proprio della protagonista, Celeste, rimandi al mantello indossato nell'iconografia dalla Vergine, quasi a rimarcare il vincolo di castità attorno a cui ruota tutta la vicenda drammatica.

5 - Cfr GUIDO SALVETTI, *La nascita del Novecento*, in Storia della Musica, vol. 10, EDT, 1977.

mio cor tacete» pronunciate dalla protagonista nel momento di massimo dissidio interiore; su quest'endecasillabo il compositore costruisce una breve ma significativa impalcatura fatta di accordi estranei all'armonia d'impianto, distribuiti in sole tre battute che presentano un continuo cambio di tempo (3/4 - 4/4) quasi a sottolineare il battito impazzito del cuore folle della giovane fanciulla (esempio 1).⁶

Anche la didascalia del librettista stesso, «Celeste, sola, appare dalla stradella – è triste e addolorata», sembra voler marcare quest'altalena di emozioni che fermentano in silenzio, con l'allusione alla tristezza e alla solitudine, emozioni di cui deve colorarsi ora lo sfondo, il tutto annaffiato dai sospiri espressi nei versi dalla giovane fanciulla «Egli è tornato! Ahimè! Vani desiri, / Folli speranze del mio cor tacete»⁷.

6 - Tutti gli esempi musicali del presente studio sono stati realizzati a cura di Gabriele Tortorelli, dagli originali manoscritti di Francesco Pisano, Archivio privato Eredi Perreca.

7 - *Celeste*, Idillio campestre di Luigi Marengo, versi di Agostino Bachi, musica di Francesco Pisano, Atto primo, scena terza, vv. 1-2. Tutte le citazioni dei versi dell'opera fanno riferimento al libretto ricostruito e compilato a cura degli studenti della classe di Metodologia della ricerca storico-musicale (prof.ssa Patrizia Balestra), dalle bozze manoscritte di Agostino Bachi, di proprietà degli Eredi Perreca.

Scena 3

(Celeste sola, appare dalla stradella-è triste e addolorata)

The musical score for Scene 3 is written for voice (Celeste) and piano (Piano). The tempo is marked 'Largo' with a metronome marking of 60. The key signature has one sharp (F#). The score consists of three systems. The first system shows Celeste with a piano accompaniment. The second system shows Celeste singing 'E gliè tor - na - to! Ahi - me! Va - ni de -' with a piano accompaniment. The third system shows Celeste singing 'si - ri Fol - li spe - ra - nze del - mio - cor ta - ce - te! Oh! fos - si mor - taal' with a piano accompaniment. The piano part is marked 'ppp' and 'pp'.

Esempio 1: Francesco Pisano, *Celeste*, Atto I, scena terza, bb. 1-12, p. 53

Man mano che l'angoscia interiore sale, aumenta anche la tensione armonica e l'andamento ritmico. Dall'area tonale di do maggiore, Pisano si dirige tonicizzando, alla tonalità di mi minore, all'interno della quale i turbamenti della giovane prendono maggiore consistenza emotiva fino a culminare con la preghiera alla Vergine scandita con un tempo di 2/4 con cui si chiude, all'improvviso pacatamente, questa scena terza. Da notare anche l'agogica che il compositore utilizza per mettere in risalto il crescente turbamento interiore della fanciulla: *mosso; poco più mosso; ancora più mosso; animando sempre più; sostenuto; affrettando*.

L'*aprosdoketon* musicale⁸ approda delicatamente, sul finire della preghiera, nella tonalità di mi maggiore, come a sottolineare la tranquillità d'animo ritrovata contro il vortice della passione dal quale la protagonista si sente trascinata.

Il procedimento antitetico tra i personaggi trova la sua compiutezza nel duetto Celeste-Fernando nel quale la scrittura musicale si adatta maggiormente alla rappresentazione della loro evoluzione psicologica. L'impianto tonale iniziale in do diesis minore, prelude più che ad un canto a due voci ad un vero e proprio scontro di emozioni in nome della ragion propria. In realtà esso altro non è che la cornice perfetta per dipingere e raccontare la svolta psicologica cui approdano i personaggi protagonisti del dramma: il compimento del loro sogno d'amore. La tensione qui è sottolineata dall'impiego di alcune settime diminuite. Si notino per esempio bb. 24-26 costruite sull'accordo di do diesis minore la cui tensione sottolinea l'azione scenica di Fernando impegnato a palesare il suo amore a Celeste ancora riluttante (esempio 2).

⁸ - Termine greco e figura retorica con cui si definisce un elemento inatteso che viene inserito nel discorso, con lo scopo di provocare un effetto a sorpresa.

Duetto- Celeste e Fernando

All.to

Celeste

Fernando

Piano

tu, Fer - nan - do?

Ce - le - ste!

3

Cel.

Fer.

Pno.

Esempio 2: Francesco Pisano, *Celeste*, duetto, Atto I, scena terza, bb. 1-6, p. 62.

Ma la svolta non tarda a venire. Ed essa è introdotta da un improvviso cambio accordale: l'ingresso in scena di Celeste (bb. 17-18) è sottolineato dall'accordo di fa diesis diminuito (esempio 3).

affrettando

Celeste

Ah! no que-sta pa-ro-la sul tu-o lab-bro mi npa-u-ra.

Fernando

affrettando

Piano

f

Esempio 3: Francesco Pisano, *Celeste*, duetto, Atto I, scena terza, bb. 16-18, p. 64.

In questo modo si vuole rimarcare il divario interiore che distingue i due personaggi, l'uno proteso verso la realizzazione del dionisiaco, l'altra verso quella più razionale dell'elemento apollineo, in cui si palesa chiaramente l'accettazione della condizione data: l'imposizione del voto. In effetti il canto di Fernando è un vero e proprio invito alla vita che librettista e compositore hanno saputo mirabilmente fondere musicalmente e poeticamente. Al contrario quello di Celeste appare quasi un lamento per la condizione psicologica nella quale essa oramai si sente imbrigliata pur sentendo di voler uscire. Fernando, quindi, prima canta il suo invito «Credi alla vita» (bb. 52-53) e poi «non è colpa l'amor» su un'impianto armonico di la maggiore che l'accompagnerà fino alla fine del duetto stesso, come se si volesse sottolineare con la tonalità maggiore la parola 'vita' e 'amore' (esempio 4).

Un finale del primo atto di grande effetto in cui il giovane Pisano dimostra una non comune abilità e sensibilità compositiva: da notare, per es. come in questo duetto Fernando si muova quasi sempre in aree tonali maggiori mentre Celeste in aree tonali minori e con impiego di settime e settime diminuite irrisolte, soprattutto nei momenti di maggior contrasto sentimentale.

Celeste

ta-ci!

Fernando

gio-ven-tù cre-dial-la vi-ta.

Piano

cresc.

Esempio 4: Francesco Pisano, *Celeste*, duetto, Atto I, scena terza, bb. 52-53, p. 69.

Dalle Scene al Preludio della *Celeste*, riflessioni di analisi sulla genesi di un'opera

Michele Gravino

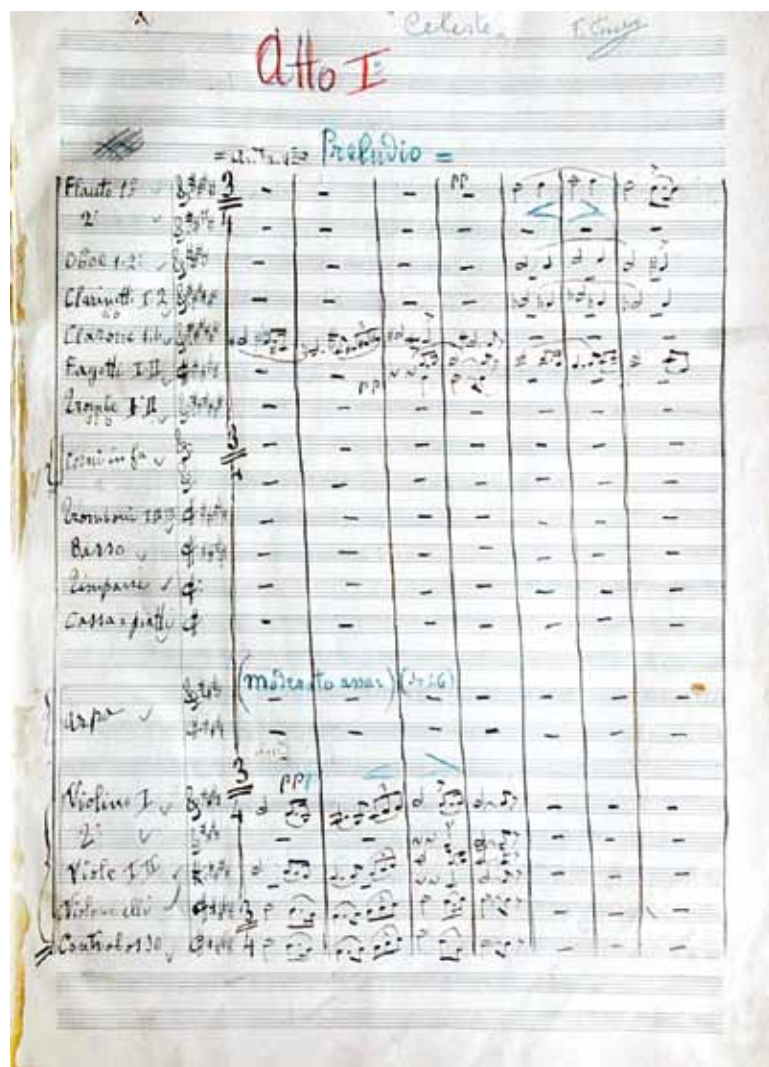
Per questa analisi ho utilizzato tre differenti versioni: la prima, pianistica, realizzata dallo stesso autore e composta dal Preludio e dalla Romanza di *Celeste* del 1902, la seconda, per canto e pianoforte del 1905 e la definitiva versione orchestrale presente nella stesura finale dell'opera, scritta per la prima rappresentazione del 1906.

L'organico della partitura prevede: violini I e II, viole, violoncelli, contrabbassi (singolo nella partitura), arpa, 2 flauti, 2 oboi, 2 clarinetti in Sib, 1 clarone in sib¹, 2 fagotti, 2 trombe in Sib, 4 corni in Fa, 3 tromboni, 1 basso, timpani, cassa e piatti.

È molto interessante notare come nella versione del 1905 compaia come indicazione Moderato (semiminima 46), mentre in quella orchestrale è indicato un Moderato assai con la stessa indicazione metronomica.

Il Preludio è in 3/4 nella tonalità di mi maggiore. Inizia in *pianissimo* con delle ottave tra gli archi (tutti tranne violini II) e clarone che creano un impasto sonoro molto particolare. Nonostante questa sia la sua prima composizione orchestrale, Pisano dimostra di possedere già una scrittura musicale attenta e consapevole; in questo caso, per esempio, egli scrive la parte del clarone con articolazioni differenti rispetto a quelle indicate agli archi, probabilmente a causa delle difficoltà tecniche di tale strumento nel legare determinati intervalli. Solamente sull'ultimo quarto della terza battuta entrano i secondi violini ed i fagotti, creando una settima di dominante che risolve su un maestoso accordo di mi maggiore (esempio 1).

1 - Antenato del clarinetto basso.

Esempio 1: Francesco Pisano, *Celeste*, Preludio, bb. 1-7.

Alla quinta misura, un'eco in lontananza dei legni, chiude alla dominante sull'ottava misura a cui seguono delle scale dei bassi che ci conducono alla prima sorpresa armonica. Infatti alla decima misura, su un accordo di do# maggiore, viene introdotta una settima maggiore che risolve armonicamente su un accordo di re maggiore: una sorpresa di grandissimo effetto e di inattesa apertura armonica, anche se in realtà a b. 14 non resta in re maggiore ma ritorna nella tonalità di impianto. Il tema ora intro-

dotto è di grande cantabilità ed ha un sapore estremamente mascagnano: troviamo violini I e II ad ottave, l'ingresso dell'arpa con degli arpeggi su bassi fermi e celli e bassi che sostengono l'impianto (esempio 2).

Esempio 2: Francesco Pisano, *Celeste*, Preludio, bb. 8-16.

Si tratta di un tema di grande respiro, arricchito da molte indicazioni espressive e dinamiche che, quando più avanti si ripresenterà, verrà ampliato da alcuni fiati in corale. Sicuramente Pisano utilizza questo tipo di scrittura per ottenere un differente timbro orchestrale ed un maggiore riempimento.

Questa pagina viene preparata con grande cura e nei minimi particolari. Dopo

un grande rallentando, il compositore riserva un'altra sorpresa armonica di enorme effetto nel *pianissimo*: passa senza modulazione preparata da mi maggiore a do maggiore (VI grado abbassato) affidando un tema cantabile ai fiati e archi. Nella partitura scrive, «in mancanza di corno inglese va eseguito il tema dai corni francesi». Con lo stesso principio di accumulazione esposto prima, inizia gradualmente ad aggiungere timbri (flauto, arpa, tutti gli archi) fino al culmine delle ultime due misure dove scrive una serie di crome accentuate che si muovono per moto contrario. Si tratta del momento culminante in cui quasi tutta l'orchestra prepara l'esplosione di un «coro interno, a sipario calato», composto da soprani I e II, tenori I e II e bassi (esempio 3).



Esempio 3: Francesco Pisano, *Celeste*, Preludio, bb. 50-57.

Una piccola nota in fondo a questa pagina orchestrale dimostra la praticità esecutiva che il compositore affida alla partitura - e magari anche la scarsa fiducia per alcune sezioni dell'orchestra o per i direttori - scrivendo, «tutti forte, gli ottoni piano, alla quinta battuta forte».

La melodia dei soprani viene raddoppiata da questi insistenti ribattuti degli archi. In questa zona troviamo tre grandi sezioni sonore: raddoppi degli archi, armonie di sostegno interne e linee melodiche secondarie di clarinetti ed oboi.

Il confronto di questo Preludio orchestrale del 1906 con la prima versione strumentale pianistica del 1902, evidenzia in quest'ultima una rilevante incompletezza sotto l'aspetto motivico; infatti in molti passaggi è scritto solamente l'accompagnamento e mancano del tutto i temi. Tuttavia, l'analisi è stata molto utile per comprendere come il compositore già anni addietro avesse le idee chiare sul Preludio, una parte dell'opera che invece all'epoca era proprio l'ultima a essere composta, in quanto spesso racchiudeva i temi ritenuti più interessanti dei vari atti.

La *Celeste* di Pisano, come ogni opera, ebbe vari momenti di creazione artistica e di passaggi compositivi. Dai dati che disponiamo, non ci sono molti elementi che ci permettono di ricostruire il processo compositivo. Per quest'opera sappiamo per certo che le uniche due parti preesistenti erano il duetto di Celeste e Fernando e la già citata Romanza di Celeste. Confrontando questi due brani con il Preludio iniziale si nota come il tema ricorrente in quest'ultimo, in realtà sia già presente nella Romanza. Infatti, esattamente dopo il recitativo accompagnato, questo tema viene esposto dall'orchestra (stesso metro e stessa tonalità), mentre il soprano canta «Protegetemi Voi / Vergine Pia, Vergine Pia»². In realtà esso viene sviluppato e ripresentato in maniera meno esplicita nella Romanza in 4/4, per poi essere riproposto come finale del brano, chiudendo in *pianissimo* e spegnendosi progressivamente mentre Celeste, come scrive Pisano in partitura, «entra in casa, prende una lampada accesa l'appende all'immagine e s'inginocchia colle mani congiunte».

Per quanto riguarda il duetto, anche, dopo il recitativo iniziale, nel Moderato l'orchestra ripropone un tema già ascoltato all'inizio della scena terza nella Romanza. Qui la citazione è solamente dell'incipit del tema ed in una tonalità differente.

Tornando alle riflessioni sulla genesi dell'opera, mentre il tema della Romanza costituirà uno dei cardini fondamentali del Preludio, nel caso del duetto sembra che Pisano abbia preso poco o nulla da questo brano - scritto anch'esso per il diploma di composizione - nel suo successivo Preludio.

L'analisi di questa breve parte dell'opera evidenzia anche le peculiarità del primo

2 - *Celeste*, Idillio campestre di Francesco Pisano, libretto di Agostino Bachi, atto I, scena terza, vv. 4-5. Le citazioni dei versi dell'opera fanno riferimento al libretto ricostruito e compilato a cura degli studenti della classe di Metodologia della ricerca storico-musicale (prof.ssa Patrizia Balestra), dalle bozze manoscritte di Agostino Bachi, di proprietà degli Eredi Perreca.

stile di Pisano: una grande facilità melodica con fraseggi molto naturali ed un utilizzo armonico sapiente, con settime e none non preparate. Si tratta comunque di un'opera giovanile, attraverso la quale Pisano saggia un terreno compositivo in cui muoveva i primi passi e che in quegli anni germinava ancora di grandi capolavori.³ Anche le dettagliatissime indicazioni presenti nella partitura sono da attribuire alla circostanza che fu lui stesso a dirigere la sua *Celeste*, alla prima e alle successive rappresentazioni.

3 - Basti pensare ai lavori operistici di Mascagni, Giordano, Puccini e tanti altri.

Voce del verbo Divulgare

Alessandra Palladino

1. Divulgare: alle origini del significato

Il significato del termine divulgare è insito nella sua etimologia: deriva, infatti, dal latino *dis* (da diverse parti) e *vulgare* (diffondere) e, ancora, da *vulgus* (gente, popolo). Quindi divulgare equivale a 'diffondere tra il volgo'.

È la diffusione di teorie e dottrine scientifiche, filosofiche, politiche, economiche, ecc. attraverso esposizioni piane e compendiose, senza tecnicismi, e insieme sufficientemente sistematiche, sia come fine a se stessa, sia con lo scopo di interessare un sempre più largo strato sociale alle nuove scoperte, al progresso del pensiero e della scienza e di contribuire all'elevazione politico- culturale delle masse.

“Esposizione di dottrine e nozioni specialistiche diretta a un pubblico vasto e formulata con un linguaggio largamente comprensibile”; così recita il *Grande dizionario italiano dell'uso* diretto da Tullio De Mauro, a proposito del termine “divulgazione”. Se questa definizione è corretta, e sostanzialmente lo è, si comprende come “divulgazione” sia un termine tenuto in grande sospetto sia all'interno degli ambienti dottrinari e specialistici, sia presso il vasto pubblico destinatario della divulgazione stessa. Esso presume, infatti, una concezione gerarchica e forse anche paternalistica della trasmissione del sapere che, anche al di fuori di un contesto strettamente scolastico e di un rapporto docente- discente, avviene ugualmente dall'alto verso il basso, dall'esperto all'ignaro.¹

Quando si parla di divulgazione si pensa immediatamente a tutte quelle discipline che meritano, per la loro valenza, di essere diffuse su larga scala. Queste discipline,

1 - ARRIGO QUATTROCCHI, *Di una e molte divulgazioni*, in *Parlare di musica*, a cura di Susanna Pasticci, Roma, Meltemi Editore, 2008, p. 57.

come la scienza o la musica, sono di importanza fondamentale per la società, eppure sono spesso lontane dall'essere facilmente comprese. Esse costituiscono il livello di intelligibilità del mondo intorno a noi e sottendono l'ideazione e la realizzazione di tutte le tecnologie e innovazioni che permeano il nostro vivere quotidiano.

Nonostante questa 'pervasività', il linguaggio formale e l'alto grado di specializzazione caratteristici di queste discipline rendono necessaria la mediazione tra un sapere specifico e complesso e il pubblico, che non possiede mezzi per acquisire direttamente tali conoscenze.

La divulgazione, quindi, si propone di svelare, illustrare, rendere accessibile a tutti qualcosa che immediatamente accessibile non è. Per fare ciò è necessario ricorrere ad un certo grado di semplificazione e adattamento dei contenuti a seconda del pubblico di riferimento, del mezzo di comunicazione usato e dei fini della divulgazione.²

2. Un investimento proficuo

A chi giova intraprendere un progetto divulgativo? Esiste, nel nostro paese, da parte di chi si dedica ad un lavoro di ricerca, un atteggiamento di reticenza verso l'attività della divulgazione. Questo può essere dovuto al fatto che diffondere e promuovere un prodotto comporta una certa familiarità con strumenti come giornali, televisione, radio, e con qualunque mezzo che si collochi nell'area dell'intrattenimento e dell'informazione. Di conseguenza, tutto questo potrebbe 'oscurare' l'originaria e accademica purezza del lavoro del ricercatore. Insomma, divulgare è sinonimo, per molti, di 'sporcarsi le mani'.

Il disinteresse che ne deriva, e che spesso cade addirittura nello snobismo, ha come 'effetto collaterale' una divulgazione affidata a figure professionali che non possiedono una preparazione specifica. Una delle disastrose conseguenze è il fatto che la divulgazione si tramuta in un lavoro volto ad accattivarsi le attenzioni di un grande numero di persone, piuttosto che fornire competenze sugli argomenti trattati.³

Eppure, nonostante i sospetti e i rischi che comporta, c'è oggi in Italia un'assoluta necessità di divulgare. Infatti diffondere la cultura è un valore e un impegno morale di ogni società. Rendere comprensibile ad un pubblico non esperto il lavoro teorico e pratico svolto da professionisti e comunicare ai cittadini i risultati delle fasi di studio e ricerca produce cultura, partecipazione, innovazione e benessere.

Divulgare presenta maggiori affinità con il termine comunicare di quante non ne

2 - Cfr. <http://www.rudimathematici.com/bookshelf/pdf/TesiFG/2.1.pdf>, p. 61- 62, ultima cons. 20/06/2014.

3 - Cfr. QUATTROCCHI, *Di una e molte divulgazioni* cit., pp. 57- 58.

abbia con informare: la comunicazione, infatti, è strettamente correlata alla divulgazione perché essa presuppone un atteggiamento partecipe. La divulgazione è un procedimento che mette il suo destinatario in condizione di emettere un giudizio, formulare un parere, appropriarsi di un contenuto per crearsi un'opinione. In questo risiede la forza della divulgazione e il suo ruolo più importante: la sua capacità di mettere la conoscenza a servizio del pensiero razionale, riconoscendo al pubblico le capacità e le potenzialità di comprendere gli argomenti di cui tratta.

La divulgazione, per questo, dovrebbe essere un 'dialogo costante' tra pubblico ed esperti.

3. Perché è importante divulgare il sapere? Tre possibili risposte

Ci sono tanti motivi per cui vale la pena diffondere le conoscenze relative ai saperi. In questo paragrafo vengono esaminate tre motivazioni, rispettivamente di carattere strumentale, illuministico e culturale.

Spiegare una teoria, illustrare una ricerca, informare sullo stato di avanzamento di alcuni studi sono attività che non rispondono solo ad esigenze filantropiche: sono anche mezzi per ottenere risorse, creare consapevolezza. Questi motivi strumentali sono importanti perché dall'accettazione dell'attività di ricerca derivano le condizioni ideali per le quali la ricerca stessa può progredire e prosperare.

Una seconda giustificazione dell'importanza della diffusione della conoscenza è riconducibile a ragioni illuministiche, che considerano l'educazione e il libero accesso al sapere espressioni della democrazia. Un celebre esempio, in tal senso, è l'*Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, pubblicata a partire dal 1751 sotto la direzione di Dennis Diderot e Jean Baptiste Le Rond D'Alembert. L'*Encyclopédie* rappresenta uno dei più noti contributi alla diffusione del sapere e delle conoscenze di un'intera cultura. Il progetto di questa opera è duplice: oltre a rappresentare un 'deposito del sapere' e quindi uno strumento di informazione e insegnamento pratico, si fa portavoce dei valori che stanno alla base di una società civile, dimostrando in particolare l'unità del sapere e rispondendo, così, agli ideali illuministici, primo fra tutti la fede nella razionalità, in contrapposizione al pregiudizio e all'esclusività del sapere.

La divulgazione, infine, non è necessariamente finalizzata alla diffusione di notizie, ma può nascere per caso, da un puro interesse personale che si esprime nel piacere di approfondire una materia, con l'obiettivo di condividere una passione con qualcuno o di convincere altri ad intravederne il fascino.⁴

4 - Cfr. <http://www.rudimathematici.com/bookshelf/pdf/TesiFG/2.1.pdf>, pp. 63- 64, ultima

4. Il peggior nemico della conoscenza: una pessima divulgazione

Divulgare, per alcuni aspetti, è sinonimo di tradurre, tradurre dall'italiano all'italiano. Alcune traduzioni si possono rivelare più o meno efficaci di altre; tutto dipende dal livello di difficoltà del linguaggio utilizzato.

Un biologo inglese, Peter Brian Medawar (1915-1987) a tal proposito affermava: «evitate di far percorrere, ai vostri lettori, una distesa di vetri rotti a piedi nudi»⁵. Purtroppo molti 'oggetti divulgativi' sono cosparsi di vetri rotti, aculei, spine, acidi tossici e corrosivi che fanno soffrire e, nel peggiore dei casi, allontanare il pubblico. Questa non deve essere letta come una critica verso gli esperti: è giusto che essi adoperino il linguaggio specialistico nella propria cerchia professionale, in quanto ogni parola ha un significato ben preciso. Ma il discorso cambia se ci si deve rivolgere a persone che non hanno lo stesso tipo di specializzazione o che sono totalmente incompetenti in materia.

Esiste un'altra verità: tutti abbiamo bisogno di divulgazione quando vogliamo capire qualcosa che non conosciamo. Ad esempio: quale linguaggio bisogna usare se si parla di fisica ad un avvocato? Quanto ne sa di fisica un avvocato? Probabilmente solo quello che ha imparato a scuola, quindi possiede ricordi lontani e sbiaditi sulla materia. Nonostante sia una persona colta ed istruita, dunque, sentirà l'esigenza di confrontarsi in questo caso con un linguaggio estremamente divulgativo. È fondamentale, perciò, fare la giusta distinzione tra cultura e competenza. Ognuno di noi è competente in un campo, ma non necessariamente in un altro. Questo concetto è importante, perché a volte si tende a pensare che la divulgazione sia destinata a persone poco istruite: non è così. Essa è destinata a far capire le cose a persone che non hanno le competenze specifiche necessarie.

Se si è tagliati fuori da certe dinamiche del sapere a causa dell'uso di un linguaggio specialistico, si rischia di essere emarginati e di non avere la possibilità di comprendere tutto ciò che accade nella società in cui si vive. Erroneamente si è portati a credere che usare un linguaggio difficile sia strumento di potere, per intimidire o per mostrare la propria erudizione. In realtà questo rispecchia solo una cattiva abitudine, una difficoltà ad esprimersi in maniera più comprensibile. Per divulgare efficacemente, infatti, occorre studiare, esercitarsi e avere, magari, una attitudine particolare per la semplificazione che non sfoci nella banalizzazione.

Una cosa è certa: è difficile essere facili. L'obiettivo, certamente ambizioso, resta quello di 'saper tradurre bene, senza tradire'.

I danni causati dall'uso di un linguaggio specialistico al di fuori della cerchia pro-

cons. 20/06/2014.

5 - PETER BRIAN MEDAWAR, *Advice To A Young Scientist*, New York, Basic Books, 1979, trad. it. di A. Calissano, *Consigli a un giovane scienziato*, Torino, Bollati Boringhieri Editore, 1981, p. 82.

fessionale sono tanti e si registrano in ogni ambito. Qualche esempio si può evincere visitando un museo o un sito archeologico oppure leggendo i programmi di sala di un concerto di musica classica; molto spesso queste 'indicazioni' sono piene di dettagli, di nomi, di date, riferimenti che il più delle volte l'utenza dimentica immediatamente, perché non toccano i suoi interessi, non stimolano la curiosità, non fanno 'vivere al pubblico ciò che sente e vede'. Il risultato è che, alla fine, il destinatario avrà capito decisamente poco circa i 'saperi' raccontati attraverso didascalie e programmi di sala.

Ritengo che questa inefficacia comunicativa possa ascriversi alla mancanza di un contatto diretto con la persona cui è destinata la spiegazione; d'altro canto il divulgatore, raramente, mentre opera, si mette 'nei panni' dei suoi interlocutori. Gli autori di libretti di istruzioni o di didascalie museali non si curano affatto di controllare quanto gli utenti o visitatori abbiano capito: non si preoccupano di immaginare le possibili espressioni dubbiose, irritate, annoiate. In realtà un buon linguaggio divulgativo funziona solo se rappresenta quel 'territorio comune' in cui ognuno può ritrovarsi.

Come può il divulgatore suscitare interesse e partecipazione in un pubblico differenziato per età, livello educativo, competenze, interessi? Esiste una risposta abbastanza semplice, che rimanda alle radici della natura dell'essere umano; si tratta di mirare ad una qualità insita in ognuno di noi: la curiosità, il desiderio di conoscere, il piacere di scoprire. E, per attuare ciò, il divulgatore può e deve usare tutti i mezzi a sua disposizione: creatività, aneddoti, metafore, immagini, racconti, animazioni e anche umorismo.⁶

5. La divulgazione in vari ambiti

5.1. Parametri di valutazione

Prima di interessarci della situazione della divulgazione musicale, penso sia necessario constatare il livello di sviluppo della divulgazione in ambiti di vario genere.

È stato condotto, a tal proposito, nella classe di Pedagogia musicale del Conservatorio "Umberto Giordano" di Foggia nell'anno accademico 2013/2014, un lavoro di ricerca, cui ho partecipato. Sono state individuate diverse fonti considerate di carattere divulgativo e, successivamente, sono state analizzate secondo alcuni criteri e parametri specifici, per cercare di ottenere una valutazione globale del 'fenomeno divulgazione'.

6 - Cfr. [http://www.treccani.it/enciclopedia/le-vie-della-divulgazione-scientifica_\(XXI-Secolo\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/le-vie-della-divulgazione-scientifica_(XXI-Secolo)), ultima cons. 05/08/2014.

Questi parametri tendono a valutare in primo luogo l'aspetto generale dell'oggetto divulgativo (l'uso dei colori, delle immagini, la presenza di schemi esemplificativi, la grandezza dei caratteri utilizzati per la scrittura, la praticità del formato dell'oggetto stesso) ma anche l'efficacia della modalità con la quale sono espressi i contenuti, la chiarezza del linguaggio usato, l'eventuale presenza di parti integrative e di approfondimento e tutti quegli aspetti che, in qualche modo, possono concorrere a rendere più chiara e piacevole la consultazione.

Per ogni oggetto divulgativo, quindi, è stata realizzata una scheda di valutazione che si divide in due sezioni. La prima sezione presenta un elenco dei 'punti di forza' dell'oggetto divulgativo analizzato, mentre la seconda sezione espone i suoi 'punti di debolezza'.

Gli oggetti divulgativi presi in considerazione sono libri, opuscoli, manuali e cd realizzati per divulgare e approfondire la conoscenza di alcuni aspetti specifici relativi ad una determinata materia o disciplina.

5.2. Schede di analisi

Viene presentato, ora, il lavoro di analisi che è stato svolto, proponendo le schede compilate durante questa ricerca.

Scheda n. 1⁷

Punti di forza

- Formato pratico.
- Linguaggio semplice ed efficace.
- Aspetto grafico molto curato.
- Grandezza ottimale dei caratteri.
- Percorso guidato (con relativa indicazione della sala in cui ci si trova, colorata in rosso sulla mappa del museo riportata in basso) con tempo da dedicare per ogni opera.
- Immagine dell'opera (visione di insieme) con descrizione relativa alla sua nascita, a come è stata accolta dal pubblico, ecc. (presente storico dell'opera).
- Immagine dell'opera con spiegazione di alcuni dettagli (visione nel particolare): analisi di alcuni punti salienti.
- Ogni scheda è completata da curiosità, brevi dati biografici sull'autore, citazioni.

Punti di debolezza

- Non sono presenti note sullo stile privilegiato dall'autore (nei cenni biografici).

Scheda n. 2⁸

Punti di forza

- All'inizio del fascicolo è presente una legenda che spiega il tipo di lavoro da eseguire per ciascun simbolo.
- Sono presenti illustrazioni di come risultano i lavori completati.
- Sono presenti i riquadri dell'occorrente per ogni lavoro.
- Spesso vengono dati consigli sull'arredamento.

Punti di debolezza

- Gli schemi dei lavori sono troppo piccoli e poco chiari.

7 - Napoli. Museo di Capodimonte, *I Grandi Musei d'Italia ed Europa in 90 minuti*, vol. 10, Milano, Classeditori.

8 - «Un'arte per creare filet», n. 81, anno XII, Carlentini, Casa Editrice MA. VA. s.n.c., Aprile 2008.

Scheda n. 3⁹

Punti di forza

- Il sommario è diviso secondo l'ordine del menù.
- Ci sono molte illustrazioni delle ricette svolte.
- Le schede delle ricette sono ben organizzate: l'elenco degli ingredienti da un lato e il procedimento dall'altro, e in più è indicato il tempo di preparazione.
- Sono presenti consigli utili sulle ricette, sull'alimentazione in generale e sulla scelta dei vini consigliati.
- Sono presenti schede che illustrano e promuovono le specialità delle varie regioni.

Punti di debolezza

- Non si pone il problema di stimolare la creatività e l'autonomia.

Scheda n. 4¹⁰

Punti di forza

- Il linguaggio usato è chiaro e semplice.
- È suddiviso molto bene in capitoli e paragrafi.
- Sono presenti dei " riquadri " di approfondimento.
- La grafica è molto curata (sono presenti schemi e immagini divertenti).
- I caratteri usati per la scrittura sono abbastanza grandi.

Punti di debolezza

- A parte la copertina, è tutto in bianco e nero.

9 - *L'estate in tavola. Viaggio nelle cucine d'Italia*, Piacenza, Nuova Editrice Berti S.r.l., 2013.

10 - *Il labirinto dei prodotti strutturati: manuale di orientamento e sopravvivenza*, Economia Finanza Istituzioni, collana diretta da Pier Luigi Vercesi, Milano, Boroli Editore, 2004.

Scheda n. 5¹¹

Punti di forza

- Sono presenti inserti multimediali.
- Vengono letti degli scritti di A. Einstein.
- All'interno della custodia è presente un fascicolo integrativo.
- Gli ultimi due capitoli del DVD sono dei supplementi presentati in forma di filmato multimediale.

Punti di debolezza

- Le lezioni frontali (che sono in numero maggiore rispetto agli inserti multimediali) sono troppo lunghe, non presentano molti esempi pratici e spesso si rivelano noiose (per il tono di voce e l'espressione).
- Si trattano argomenti troppo distanti dal pubblico e che probabilmente non centrano perfettamente l'argomento principale.
- Vengono fornite troppe informazioni e concetti: questo può creare confusione.
- Non vengono chiariti i grandi quesiti che appassionano il pubblico.

5.3. Conclusioni e riflessioni

Il lavoro di ricerca e di analisi ha avuto come obiettivo quello di sondare la situazione circa l'attuale livello di divulgazione negli ambiti della scienza, dell'arte, della cucina, dell'economia, ecc.

Grazie a questo non semplice compito, abbiamo potuto formulare delle conclusioni che, scaturite da riflessioni su dinamiche osservate e studiate accuratamente, possono rappresentare importanti punti di partenza per una divulgazione migliore.

In particolare è emerso che la divulgazione è molto diffusa e prolifica, e che la qualità dei prodotti offerti è abbastanza soddisfacente. È vero, ogni oggetto divulgativo possiede pregi e difetti, ma in generale si può affermare che quello che viene proposto ha un'alta probabilità di adempiere correttamente agli obiettivi prefissati.

11 - ENRICO BELLONE, *Albert Einstein. Relativamente a Spazio e Tempo*, «Beautiful Minds. I grandi scienziati raccontano la storia della scienza», vol. 12, Roma, Gruppo Editoriale L'Espresso S.p.A., 2010.

Dai risultati emersi, quindi, è possibile sottolineare un aspetto importante: esiste, attualmente, una fervente attività di divulgazione che può essere un modello di ispirazione per tanti altri ambiti della conoscenza che non sono ancora riusciti a trovare un buon livello di diffusione, la musica tra questi.

6. Divulgazione musicale: un universo da esplorare

6.1. Capire la musica: dalla parte degli ascoltatori

Uno dei più importanti punti di riferimento per lo studio dei processi che regolano la comprensione della musica è un volume pubblicato nel 1956 dal teorico Leonard B. Mayer, dal titolo *Emotion and Meaning in Music*.

Per Mayer il significato della musica è il «prodotto di un'attesa»: infatti un evento musicale assume un significato quando ne annuncia un altro, che inevitabilmente accende la nostra attenzione nei suoi confronti. L'emozione musicale nasce dall'inibizione di una tendenza a voler ricercare significati, che determina uno stato di dubbio e incertezza. Nella ricerca di significato possono talvolta essere sollecitate «risposte intellettuali», che chiamano in causa razionalità e giudizio.

Il fatto che un brano musicale produca un'esperienza affettiva o intellettuale dipende soprattutto dalla disposizione e dall'educazione dell'ascoltatore, cioè dal suo bagaglio di conoscenze.

Mayer, ancora, sostiene che solo chi è esposto ad un flusso sonoro costante e vive in un ambiente abituato a dare senso a questi flussi, inevitabilmente sarà portato a comprendere la musica. La competenza musicale, dunque, è un mondo complesso e articolato che non riguarda solo la conoscenza della tecnica, degli stili musicali, ma è piena di codici che sono riconducibili ad altri campi di esperienze. I comportamenti e le deduzioni degli ascoltatori saranno diversi da quelli degli esperti, ma mai totalmente, dal momento che ogni attività che si prefigge di creare senso attinge da elementi che provengono dalle stesse competenze di base.¹²

Si può affermare che la capacità di capire la musica può essere più o meno sviluppata, ma non si può affatto accettare l'idea che qualcuno ne sia totalmente sprovvisto.

12 - Cfr. SUSANNA PASTICCI, *Parlare di musica, per 'imparare a vedere gli abissi là dove sono uomini comuni'*, in *Parlare di musica*, a cura di Susanna Pasticci, Universale Meltemi; 52, Roma, Meltemi Editore, 2008, pp. 241- 246.

6.2. L'esigenza di esprimersi in musica

Parlare di musica è un'esigenza e un bisogno che ogni uomo sente: essa si configura come un'esperienza che permette di collocare l'attività di ascolto in una prospettiva di senso e di inserirla all'interno dei vissuti propri dell'uomo. Ma perché è necessario parlare di musica? Certamente per dare un supplemento di senso ad un'arte che non si spiega abbastanza da sola. La musica, infatti, è un evento che può avere un senso ovvio per tutti, oppure può presentarne molteplici, quindi può presentarsi ambigua.

È sbagliato pensare che parlare di musica non sia un'attività aperta ai 'non addetti ai lavori'. Proprio perché essa si configura come necessità insita in ciascuno, ecco che emerge la sua peculiarità: a prescindere dal livello di competenza o dalle attitudini personali, questa esperienza è per tutti.

Ma per rendere il parlare di musica parte integrante del vissuto, l'uomo deve inserirlo ed integrarlo con altri ambiti della sua esperienza: il modo più immediato è quello che si esplicita con la rappresentazione linguistica, ovvero attraverso le parole. Le parole, infatti, rappresentano il tramite più efficace attraverso il quale è possibile creare nessi, associare un gesto o un oggetto ad altri, far nascere corrispondenze che si servono di una dialettica che si nutre di un immenso bagaglio di vissuti personali. È per questo che esprimiamo, utilizzando il linguaggio verbale, il senso che attribuiamo alle nostre esperienze musicali.

Ma, se da un lato la dimensione verbale rappresenta il *medium* per eccellenza che permette di concretizzare le sensazioni, dall'altro non si può negare che la ricerca dei significati in musica può diventare difficoltosa da parte dei non esperti che non padroneggiano la terminologia specifica. Ad esempio, risulta piuttosto semplice attribuire significati alla musica vocale in quanto le parole del testo sono il veicolo per la corretta interpretazione. Lo stesso non può affermarsi per la musica strumentale: a cosa ci 'aggrappiamo' quando ci accingiamo ad attribuire significati ad una sinfonia o ad una sonata? Apparentemente sembra non vi siano appigli semantici, ma non è proprio così.

L'esperienza musicale non si esaurisce nell'assunzione del dato uditivo, ma si realizza solo nel momento in cui le nostre categorie di pensiero danno forma a quanto viene percepito: più che tradurre in parole il senso della musica, dunque, i nostri discorsi creano una catena di significati in grado di incidere in modo determinante sulla nostra esperienza di ascolto.¹³

In che modo il linguaggio verbale può tradurre il linguaggio dei suoni? Quanto più un evento musicale si rifà ad un campo di contenuti comuni, tanto più è tradu-

13 - SUSANNA PASTICCI, *Introduzione*, in *Parlare di musica*, a cura di Susanna Pasticci, Roma, Meltemi Editore, 2008, pp. 12- 13.

cibile in parole.

Quindi, anche se non descrivono con esattezza i significati della musica, le parole possono essere il tramite per avvicinarci il più possibile ad essa. Inoltre non esiste un modo infallibile di parlare di musica, ma strategie e modalità più o meno efficaci, legate alla specificità delle situazioni, dei diversi contesti, dei destinatari.

6.3. *Chi può parlare di musica?*

Quanto sono consapevoli i 'non addetti ai lavori' di saper e poter esprimere pareri, sensazioni ed opinioni sulla musica? Sicuramente molto poco; nella logica comune, infatti, solo chi possiede competenze specifiche circa la musica pare sia autorizzato a parlarne. Ma se è stato affermato che parlare di musica è un'esigenza che ogni uomo (più o meno dotato di conoscenze specifiche) sperimenta, perché un 'profano' deve essere emarginato, in questo 'atto di diritto', dai cosiddetti esperti?

Probabilmente perché è fortemente radicata l'idea che 'aprire le porte della musica' ad un pubblico vasto e dare la possibilità, al pubblico stesso, di intervenire ermeneuticamente significhi dissacrare la musica stessa.

Pare che la musica sia un privilegio per un'élite ristretta, che ha il compito di proteggerla da 'contaminazioni', allontanando chi non è stato degno di entrare in questo 'circolo ermeneutico'. Si tratta di una mentalità troppo vecchia e troppo malata di credenze inutili e, un po', anche di fanatismo, che vorrebbe isolare la musica, facendole inconsapevolmente del male.

Eppure la questione è molto semplice: esiste la divulgazione in campo letterario, quella in campo scientifico, storico, artistico, economico, attraverso la quale gli esperti si fanno promotori della promozione e diffusione dei saperi, mentre per la musica si fatica a trovare una strada efficace per rendere maggiormente fruibile un patrimonio di inestimabile valore. D'altronde ci si preoccupa tanto di promulgare il profondo significato dei versi della Divina Commedia, ma ci si disinteressa del tutto di far conoscere le opere di Claudio Monteverdi, oppure si studiano e apprezzano le opere di Torquato Tasso, ma poi si ignora chi sia stato John Dowland.

Il problema è ben più grave di quanto non si vuole ammettere: esiste un analfabetismo musicale sconcertante; si tratta di un fenomeno che sembra non riconoscere alla musica la capacità di essere compresa dai più. E, cosa ancor più sconcertante, pare che questo non sia un problema per nessuno. Gli esperti continuano a vivere nel loro mondo e il pubblico, non ricevendo stimoli o quanto meno informazioni adeguate alla sua portata culturale, si allontana sempre più dalle sale da concerto.

Sono convinta che la principale responsabilità, di fronte a questo scenario di forte indifferenza per la musica classica, sia proprio degli esperti, dei musicisti. Il fatto di considerare il pubblico incapace di recepire è davvero un errore molto grave che i mu-

sicisti solitamente commettono. Certo, solo un esperto conosce le regole dell'armonia o la struttura di una sinfonia, ma sicuramente non sono solo questi gli elementi che sollecitano le emozioni di un individuo, musicista o non, che ascolta un brano musicale.

Quindi risulta necessario allargare gli orizzonti, dare voce al pubblico, attribuirgli la giusta importanza e permettergli di agire ed interagire con la musica; e gli esperti, in questo, hanno il compito di essere guide preparate e pazienti, capaci di far vivere in modo consapevole le stesse emozioni che prova un musicista. Questa è la strategia vincente per non far morire la musica classica e per avvicinare il maggior numero di persone ad un'arte che è stata trascurata ed erroneamente 'protetta' per troppo tempo; è giunto il momento di cambiare, di abbandonare ideologie assurde, e tra l'altro infondate, che sostengono che non sia per tutti.

Solo così la musica classica può continuare a risuonare nelle sale da concerto e nei teatri, e, ancor di più, nella mente e nei cuori di chi la ascolta.

6.4. *'Parole sulla... per la... intorno alla... musica'*

Per dimostrare la reale possibilità secondo la quale tutti possono esprimersi sulla musica, ho condotto un esperimento, dal titolo *'Parole sulla... per la... intorno alla... musica'*, con diversi gruppi di maestre della scuola elementare nella quale ho operato in qualità di tirocinante per alcuni mesi dell'anno accademico 2013/2014.

Questo esperimento è nato per verificare 'sul campo' da un lato l'effettiva infondatezza delle convinzioni che circolano sulla presunta 'natura privilegiata' di chi conosce la musica e, dall'altro, è servito per raccogliere le risposte elaborate dai cosiddetti profani.

Ogni soggetto possiede una competenza di base che gli permette di riconoscere spontaneamente i processi formali essenziali della musica classica e di cogliere autonomamente significativi rinvii culturali dell'esperienza sonora.

Creare quindi occasioni di ascolto nelle quali gruppi di persone possano 'prendere la parola' sulla musica persegue l'obiettivo di stimolare la partecipazione attiva all'esperienza artistica.

È fondamentale 'dare la parola' al pubblico: in questo modo tutti possono esprimere liberamente ciò che hanno sentito, capito, vissuto nella musica. La parola, infatti, rappresenta in generale l'espressione migliore e più immediata per tradurre in modo sociale ciò che pensiamo.

In seguito a questa esperienza si potrà riscontrare come la musica abbia dei rinvii e significati comuni in virtù dei quali sarà possibile trovare una larga convergenza delle interpretazioni.

Gli obiettivi sono stati i seguenti: creare situazioni nelle quali sviluppare una frui-

zione attiva e partecipata delle opere musicali; promuovere un atteggiamento di interazione critica e costruttiva con le opere musicali; sviluppare la capacità di elaborare discorsi intorno alla musica facendo riferimento alla comune competenza musicale di base senza delegare esclusivamente agli 'addetti ai lavori' i processi interpretativi.

Ho condotto questo esperimento per quattro volte, proponendo incontri della durata di un'ora a quattro gruppi diversi. Alla fine di ogni incontro ho invitato ciascun partecipante a compilare un questionario di valutazione.

Ho coinvolto i gruppi in attività di ascolto guidato, articolando la mia proposta in quattro tempi.

Inizialmente ho chiesto alle maestre di dividersi in due gruppi e di scrivere liberamente le suggestioni provate durante l'ascolto di un brano, il Preludio per pianoforte *Passi sulla neve* di Claude Debussy; un gruppo ha lavorato conoscendone il titolo, l'altro invece no. Il passo successivo è stato quello di confrontare le versioni dei due gruppi e discutere su convergenze e divergenze interpretative. Alla fine del lavoro si è potuto affermare che i contenuti del titolo e quelli del brano musicale sono abbastanza divergenti tra loro, facendo escludere che il titolo sia il vero significato della musica, ma sono abbastanza convergenti per farne un buon 'interpretante', cioè un aggancio culturale valido. Quindi il titolo vincola molto il significato e l'interpretazione di un brano, è un potente orientamento per la comprensione, e può essere più o meno convergente con le impressioni suscitate da un ascolto 'non orientato'.

Successivamente ho invitato ad attribuire un titolo ad un brano proposto. Sono quindi state confrontate le proposte scaturite con il titolo originale dato dal compositore, per sottolineare convergenze e differenze semantiche. Pur non essendo musiciste, le maestre sono facilmente giunte all'attribuzione di un titolo efficace e coerente con i parametri musicali ascoltati. Il brano proposto è stato *L'altalena* di Erik Satie, tratto dalla raccolta per pianoforte *Sports et Divertissements*.

Nella terza fase ho proposto il titolo di un brano sconosciuto al gruppo, *Prima disillusione* di Robert Schumann, e ho chiesto di ipotizzarne la musica; il tempo (lento o veloce), l'articolazione (note lunghe, note brevi), la dinamica (piano, forte), altezza e registro (grave, acuto, medio), armonia (consonante, dissonante), modo (maggiore o minore). Alla fine dell'attività è stata fatta la verifica delle informazioni raccolte con l'ascolto del brano e, sorprendentemente, la maggior parte dei dati ipotizzati dalle maestre coincideva con le caratteristiche della musica. Poiché il titolo propone un principio di selezione e organizzazione del materiale musicale, esso risulta un 'progetto di comunicazione', un modo per creare rinvii culturali coerenti con la musica.

Nella quarta ed ultima fase ho chiesto a ciascuno di scrivere brevi pensieri e suggestioni provati dopo l'ascolto di un brano musicale, il primo tempo della Quinta sinfonia di Ludwig van Beethoven. Successivamente, dopo aver letto ogni riflessione, questi scritti sono stati confrontati con le critiche di alcuni musicologi ed esperti, relativi alla stessa musica, per sottolinearne i punti di contatto. Con questa attività è

stato appurato che i critici musicali non utilizzano un linguaggio molto dissimile da quello comune; anch'essi si affidano a metafore, ad eventi legati al brano o all'autore, a sensazioni provate, per esprimere il loro punto di vista.

Di fronte a questo esperimento ci si può chiedere se non sia stata forzata qualcosa, se era davvero necessario dimostrare o constatare le potenzialità dei 'non esperti' nei confronti della musica. Non nascondo che ci sono stati forti momenti di scetticismo e perplessità circa questa proposta, ma è stato un rischio che ho corso volentieri, perché sono sempre stata convinta del fatto che debba essere l'esperto a 'tendere la mano' verso il pubblico, e mai viceversa.

I momenti di scetticismo sono sorti nel momento in cui i vari gruppi di insegnanti hanno compreso di dover essere 'protagonisti della e nella musica'. Alcune maestre, all'idea di potersi esprimere liberamente, erano visibilmente spaventate. Sembrava che stessi chiedendo loro di fare uno sforzo immane, o che comunque quello che stavo presentando non le riguardava. Questo è dovuto al fatto che nelle menti dei più c'è la convinzione che esistano due schiere di fruitori della musica: gli esperti, che hanno piena facoltà di parola, e i profani, che non la possiedono affatto.

A parte lo scetticismo, ho notato anche una forte volontà di rivalsa delle proprie capacità e potenzialità da parte di alcune partecipanti, particolarmente caparbie. La loro voglia di esporsi e di imparare cose nuove mi ha sorpresa e, allo stesso tempo, mi ha dato le conferme che cercavo. Ho percepito, in alcuni frangenti, la curiosità e l'attenzione tipici del bambino nel momento in cui sente che l'adulto sta pian piano ritraendo il sostegno per fargli compiere i primi passi da solo. Io, in quel momento, possedevo informazioni ed input che le maestre desideravano conoscere per curiosità, per interesse personale, o per inserirli nelle pieghe del proprio bagaglio di conoscenze.

Oltre ad aver esposto le mie impressioni circa questo esperimento, ritengo necessario riportare anche quelle che ho raccolto dai questionari di valutazione:

Ho sempre ritenuto che la musica, nel suo linguaggio universale, non è riservato solo agli esperti ma a chiunque abbia una sensibilità emotiva molto forte.

Sono rimasta piacevolmente sorpresa nell'aver descritto come potesse essere la musica; infatti ho delineato il tempo, l'articolazione e le dinamiche esatte del brano affidandomi solo alle suggestioni che mi ha dato il suo titolo.

Ho sempre pensato che la musica fosse un linguaggio universale, ma questa esperienza mi ha avvicinato maggiormente alla musica intesa come una disciplina che non deve essere ascoltata solo con le orecchie, bensì con tutto il nostro corpo.

Dopo questa esperienza penserei alla musica come una fonte di benessere da cui attingere per vivere più intensamente le varie tappe e i vari percorsi che dovrò intraprendere sui sentieri della vita... penserei alla musica come un incanto di emozioni, una cassa armonica in grado di eseguire tutte le note del cuore.

Amo ed amerò sempre la musica e dopo questa esperienza, di cui farò tesoro, imparerò ad affinare una maggiore sensibilità per la musica classica.

In futuro porrò più attenzione e soprattutto ho capito che bisogna dare spazio a più generi musicali, ad esempio la musica classica. La musica evoca emozioni e noi dobbiamo lasciarci penetrare!

Dunque, considerando questi frammenti, sono giunta alla conclusione che le basi ci sono: il mio compito è stato quello di prendere per mano le maestre, spaventate, ansiose, incuriosite, visibilmente scettiche, disinteressate, affascinate, ammaliate, per mostrar loro uno spiraglio di mondo in cui anche esse, dichiarate profane dalla musicologia ufficiale, possono e devono prendere la parola sulla musica, opportunamente guidate da esperti, così come avviene per ogni altro settore di esperienza.

7. Divulgazione musicale: la fase sperimentale

7.1. Formare ascoltatori consapevoli

La presenza della musica nella nostra vita quotidiana è indiscutibilmente ampia ed articolata: sono innumerevoli i suoni e gli eventi acustici di ogni tipo che tutti i giorni ascoltiamo in modo più o meno consapevole.

Ma i mezzi per orientarsi in questo panorama non sono sempre così affidabili ed efficaci. Va rilevato che, soprattutto negli ultimi anni, le pubblicazioni di carattere musicale si sono moltiplicate; le grandi enciclopedie, i dizionari di musica, testi di storia della musica, manuali di teoria musicale ed estetica della musica sono saldi punti di riferimento. Scarseggiano, però, testi che potremmo definire utili per la 'diffusione di massa', cioè quelli che permettono un'acquisizione graduale degli elementi che caratterizzano il linguaggio musicale.

Mancano, quindi, uno studio e una ricerca dedicati all'ampliamento e alla modernizzazione degli approcci alla musica, che resta uno dei pochi campi del sapere che ha ancora barriere innalzate ed invalicabili.

Infatti, chi vuole coltivare i propri interessi musicali deve avere libero accesso alle informazioni e deve avere mezzi a disposizione che forniscano conoscenze attendibili ed aggiornate, attraverso un linguaggio chiaro e semplice, tipico della divulgazione.

7.2. Pregi e difetti della divulgazione musicale

Per capire a che punto di sviluppo si trova la divulgazione musicale e quali sono i possibili interventi da attuare per migliorarla, occorre prima conoscere la situazione attuale.

Presento, ora, un lavoro di ricerca e analisi condotto dalla classe di Pedagogia musicale del Conservatorio "Umberto Giordano" di Foggia nell'anno accademico 2013/2014, al quale ho partecipato attivamente.

Si tratta di schede di valutazione, del tutto simili a quelle presentate per l'analisi di testi divulgativi in vari ambiti, di materiale selezionato tra il vasto panorama della divulgazione musicale di oggi. Anche stavolta, le schede sono state compilate secondo parametri di valutazione, per trarre una visione globale della divulgazione musicale.

Scheda n. 1¹⁴

Punti di forza

- Nel DVD sono presenti la biografia dell'autore e la cronologia degli eventi della sua vita.
- La grafica del DVD e del booklet è molto curata.
- È possibile, tramite il DVD, creare la propria compilation di brani su CD e ascoltare i brani col proprio mp3.
- Nel DVD è presente la guida all'uso.
- Sono presenti i nomi degli interpreti e degli esecutori.
- Il DVD è diviso in sezioni per l'ascolto (musica da camera, per orchestra e per pianoforte) ed è facile quindi selezionare i brani desiderati.
- Sono presenti musiche Bonus di Haydn, Liszt, Schubert, Schumann e J. Strauss Jr.

Punti di debolezza

- Il booklet riporta poche notizie ed informazioni, infatti si limita a riportare la biografia (che è presente anche nel DVD).

¹⁴ - *Debussy 1862-1918*, Enciclopedia della Musica Classica, vol. 10, Milano, Musicom S.r.l., 2006.

Scheda n. 2¹⁵

Punti di forza

- I caratteri utilizzati sono abbastanza grandi.
- Ci sono molte immagini ed esempi con pentagrammi.
- In fondo al libro è presente l'elenco cronologico degli *Young People's Concerts* scritti e diretti da Leonard Bernstein con la New York Philharmonic.
- C'è la biografia di Leonard Bernstein.
- Il linguaggio utilizzato è semplice e gli argomenti trattati sono esposti in modo chiaro ed efficace.
- La scelta degli argomenti, non seguendo criteri di sistematicità, può suscitare la curiosità.

Punti di debolezza

- Un supporto audio con esempi musicali avrebbe completato bene l'opera.

Scheda n. 3¹⁶

Punti di forza

- Esiste un comodo menù di selezione delle scene e dei contenuti extra.
- È presente un video dedicato ad uno strumento dell'orchestra (Clarinetto).
- È presente un booklet che presenta la biografia dell'autore, la cronologia comparata, l'indice dei brani proposti nel DVD con notizie e informazioni sugli interpreti.
- Anche nel booklet è presente una parte dedicata ad uno strumento dell'orchestra (lo stesso proposto nel video).
- Il booklet si conclude con notizie relative ai due presentatori.
- C'è una buona alternanza tra le spiegazioni e i video; è ottimo anche il sistema di fare esempi musicali con il supporto del pianoforte.
- Nel DVD è presente la sezione 'Come parla la musica' che propone un video su Tema e variazioni.

15 - LEONARD BERNSTEIN, *Giocare con la musica*, Leonard Bernstein's Young People's Concerts, a cura di Jack Gottlieb, trad. it. di Silvia Tuja, Milano, Excelsior 1881, 2007.

16 - CORRADO AUGIAS - GIUSEPPE FAUSTO MODUGNO, *Gershwin. Ritmi dal Nuovo Mondo*, «I segreti della Musica», vol. 8, edizione speciale per il Gruppo Editoriale l'Espresso S.p.A., Roma, 2012.

Punti di debolezza

- Ogni volta che si torna al menù principale c'è tutta l'introduzione musicale che non può essere evitata.

Scheda n. 4¹⁷

Punti di forza

- È presente un booklet che si apre con un'introduzione sull'opera, sui libretti e sulle vicende relative alla sua stesura; la seconda parte del booklet è dedicata ai quattro atti dell'opera.
- Nel booklet è riportata la trama dell'opera, le curiosità legate ad essa e le parti recitate e cantate dai protagonisti.
- La spiegazione delle scene dei vari atti è corredata dal numero della traccia musicale del DVD.
- Nel booklet sono presenti illustrazioni relative alla prima rappresentazione dell'opera e i manifesti fatti realizzare per le varie rappresentazioni.
- Il DVD è diviso in capitoli che permettono di passare o scegliere una scena dell'opera.
- Sono presenti i nomi degli interpreti e degli esecutori, scelti seguendo criteri di qualità.

Punti di debolezza

- Nel booklet mancano informazioni di carattere generale sull'opera (struttura, terminologia specifica, ...).

Scheda n. 5¹⁸

Punti di forza

- All'inizio vengono fatte citazioni di Robert Schumann.
- Le spiegazioni sono supportate da esempi musicali al pianoforte.
- È destinato ad un pubblico vasto perché utilizza un linguaggio semplice e chiaro.

17 - *Manon Lescaut*, «Invito all'Opera», vol. 16, in DVD, Novara, pubblicazione periodica edita da De Agostini Editore, 2006.

18 - ROBERT SCHUMANN, *Kinderszenen* op. 15, Lezioni di Musica di Rai Radio 3, a cura di Andrea Malvano, puntata del 10 Marzo 2013.

Punti di debolezza

- I brani presentati non sono eseguiti integralmente.

7.3. Per una divulgazione migliore

Come si può ben notare, il materiale divulgativo in ambito musicale esiste e spazia abbastanza bene nelle varie ramificazioni della disciplina. Quelle che non convincono, però, sono le modalità e l'approccio verso la divulgazione in sé.

In altre parole, se la quantità di materiale esistente può, in qualche modo, soddisfare qualche statistica, sulla qualità il discorso da affrontare è ben diverso e più articolato.

In primo luogo, emerge senz'altro la mancanza di un fattore che dovrebbe essere un elemento che il divulgatore deve fare proprio nel suo lavoro: si tratta della capacità di entrare in empatia con il pubblico. Non è un compito semplice, ma occorre sforzarsi in questo senso per dare l'opportunità al pubblico di 'far parte della musica'. Il divulgatore troppo spesso dimentica che il pubblico non possiede le sue stesse competenze, o forse lo ignora completamente durante il suo lavoro.

Entrare in empatia con il pubblico significa mettersi nei suoi panni, immaginare le sue reazioni nei confronti del prodotto offerto, chiedersi quanto il materiale divulgato possa contribuire all'arricchimento non solo delle conoscenze, ma della persona.

L'aspetto che più manca nella divulgazione musicale è quello di colpire l'intimo, la sfera delle emozioni e dei sentimenti; troppa razionalità non fa bene a nessuno, anzi inaridisce le esperienze e rende tutto omogeneo e piatto.

In generale, oggi non c'è quasi più niente in grado di emozionarci e di interessarci, perché si è sempre troppo presi da altri aspetti, sicuramente più oggettivi e metodici. Stiamo dimenticando la bellezza del lasciarsi affascinare e sorprendere e quasi ci vergogniamo di questo importante aspetto della vita, lo trattiamo come se fosse una perdita di tempo rispetto a 'tutto quello che c'è da fare'.

Credo che il lavoro da compiere sia arduo, ma non impossibile: è fondamentale catturare il cuore del pubblico, più che la mente, attraverso le emozioni e le passioni che un'arte come la musica è in grado di suscitare.

8. Conclusioni

Alla fine di questo percorso, si può sicuramente affermare che il lavoro di divulgazione è forse più complicato di quello che possa sembrare.

Oltre agli evidenti ostacoli e difficoltà oggettive, c'è anche la questione di sradicare mentalità e modi di pensare che non aiutano la diffusione della musica. E forse è proprio questa la sfida più ardua.

D'altra parte, però, si deve evidenziare il fatto che la divulgazione, specie quella dell'ambito musicale, si sforza di avvicinare, con tutte le sue possibilità, il pubblico alla fruizione della musica classica.

Ma è evidente che questo non basta.

Dunque è necessario un continuo e costante lavoro di ricerca, con l'obiettivo di captare le esigenze, le necessità e i bisogni del pubblico, in modo da creare un prodotto 'su misura', in grado di soddisfare l'utenza e di gratificare il divulgatore.

Anche l'atteggiamento dei musicisti deve evidentemente cambiare. Non si può più vivere da 'eremiti', sperando che il pubblico si interessi e si innamori di qualcosa che non ha mai vissuto e sentito.

La conclusione è che è necessario un vero cambiamento da parte di ciascuno, che prevede nuovi stimoli e nuove parole d'ordine: informazione per il pubblico, maggiore apertura da parte dei musicisti, coinvolgimento efficace da parte dei divulgatori.

Solo così penso si possa favorire un virtuoso *circolo ermeneutico* nel quale

chiunque partecipi all'esperienza estetica e si avvicini all'opera d'arte attraverso il suo stupore e fornendo il proprio contributo alla sua interpretazione entra da protagonista, finendo, anche se in maniera impercettibile, per influenzare un nuovo modo di usare il linguaggio dell'arte di qualcuno che vi si accosterà domani o dopodomani.¹⁹

19 - MARCO DALLARI, *Le arti e l'educazione estetica, la comprensione degli stili musicali: problemi teorici e aspetti evolutivi*, vol. 10, Quaderni della Siem, a cura di J. Tafuri, Bologna, Siem, 1996, pag. 20.

Riferimenti bibliografici

[BALDASSARRE-DI GREGORIO-SCARDICCHIO]

VITO ANTONIO BALDASSARRE-LEONARDO-DI GREGORIO ANNA CHIARA SCARDICCHIO, *La vita come paradigma: l'autobiografia come strategia di ricerca-form-azione*, a cura di Vito Antonio Baldassarre, Modugno (BA), Edizioni dal Sud, 1999.

[BALL]

PHILIP BALL, *The music instinct. How music works and why we can't do without it*, trad. it. di David Santoro, *L'istinto musicale. Come e perché abbiamo la musica dentro*, vol. 152, «La nuova scienza», Bari, Edizioni Dedalo, 2011.

[BAREMBOIN]

DANIEL BAREMBOIN, *La musica sveglia il tempo*, a cura di Elena Cheah, trad. it. di Laura Nouliau, Milano, Feltrinelli Editore, 2007.

[BARICCO]

ALESSANDRO BARICCO, *L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione sulla musica colta e modernità*, Milano, Feltrinelli Editore, 2009.

[BOLLANI]

STEFANO BOLLANI, *Parliamo di musica*, Collezione Ingrandimenti, Milano, Mondadori, 2013.

[CORTOT]

ALFRED CORTOT, *Corso d'interpretazione*, trad. it. di Alberto Curci, Milano, Edizioni Curci, 1939.

[DEMETRIO]

DUCCIO DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

[DISOTEO-PIATTI]

MAURIZIO DISOTEO-MARIO PIATTI, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Milano, Franco Angeli, 2002.

[ECO]

UMBERTO ECO, *Il superuomo di massa. Studi sul romanzo popolare*, Roma, Cooperativa Scrittori, 1976.

[FARELLO-BIANCHI 2001]

PATRIZIA FARELLO-FERRUCCIO BIANCHI, *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Trento, Erickson, 2001.

[FARELLO-BIANCHI 2012]

Genesi di un musicista: la formazione musicale e le sue storie, Atti del convegno di studi (Foggia 24-25 ottobre 2012), a cura di Antonio Caroccia e Augusta Dall'Arche, Roma, Aracne Editrice, 2012.

[FARELLO-BIANCHI 2004]

Il labirinto dei prodotti strutturati. Manuale di orientamento e sopravvivenza, Economia Finanza Istituzioni, collana diretta da Pier Luigi Vercesi, Milano, Boroli Editore, 2004.

[FARELLO-BIANCHI 2002]

Insegnare uno strumento, a cura di Anna Maria Freschi, Torino, EdT, 2002.

[KANDINSKY]

VASILIJ VASIL'EVICH KANDINSKY, *Über das Geistige in der Kunst, insbesondere in der Malerei, Lo spirituale nell'arte*, a cura di Elena Pontiggia, Testi e documenti, Milano, Casa Editrice SE, 2005.

[KRAMER 2011]

LAWRENCE KRAMER, *Why Classical Music Still Matters. The Regents of the University of California*, 2007, trad. it. di Davide Fassio: Perché la musica classica? Significati, valori, futuro, Biblioteca di Cultura Musicale/ Risonanze, vol. 11, Torino, EDT, 2011.

[KRAMER 2005]

La divulgazione musicale in Italia oggi, Atti del convegno di studi (Parma 5-6 novembre 2004), a cura di Alessandro Rigolli, Torino, EdT, 2005.

[KRAMER 2013]

L'estate in tavola. Viaggio nelle cucine d'Italia, Piacenza, Nuova Editrice Berti S.r.l., 2013.

[PAYNTER]

JOHN PAYNTER, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, Educazione Musicale, Torino, EdT, 1996.

[SCHAFFER 1992]

R. MURRAY SCHAFER, *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, 1992,

trad. it. di Claudio Lagomarsini, *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Milano, Ricordi, 1998.

[SCHAFFER 1985]

R. MURRAY SCHAFER, *The tuning of the world, McLelland and Stewart Limited*, Toronto, 1977, trad. it. di N. Ala, *Il paesaggio sonoro*, Lucca, Ricordi-Lim, 1985.

[SCIARRINO]

SALVATORE SCIARRINO, *Le figure della musica. Da Beethoven ad oggi*, Milano, Ricordi, 1998.

[SIGNORINI]

LUCA SIGNORINI, *Per violoncello solo*, Narrativa Aracne, vol. 82, Roma, Aracne Editrice, 2008.

[STEFANI 1980]

GINO STEFANI, *Insegnare la musica. Proposte di animazione e didattica*, Firenze, Nuova Guaraldi Editrice, 1980.

[STEFANI 1983]

GINO STEFANI, *Progetti sulla musica*, Milano, Ricordi, 1983.

[STEFANI 2000]

GINO STEFANI, *La parola all'ascolto*, Musica e Scienze Umane, vol. 16, Bologna, Clueb, 2000.

ABSTRACT - Exist in our country an effective musical popularization? How much does it succeed in satisfying the needs of promotion and cultural emancipation? Which levels of information and knowledge does it succeed in spreading? As formality and contents they are evolved during the years? Which could its perspectives be for the future? To try to answer to these questions a long job is necessary of search and of close examination. In this brief wise I will bring some reflections sprung by the analysis of concerning examples the musical popularization and some verified operational proposal 'on the field' around the phenomenon of the popularization and the way according to which it interacts with the actual society.

‘Nelle mie corde’: metodologie e orizzonti didattici per l’insegnamento della chitarra

Ermanno Ciccone

In Giappone gli unici cittadini che non sono obbligati ad inchinarsi davanti all’imperatore sono gli insegnanti: i giapponesi, infatti, sostengono che senza insegnanti non ci possono essere imperatori. La saggezza orientale, racchiusa in poche lettere, sottolinea in maniera chiara e lampante l’importanza dell’insegnamento e della didattica relativa, nel caso in esame, alle ‘sei corde’ e perciò ad uno degli strumenti più ‘gettonati’ tra i ragazzi: la chitarra. Ed è proprio la chitarra il ‘centro di gravità’ attorno a cui ruota il presente contributo, il quale mira ad indirizzare la metodologia didattica dello strumento sui binari giusti, sfruttando alcuni principi fondamentali della scienza e della pedagogia spesso ignorati, oltre che alla personale esperienza di chitarrista acquisita parallelamente al percorso di studi presso il Conservatorio “Umberto Giordano” di Foggia.

Per capire come si è evoluta la didattica chitarristica nel corso della storia, è necessario un *excursus* della metodologia dei chitarristi, didatti e compositori che occupano un posto di primissimo piano nella storia della chitarra: dall’Ottocento di Ferdinando Carulli, Fernando Sor e Mauro Giuliani, sino alla didattica italiana recente di Mauro Storti e Angelo Gilardino, passando naturalmente dal leggendario Abel Carlevaro che, con le idee innovative del suo metodo, segna necessariamente una tappa fondamentale della pedagogia moderna.

Il Sudamerica tanto caro a Julio Sagreras non è da considerarsi un punto di arrivo, quanto un punto di partenza per nuove sperimentazioni e principi innovativi legati sempre più al rigore scientifico. Nei primi anni del Novecento, mentre l’Europa è sconvolta dalla guerra, l’Uruguay si dimostra un paese economicamente florido e ricco di fermenti culturali, e la sua capitale vede crescere uno dei pilastri del panorama chitarristico internazionale nonché portatore di innovazioni rivoluzionarie nel campo della tecnica. Abel Carlevaro (Montevideo 1916 – Berlino 2001) è l’ideatore di un *Metodo* che segna inequivocabilmente una tappa fondamentale della pedagogia della

chitarra; i suoi enunciati viaggiano in maniera parallela a quelli di Pujol, ma l'indagine condotta da Carlevaro è di gran lunga più analitica e dettagliata. Le componenti fondamentali della sua opera sono senza dubbio lo spirito critico e antiaccademico e il carattere rigoroso, frutto di anni di paziente e costante lavoro. A tutto ciò si aggiunge il suo contatto diretto con Andrés Segovia tra il 1937 e il 1947, quando il chitarrista andaluso si trasferì proprio nella capitale dell'Uruguay.

Carlevaro fu certamente influenzato dal modo di suonare di Segovia, e la sua 'busola' si orientò prevalentemente verso la robustezza sonora, la chiarezza nelle articolazioni e soprattutto verso una tecnica caratterizzata dalla pulizia del suono e dal rigore ritmico e stilistico. Il chitarrista sudamericano rivoluzionò la pedagogia della chitarra creando una teoria, una sequenza organica e logica di soluzioni per ciascuno dei problemi meccanici dello strumento, descritti in modo chiaro nella sua opera didattica più importante, *Escuela de la guitarra (Exposición de la Teoría Instrumental)*, pubblicato a Buenos Aires da Barry Editorial nel 1979. Il suo lavoro è essenzialmente un ampio trattato che indaga a fondo i criteri teorico-pratici dell'impostazione strumentale e della meccanica dei movimenti necessari per la produzione del suono.

La prima rivoluzione di Carlevaro non parte dalle mani dell'esecutore, bensì dalla sua mente: egli sostiene che il vero studio dipende dalla concentrazione mentale e definisce a priori una economia dell'energia. Il suo principio fondamentale è 'ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo': è importante il tempo dedicato all'attività mentale in relazione alla quale si può costruire l'esercitazione meccanica. Da qui deriva il suo famoso detto: 'preferisco pensare per cinque ore e lavorare per un'ora, e non viceversa'. Non si tratta di dogmatismo, ma di una vera e propria teoria analizzata dalle neuroscienze: infatti un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, fra il 1980 e il 1995, ha confermato e pubblicato la scoperta dei 'neuroni specchio', responsabili tra l'altro dell'empatia. Nel cervello umano esiste perciò un 'sistema specchio' che opera secondo il principio dell'analogia, attivando così una sincronia tra azione e osservazione. Il sistema specchio è in grado di codificare sia l'azione complessiva che la sequenza di movimenti da cui essa è composta: oltre all'efficacia dell'interazione con gli oggetti, risulta essere efficace pure la non interazione dal momento che i neuroni specchio si attiverebbero anche quando l'azione è semplicemente osservata o mimata. In conclusione, è possibile affermare che la pratica, la visione reale e il solo pensiero di gesti del corpo e della mano, finalizzati all'esecuzione di uno strumento, coinvolgono inevitabilmente il sistema a specchio del cervello umano. Ed ecco che il famoso detto di Carlevaro acquista più validità che mai. Le conseguenze ricadono necessariamente sugli allievi del maestro di Montevideo, i quali erano invitati a raggruppare i muscoli per ottenere un determinato scopo meccanico sulla chitarra ed avevano la responsabilità di saper usare il gruppo di muscoli più adatto per un determinato lavoro. Questa è la teoria dietro il concetto di 'fissazione' (*fijación*), un concetto che considera l'annullamento di alcuni gruppi di muscoli per ottenere alcuni tipi di suoni e movimenti specifici.

Nell'opera *Escuela de la guitarra* Carlevaro abbraccia tutte le questioni più importanti della tecnica chitarristica fino al capitolo ottavo, mentre i capitoli successivi sono un approfondimento degli esercizi contenuti nei suoi famosi *Cuadernos*, che costituiscono la seguente *Serie didáctica*: *Cuaderno n. 1 – Escalas Diatónicas*; *Cuaderno n. 2 – Técnica de la mano derecha*; *Cuaderno n. 3 – Técnica de la mano izquierda*; *Cuaderno n. 4 – Técnica de la mano izquierda (conclusión)*.

La parte iniziale della trattazione è dedicata al rapporto tra lo strumento e l'esecutore: come si deve collocare la chitarra? Il primo problema è trovare la stabilità e l'armonia tra le due entità principali, ovvero strumento e corpo; questa stabilità si consegue attraverso una buona conoscenza dei punti di contatto della chitarra con il corpo. Con questo approccio quasi 'ingegneristico', Carlevaro individua in totale cinque punti di contatto. Il primo punto è costituito dalla coscia sinistra, il secondo punto è la gamba destra e il terzo punto è costituito dalla parte superiore della chitarra dove si poggia l'avambraccio destro. Attraverso questi tre punti è possibile trovare già una prima stabilità relativa, ma non assoluta. I punti di contatto rimanenti sono la mano sinistra che agisce sulla tastiera (quarto punto) e il lato destro del petto (quinto punto). I primi quattro punti di contatto vengono definiti 'attivi', mentre il quinto punto è definito 'neutro'. Carlevaro giunge alla conclusione che il bilanciamento del corpo deve essere raggiunto innanzitutto attraverso una corretta posizione dei piedi, usati come 'elementi motori' del corpo, con il piede destro in avanti rispetto al corpo. Inoltre, contrariamente all'insegnamento tradizionale che prevede l'inclinazione della chitarra sul lato sinistro del petto, Carlevaro ritiene che lo strumento debba essere inclinato verso il lato destro del petto, rispetto al corpo. In tal modo la spalla destra evita di essere spinta in avanti, diminuendo così la difficoltà nell'attacco delle corde e nella produzione del suono, e nello stesso tempo attuando una corretta postura della schiena. Il concetto fondamentale che ne deriva è che «la chitarra deve adattarsi al corpo, e non viceversa».

Il binomio "chitarra-esecutore" dovrà pertanto raggiungere una unità e una complementarità atte a stimolare i movimenti meccanici, evitando il soverchio e dannoso lavoro e favorendo quindi una più libera partecipazione mentale, indispensabile per la realizzazione del pensiero musicale che si vuole esprimere.¹

Un altro capitolo fondamentale è dedicato alla mano sinistra e alla sua corretta posizione sulla tastiera; dopo aver studiato alcuni concetti base di anatomia, Carlevaro fa notare che le dita della mano sinistra non sono entità isolate, ma costituiscono un'u-

1 - ENRICO ALLORTO, RUGGERO CHIESA, MARIO DELL'ARA, ANGELO GILARDINO, *La chitarra*, Torino, EDT, 1990, p. 263.

nità armonica insieme alla mano, al polso e al braccio ('apparato motorio'). Perciò, se le dita si muovono autonomamente senza l'ausilio delle restanti parti svolgeranno il 100% del lavoro con conseguente irrigidimento progressivo e fatica nel movimento stesso. Se le dita effettuano movimenti armonici insieme alla mano e al polso (con l'ausilio del braccio), il lavoro verrà distribuito tra le varie parti e le dita saranno rilassate ed in grado di compiere tutti i movimenti, anche quelli complessi.

A questo punto il maestro Carlevaro abbandona i panni del medico e si immedesima in un ingegnere, come già fatto in precedenza: quindi immagina un piano cartesiano sulla tastiera della chitarra, con l'asse delle ascisse coincidente con la prima corda nella direzione dell'esecutore e l'asse delle ordinate coincidente con il capotasto. La mano sinistra può agire sulle corde nella direzione orizzontale (longitudinale), nella direzione verticale (trasversale) e nelle varie direzioni 'miste', costituite cioè dalla somma di una componente orizzontale e di una componente verticale. Il posizionamento longitudinale (*presentación longitudinal*) è definito quando ogni dito della mano sinistra occupa un tasto diverso (adiacente al dito precedente). In tal posizione è fondamentale mantenere la linea immaginaria delle nocche parallela alla tastiera e il gomito vicino al corpo, facendo attenzione a mantenere l'arco interno formato dall'indice e dal pollice staccato dal manico della chitarra: questo facilita notevolmente qualsiasi movimento della mano sulla tastiera. Un esempio concreto dell'uso della disposizione longitudinale delle dita si può riscontrare nello studio delle scale.

Il posizionamento trasversale (*presentación transversal*) è richiesto quando due o più dita si trovano molto vicine, nello stesso tasto (un classico esempio di posizione trasversale è quando si esegue un accordo costituito da quattro note sullo stesso tasto senza l'ausilio del barrè).

Tra la presentazione longitudinale e quella trasversale vi sono tutte le altre posizioni definite "miste" (*presentaciones mixtas*) nelle quali il pollice, le dita, il polso e il braccio assumono varie posizioni a seconda della prevalenza di una disposizione rispetto all'altra. Per tutti i movimenti presentati, Carlevaro pone l'accento sull'importanza delle contrazioni e delle distensioni dei muscoli delle dita, della mano e del braccio, ricordando che l'attività di ciascun dito sarà una conseguenza della disposizione dell'apparato motore (mano-polso-braccio). Ad esempio, quando l'esecutore esegue il passaggio dalla prima alla sesta corda è fondamentale accompagnare il movimento della mano con il braccio: poiché, se la mano si sposta ma il braccio rimane fermo, la posizione naturale della mano viene alterata, con conseguente irrigidimento delle dita e sconnessione tra i movimenti.

Per quanto riguarda i passaggi di posizione sulla tastiera, Carlevaro abbandona completamente il principio delle 'dita-guida', in quanto spiega che ogni passaggio potrebbe essere attuato dal braccio senza alcuna partecipazione delle dita, dunque, evitando il contatto con le corde (salvo naturalmente in caso di portamento, usato per ragioni espressive). Inoltre, rispetto al concetto tradizionale secondo cui il pollice si-

nistro è una forza opposta alla forza delle altre dita sulla tastiera con punto di applicazione centrale rispetto alla mano, Carlevaro afferma che il pollice deve obbedire ai movimenti del braccio tendendo in generale (salvo eccezioni) ad un comportamento neutro e passivo. Perciò, riguardo al cambio di posizione, egli distingue: a) una traslazione per 'sostituzione', in cui il cambio si verifica con la sostituzione di uno o più dita da un tasto all'altro, per posizioni vicine (l'elemento comune è il tasto); b) una traslazione per 'scivolamento', in cui lo stesso dito si colloca in una nuova posizione, sia vicina che lontana (l'elemento comune è il dito che si muove); c) una traslazione per 'salto', in cui la mano deve saltare per raggiungere una nuova posizione (non esistono elementi in comune).

Per poter applicare i principi teorici sinora esposti circa la mano sinistra, Carlevaro propone il *Cuaderno n. 3 – Técnica de la mano izquierda* in cui la prima parte è dedicata ai movimenti della mano sinistra sulla tastiera, attraverso un sistema di forme di distanza per facilitare lo studio dei movimenti. Del resto, egli era convinto che lo spessore e la lunghezza della tastiera della chitarra presentassero difficoltà maggiori rispetto agli altri strumenti a corde, dove la tastiera è più piccola e il campo d'azione più limitato. Poiché dunque è necessario raggiungere un pieno controllo delle distanze, in una prima fase di studio è fondamentale l'aiuto della vista.

Di grande valore sono le novità introdotte circa la mano destra, come ad esempio la teoria dell'attacco e del mantenimento dell'impulso. Carlevaro sostiene che il chitarrista non elabora l'azione di un dito su una corda senza aver previsto la forza contraria che arresterà il movimento in un preciso istante. L'intensità sonora dipende ovviamente dalla massa muscolare che interviene nella fase di attacco: quanto maggiore sarà la massa muscolare che agisce sulla corda, maggiore sarà la forza e, di conseguenza, l'intensità del suono corrispondente. L'innovazione sta nel fatto che la concezione di una vasta gamma di 'tocchi' dinamici con l'impulso corrispondente abbandona la dualità tradizionale tra 'tocco appoggiato' (non amato dallo stesso Carlevaro) e 'tocco libero'. Un'altra novità riguarda il timbro, il colore e la qualità del suono: più che cambiare la posizione della mano destra come da tradizione (suono caldo e morbido vicino la tastiera e suono metallico vicino al ponte), Carlevaro preferisce modificare il modo e l'angolo con il quale il dito mette in vibrazione la corda.

Egli concepisce le quattro dita che agiscono sulle corde come unità indipendenti, in modo che l'azione di uno di essi non debba influenzare gli altri: «Quando un dito si contrae, gli altri non devono fare la stessa cosa, al contrario, devono rimanere separati e in assoluto riposo. Le dita devono sentirsi completamente indipendenti le une dalle altre».²

Il pollice della mano destra merita una trattazione separata, in quanto «la direzione

2 - ABEL CARLEVARO, *Cuaderno n. 2 – Técnica de la mano derecha*, Buenos Aires, Barry, 1979, p. 1.

dei suoi movimenti si oppone a quella delle altre dita». ³ Il pollice agisce come un unico blocco e la flessione della falange perciò è evitata; dalla forma dell'unghia è possibile ottenere vari tipi di sonorità.

Infine Carlevaro affronta il tema del mignolo, l'unico dito della mano destra che non viene utilizzato e che perciò potrebbe interferire con i movimenti delle altre dita introducendo tensioni aggiuntive dannose:

Il mignolo della mano destra non è usato e perciò deve rimanere in stato di riposo. A causa di alcune contrazioni muscolari, questo dito è influenzato dall'anulare, arrivando a partecipare goffamente al suo movimento. È necessario eliminare questa imperfezione per quanto possibile, costringendo il mignolo ad isolarsi dai movimenti dell'anulare quando i suoi movimenti ostacolano il lavoro dell'anulare stesso. ⁴

Il maestro distingue vari tipi di tocchi per quanto concerne il movimento delle dita della mano destra, che realizzano dinamiche differenti e varie sfumature timbriche, con diversi livelli di intensità sonora: dal tocco delicato caratterizzato dal blocco delle dita e dal movimento del polso e del braccio, sino al tocco libero più incisivo e marcato caratterizzato dall'articolazione delle falangi.

Il *Cuaderno n. 2 – Técnica de la mano derecha* propone numerosi esercizi per affrontare e risolvere le problematiche tecniche legate alla mano destra. Affinché l'allievo possa concentrarsi maggiormente sui movimenti della destra, la mano sinistra sarà impegnata su un semplice accordo di settima diminuita che viene traslato lungo la tastiera. La mano destra esegue formule di arpeggio diversificate in tutte le combinazioni: azione simultanea del pollice con – separatamente – anulare, medio e indice, anche con l'introduzione di varianti ritmiche del pollice; arpeggi distanziati per le singole dita, arpeggi rovesciati e note ribattute; esercizi per l'elasticità mediante l'esecuzione di accordi ripetuti con varie formule ritmiche, nelle quali dovrà emergere distintamente il suono di una delle dita, per allenare lo studente a dosare consapevolmente la forza e il peso delle singole dita, trattate come unità indipendenti (anche in funzione del ritmo); esercizi con disegno melodico nel registro grave da eseguire con il pollice.

Come già detto in precedenza, nei movimenti della mano destra (così come in quelli della sinistra) vi è un'alternanza tra tensione e rilassamento: il dito non compirà due azioni bensì una sola (tensione), dovendosi considerare il ritorno del dito (successivo all'azione) quale movimento di rilassamento.

3 - *Ibidem*.

4 - *Ivi*, p. 2.

È necessario seguire un'importante raccomandazione di Carlevaro nel praticare gli esercizi, che si traduce in una regola indispensabile di carattere generale.

L'esperienza dimostra che è più conveniente uno studio ragionato e diligente, piuttosto che pretendere il controllo della tecnica con movimenti irregolari che darebbero come unico risultato un'inutile perdita di tempo. Tutti gli esercizi devono essere studiati molto lentamente, una volta compresi possono essere accelerati, ma mai ad una velocità che impedisca il controllo dei movimenti. ⁵

La maggior parte dei metodi e dei trattati dell'Otto-Novecento, benché spesso ricchi di ottimi esercizi e studi, sono carenti proprio nei fondamenti: essi contengono insegnamenti, regole, raccomandazioni ed istruzioni ma non dimostrano razionalmente la loro fondatezza. Affinché si potesse abbattere il muro del dogmatismo, due importanti 'pilastri' della chitarra contemporanea come Mauro Storti e Angelo Gilardino hanno dato prova della loro esperienza didattica e dell'incessante lavoro di ricerca sull'esecuzione chitarristica pubblicando rispettivamente il *Trattato di chitarra* e il *Nuovo trattato di tecnica chitarristica (principi e fondamenti)*. ⁶

Per trovare una prima traccia di una metodologia didattica che possa dirsi scientifica, si deve risalire al *Metodo* per chitarra di Fernando Sor pubblicato nel 1830, frutto del suo pensiero illuminista e della sua 'concretezza geometrica' appresa alla scuola militare. Lo stesso Sor nota come la metodologia didattica del suo tempo si limiti a mostrare cosa si può fare con la chitarra senza spiegare il come. Inoltre, andando oltre le semplici pagine di studi ed esercizi, è possibile riscontrare come nella maggior parte dei metodi di quel tempo si indichi lo scopo finale come mezzo stesso del suo raggiungimento, rovesciando di fatto la logica di un sano ragionamento. Perciò negli ultimi decenni, in parallelo con lo sviluppo sempre maggiore delle scienze e della tecnologia, si avverte con forza la necessità di interventi didattici orientati verso fondamenti più solidi e razionali, ma a discapito dell'autorità e dei metodi tradizionali del maestro.

I due autori giungono alla formulazione del primo principio fondamentale della tecnica chitarristica attraverso la semplice osservazione dello strumento e la sua classificazione, anche se in Mauro Storti predominano in tutto il trattato spiegazioni dettagliate e precise soprattutto dal punto di vista fisico (e successivamente di carattere anatomico), quasi come se un trattato di musica si trasformi improvvisamente in un manuale di fisica o medicina; del resto, la musica è un tassello fondamentale di ogni disciplina.

Il sistema di classificazione Hornbostel-Sachs classifica la chitarra come un 'cordofono composto a pizzico', in cui il suono è generato dalla vibrazione delle corde, le

5 - CARLEVARO, *Cuaderno cit.*, p. 1.

6 - MAURO STORTI, *Trattato di chitarra*, Milano, Carisch, 1994. ANGELO GILARDINO, *Nuovo trattato di tecnica chitarristica*, Ancona, Bèrben, 1993.

quali sono tese al di sopra del piano armonico che, a sua volta, poggia sulla cassa armonica che amplifica il suono. L'intensità del suono è in stretto rapporto con l'ampiezza delle vibrazioni della corda, fattore principale al quale si aggiunge quello costituito dalle vibrazioni della tavola armonica. A tutto ciò si aggiunge il ponticello, il quale collega e trasmette le vibrazioni dalla corda alla tavola; l'intero sistema elastico è in equilibrio ed è sempre pronto ad oscillare ogniquale volta la corda venga messa in vibrazione. La novità di Gilardino consiste nel prendere in considerazione anche le vibrazioni prodotte dalla tavola di risonanza, e non solo quelle prodotte dalle corde: difatti se l'azione della mano destra conduce alla definizione di 'cordofono composto a pizzico', la vibrazione della tavola armonica porta alla definizione di 'membranofono a percussione', essendo la tavola di risonanza diversa dalla membrana di un tamburo «soltanto perché è di legno invece che di pelle, e perché viene fatta vibrare con la corda tramite il ponticello, cioè indirettamente, invece che con una percussione diretta». ⁷ Perciò la direzione dell'impulso impresso alla corda è estremamente importante al fine della trasmissione dell'energia dalla corda alla tavola armonica. Storti suggerisce una prova sperimentale, in accordo con il metodo scientifico: ponendo la chitarra orizzontalmente su di un tavolo, è possibile percuotere (attraverso una bacchetta), ad esempio, la sesta corda ad una distanza di pochi centimetri dal ponticello, sia in direzione parallela al piano armonico sia in direzione perpendicolare, ossia dall'alto in basso. Se la forza è uguale in entrambi i casi, è possibile notare come l'intensità sonora prodotta nel secondo caso sia nettamente superiore a quella prodotta nel primo caso. Come fa notare Storti, le fibre che compongono la tavola armonica sono disposte parallelamente alle corde e perciò possono vibrare senza ostacoli al massimo della ampiezza solo in direzione perpendicolare alla superficie della tavola, così come accade per il ponticello. Invece, se si percuote la corda in senso parallelo al piano armonico, il ponticello «trattiene la maggior parte dell'energia impressa alla corda senza trasmetterla alla tavola che rimane pressoché inerte». ⁸ Si giunge così alla formulazione del primo principio fondamentale della tecnica chitarristica: si deve far vibrare – per quanto possibile – la corda perpendicolarmente alla tavola, ovvero bisogna tendere a 'percuotere' la tavola con la corda, e non a 'strofinarla'.

Gilardino fa notare come tale principio sia nettamente opposto rispetto a quello enunciato nel Novecento da Pujol nel suo Metodo, in cui quest'ultimo raccomanda in maniera 'dogmatica' di disporre la mano verticalmente rispetto al piano orizzontale della tavola armonica e di pizzicare le corde in direzione parallela alla superficie della tastiera.

In base al primo principio, la distinzione didattica tradizionale tra 'tocco appoggiato' e 'tocco libero' trova un preciso fondamento, in quanto la differenza di intensità

7 - GILARDINO, *Nuovo trattato di tecnica chitarristica* cit., p. 11.

8 - STORTI, *Trattato di chitarra* cit., p. 16.

sonora e timbro tra i due tipi di tocco dipende dalla direzione di attacco: il tocco appoggiato ha un'intensità maggiore poiché la corda viene 'azionata' in senso perpendicolare alla tavola; perciò nella costituzione armonica del suono prevale l'intensità della nota fondamentale rispetto a quelle dei parziali superiori.

A partire da innumerevoli considerazioni di carattere estremamente tecnico ed elevato, risulta spesso difficile calarsi nei panni dell'insegnante, soprattutto all'inizio di una carriera da didatta.

I genitori desiderosi di avviare precocemente i loro bambini allo studio della musica sono orientati oggi, con sempre maggiore frequenza, ad un corso di chitarra. Ciò può avvenire per vari motivi: ad esempio il bambino può essere rimasto affascinato nel vedere e sentire lo strumento dal vivo o tramite registrazioni, radio e televisione. Se invece i genitori sono anch'essi appassionati di musica e – magari – anche musicisti, sono fermamente convinti come tutti i musicisti che la pratica musicale costituisca una risorsa fondamentale per la formazione della sua personalità. In effetti, fra le tante attività artistiche, culturali o sportive (pur utili e necessarie), nessuna è paragonabile alla pratica musicale per la molteplicità di fattori formativi che possono così riassumersi:

- acquisizione di una coscienza posturale;
- sviluppo della coordinazione rapida tra pensiero e azione;
- sviluppo dell'abilità manuale;
- sviluppo della memoria mentale, visiva, tattile e uditiva;
- sviluppo dell'orecchio e del senso ritmico, armonico, melodico, dinamico e timbrico;
- acquisizione del senso estetico e della costruzione formale;
- collegamenti e richiami storici, antropologici e linguistici;
- sviluppo dell'immaginazione, della fantasia e del senso poetico.

Occorre sottolineare che il bambino (ad esempio di 6 o 7 anni) – spesso – ha l'occasione di ammirare la gestualità disinvolta e suggestiva dei chitarristi professionisti (anche in televisione) e tutto ciò può indurlo a ritenere estremamente facile l'uso di quello strumento, in quanto non può rendersi conto che l'apparente facilità che osserva non è altro che un effetto illusorio derivante da un lungo esercizio e sacrificio. L'entusiasmo del bambino, messo alla prova, non tarderebbe a diminuire e svanire del tutto di fronte al fatto che il compito di fare e collegare qualche accordo, si rivelerebbe molto più difficile del previsto, se non addirittura irraggiungibile. Infatti la chitarra, dal punto di vista fisico, è uno degli strumenti più complicati: mentre sul pianoforte, per produrre anche solo un suono o un semplice accordo, è necessaria la semplice spinta

delle dita sulla tastiera (il suono prodotto è chiaro e limpido, in ogni caso, e ciò non comporterebbe alcuna fatica per il bambino), sulla chitarra le dita della mano sinistra devono cadere con forza e con precisione millimetrica sulle corde e sui tasti prescelti, mentre le dita della mano destra devono scegliere alcune determinate corde da mettere in vibrazione simultaneamente. Ciò comporta una serie di difficoltà iniziali oggettive come la postura e l'equilibrio dello strumento in relazione al corpo (a causa della sua prestanza fisica insufficiente, il bambino ha difficoltà nell'imbracciare e sostenere la chitarra premendo le corde con la forza necessaria per dar vita a note e figure accordali di qualche durata), il controllo che la vista deve esercitare su entrambe le mani contemporaneamente e la coordinazione tra le mani stesse.

Occorre tener presente, inoltre, che il 'giovane apprendista' spesso mira direttamente al risultato finale senza capire o accettare di buon grado la logica nascosta di un lento e graduale programma didattico. Alle difficoltà fisiche e 'psicologiche' del bambino si aggiungono quelle del maestro, il cui ruolo è tutt'altro che agevole soprattutto nelle prime fasi: egli non può che sentirsi disorientato se dispone solo di una pratica 'conservatoriale' che è nata in funzione di precise finalità professionali!

In conclusione, l'insegnante deve disporre di un piano di studio alternativo che non può che essere di tipo ludico, per non perdere la sua efficacia e utilità nel corso del tempo: un programma che sia ricco di elementi di curiosità divertenti e stimolanti per il bambino; un piano didattico che introduca gradualmente gli elementi tecnici e che sia aperto alle attività di gruppo e al fare 'musica insieme'.

Quando il bambino entra per la prima volta in contatto con lo strumento, tale situazione ha valore di un vero e proprio *imprinting* nel quale le sensazioni tattili e cinestesiche emergono maggiormente e sono destinate a condizionare tutte le acquisizioni tecniche successive. Il bambino inizialmente è costretto ad applicare un controllo completamente esteriore dei suoi gesti, non possedendo ovviamente la naturalezza dei movimenti e non essendo in grado di distinguere azioni, reazioni ed inibizioni. Perciò risulta fondamentale ridurre al minimo i compiti da assegnare a ciascuna mano nelle prime fasi, per far fronte alla confusione iniziale e per evitare l'instaurarsi di assetti delle mani errati.

Innanzitutto assegnare una corretta postura al bambino è un compito delicato e di primaria importanza: la sua evoluzione è imprevedibile ed occorre evitare che egli assuma difetti posturali che a posteriori possano risultare dannosi per la sua salute fisica e di intralcio ad un regolare e proficuo proseguimento degli studi. Nelle prime lezioni il bambino avrà sicuramente difficoltà ad assumere ed imitare la posizione ortodossa del chitarrista adulto: in generale, per i bambini tra i 6 e gli 8 anni è difficile mantenere una postura corporea fisiologicamente corretta, tenere ben divaricate le gambe sollevando la sinistra con il poggiapiede e reggere saldamente lo strumento (sbilanciato e scivoloso) con la sola pressione di un braccio. Di conseguenza vi sarà una notevole difficoltà nel disporre e mantenere le mani con precise angolazioni e

muovere le dita con la massima libertà evitando ogni irrigidimento. Una tale complessità posturale non può che generare nei bambini una serie di conseguenze negative per la corretta impostazione della mano destra, la quale assume una rilevanza particolare nella tenera età, poiché l'esperienza dimostra che risulta assai difficile correggere difetti acquisiti inizialmente e consolidati nel tempo. In effetti, poiché nella disposizione verticale dello strumento 'da adulti' è visibile prevalentemente la sesta corda, l'istinto del bambino sarà quello 'sporgersi' per cercare di vedere le altre corde e ciò lo induce ad inclinare eccessivamente la chitarra che rischia così di scivolare e sfuggirgli. Per ovviare a questa situazione, di conseguenza egli tende ad appiattire l'avambraccio e a premerlo sulla tavola armonica: ne consegue una curvatura del polso non naturale che si traduce in un ripiegamento a gancio delle dita, ed ovviamente ad una impostazione errata e faticosa. Per superare queste difficoltà iniziali e partire con il piede giusto – facendo trascorrere la lezione come un momento gioioso di musica e sorprese piuttosto che un momento interminabile di fatica – è preferibile far disporre la chitarra in maniera orizzontale sulle gambe del bambino seduto. Con tale disposizione la tenuta dello strumento non richiede alcuno sforzo né particolari condizioni di postura: la visibilità delle corde è massima e le dita (distese naturalmente) possono toccare qualunque corda senza nessun vincolo per il braccio. In tal modo, l'azione di 'affondare' le corde con il tocco appoggiato è facile ed analoga a quella di premere i tasti di un pianoforte. In seguito alla ripetizione costante degli attacchi sulle varie corde a vuoto l'allievo acquisisce, dopo qualche tempo, una impostazione corretta e naturale della mano destra che tenderà a trasportare e mantenere tale nel momento in cui, per eseguire le prime note tastate, dovrà necessariamente disporre la chitarra in assetto verticale.

A questo punto le attenzioni si concentrano maggiormente sulla mano sinistra, la cui impostazione richiede forza fisica ma soprattutto mentale. Il primo problema è costituito dalla forza relativamente piccola con la quale il bambino preme per le prime volte la corda sulla tastiera per eseguire una nota qualsiasi: poiché in tali condizioni il suono è generalmente 'strozzato' e metallico, l'allievo è spinto a premere con più forza sulla corda al fine di ottenere un buon suono iniziale, e ciò produrrà un progressivo fastidio fisico sul polpastrello tanto maggiore quanto più lunga sarà la durata dell'esercizio di spinta. Generalmente gli insegnanti adottano da subito l'approccio in prima posizione, il quale consente di sicuro una rapida acquisizione degli elementi teorico-pratici necessari all'esecuzione del primo e facile repertorio ottocentesco; d'altra parte, tuttavia, l'azione insistente in maniera prolungata e prevalente sulla robusta zona radiale della mano sinistra costituisce un serio impedimento all'assunzione dell'indispensabile assetto frontale. In prima posizione, la larghezza dei tasti è massima e ciò comporta necessariamente una maggiore divaricazione delle dita, che risulterà progressivamente problematica e faticosa procedendo dall'indice al mignolo; inoltre è massima anche la distanza della mano sinistra dal corpo e quindi dal controllo della

vista. Inizialmente il bambino avrà notevole difficoltà nel mantenere una posizione parallela della mano rispetto alla tastiera, e tenderà ad esercitare maggior peso sull'indice e il medio, trascurando naturalmente l'anulare e soprattutto il mignolo, il quale si rivela da sempre il dito più debole e problematico per i principianti e tende a rimanere più distanziato dalla tastiera rispetto alle altre dita. Per ovviare a queste problematiche ed avviare un corretto processo di impostazione della mano sinistra perfettamente parallela alle corde con le falangette perpendicolari alla tastiera (in questo caso è utile la similitudine secondo la quale la mano deve diventare come un 'ragno'), è possibile ricorrere ad un metodo alternativo: ovvero, si colloca la mano sinistra sulle posizioni più acute, a partire dal settimo tasto ad esempio, e iniziando dalla prima corda verso la sesta, si eseguono tutte le note appartenenti al gruppo 1-2-3-4 (indice-medio-anulare-mignolo). Nelle posizioni più acute la mano agisce con maggiore scioltezza, grazie alla ridotta ampiezza dei tasti e alla caduta più naturale del braccio.

Gli insegnanti legati alla tradizione delle 'vecchie scuole' potrebbero ritenere inappropriato l'uso di tale metodo sostenendo che nelle posizioni acute emerge il problema della lettura dello spartito che, già di per sé non facile, chiama in gioco tagli addizionali e numerosi equisuoni atti a creare, nell'allievo alle prime armi, ulteriori e comprensibili motivi di confusione. Ma i suddetti insegnanti non hanno considerato che uno dei principi pedagogici fondamentali dell'educazione strumentale è l'introduzione della notazione musicale dopo l'esperienza diretta della musica, ovvero vige il concetto fondamentale per cui il suono precede il segno. Uno dei primi sostenitori di tale teoria fu Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), il quale sosteneva che è fondamentale introdurre i suoni prima dei segni, indurre il bambino all'apprendimento del canto prima dell'apprendimento delle note scritte e dei loro nomi e illustrare i principi e la teoria dopo la pratica, e solo a partire da essa.

Nel metodo Suzuki, basato sul concetto di "lingua materna", i bambini apprendono prima ad ascoltare e a "parlare" (cioè a suonare), mentre la notazione viene introdotta molto più tardi. Suzuki sosteneva che l'introduzione della notazione fosse appropriata solo nel momento in cui diventava necessaria, come ad esempio quando la musica è talmente complessa che, per preparare un'esecuzione, un bambino non può fare a meno di un sistema di simboli.⁹

Inoltre è fondamentale che il bambino possieda un'ampia gamma di moduli tonali e ritmici prima di cominciare lo studio della notazione. Perciò, ritornando alla chi-

9 - JOHANNELLA TAFURI, GARY E. MCPHERSON, *Orientamenti per la didattica strumentale (dalla ricerca all'insegnamento)*, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2007, p. 17.

tarra, è fondamentale sfruttare la prima posizione della tastiera per far apprendere al piccolo allievo gli accordi più semplici e frequenti ed effettuare esercizi e giochi ritmici concatenando ad esempio due accordi e coordinando la mano destra con il movimento dei piedi. Per rafforzare il concetto di ritmo e renderlo più semplice ed immediato è utile eseguire i giochi ritmici con la chitarra nella posizione orizzontale descritta in precedenza, affinché il bambino possa avere a disposizione entrambe le mani, per percuoterle secondo il tempo studiato sulla tavola armonica, in un divertente esercizio di sinergia globale in cui partecipa tutto il corpo, secondo la teoria dell'unificazione e, quindi, contro ogni separazione.

L'insegnamento dello strumento musicale nella scuola media si colloca all'interno di un progetto complessivo di formazione dell'alunno, secondo i principi corali della scuola secondaria di primo grado. Gli insegnanti di strumento hanno il compito e l'obiettivo di promuovere la formazione globale dell'alunno offrendo opportunità di sviluppo logico, espressivo e comunicativo attraverso un'esperienza musicale individuale e collettiva. Inoltre, l'insegnamento strumentale arricchisce e rinforza unitamente alla dimensione cognitiva, la dimensione pratico-operativa, estetico-emotiva, improvvisativo-compositiva e fornisce all'alunno ulteriori possibilità di formazione e orientamento delle proprie potenzialità e una coscienza di sé e del modo di rapportarsi al sociale più forte e consapevole. È importante sottolineare come l'educazione strumentale fornisca occasioni di integrazione e di crescita per gli alunni in situazioni di svantaggio.

Poiché è impossibile che l'insegnante riesca a creare una classe costituita tutta da futuri talenti e concertisti 'alla Mozart', il suo compito è quello di fornire a tutti gli alunni gli strumenti necessari per poter, eventualmente, scegliere la musica come professione e proseguire con gli indirizzi di studio musicali superiori, senza dimenticare che – ad un livello macroscopico – il fine ultimo della scuola media ad indirizzo musicale è che la musica sia conosciuta e venga praticata, e praticare musica significa crescere coltivando la sfera emotiva, la creatività e il gusto estetico. Tutto ciò contribuisce ad uno sviluppo 'armonico' della personalità, fattore di grandissima importanza in una società attuale incentrata troppo sul 'materiale' e sul 'razionale'.

La griglia didattica di riferimento per illustrare l'impianto metodologico della chitarra è costituita da vari punti che devono essere sviluppati contemporaneamente:

- Scale (tecnica melodica).
- Arpeggi e accordi (tecnica armonica).
- Strutture a più voci (tecnica contrappuntistica).
- Monodia e melodia accompagnata.
- Tecnica dinamica e timbrica.
- Tecnica temporale (ritmo, agogica, velocità).

È importante evitare scompensi tecnici, quindi è fondamentale introdurre nella metodologia di base una giusta dose di esercizi modulari di ogni specie, 'confezionati' in maniera graduale e consona a ciascun livello di studio. Inoltre occorre sottolineare la differenza tra due termini importanti nella metodologia e spesso confusi, ovvero esercizio e studio. Per esercizio si intende un breve tratto musicale di poche battute o qualche riga, incentrato su uno o due elementi modulari meccanici o espressivi, riguardanti spesso una sola mano: in questo modo l'allievo è concentrato allo svolgimento di un unico compito, e l'assimilazione può avvenire in tempi brevi e con maggiore efficacia. Lo studio invece è un brano di forma più ampia costruito attraverso l'unione di moduli elementari diversi ma della stessa specie. La funzione didattica di tipo sintetico degli studi non va confusa con la funzione propedeutica di tipo analitico degli esercizi: entrambi sono elementi fondamentali, distinti e complementari che costituiscono un impianto metodologico organico e razionale.

Utilizzando lo schema didattico sopra descritto è possibile raggiungere ottimi risultati, in linea con gli obiettivi generali della scuola media ad indirizzo musicale. Per quanto concerne gli obiettivi specifici riguardanti lo studio della chitarra nelle classi prime, deve essere svolto innanzitutto un lavoro mirato all'acquisizione della giusta consapevolezza corporea nell'ambito di un contatto il più possibile naturale con lo strumento. Inoltre si mira alla produzione del suono tramite il tocco libero e il tocco appoggiato, all'esecuzione di arpeggi con posizioni accordali della mano sinistra, all'esecuzione simultanea di più suoni e alla conoscenza delle note della prima posizione; infine è importante raggiungere l'indipendenza delle dita e saper accordare la chitarra. Per gli alunni delle classi seconde, tra gli obiettivi specifici vi è l'esecuzione di brani con forme accordali che prevedono il barrè (anche se quest'ultimo può essere benissimo raggiunto il primo anno), la conoscenza delle note dalla prima alla settima posizione e la lettura ed esecuzione di brani a due e più voci nelle posizioni più agevoli controllando gli aspetti ritmici, melodici, timbrici e dinamici. Infine, il terzo anno gli alunni svolgono un lavoro più specifico mirato al perfezionamento degli aspetti e delle abilità acquisite in precedenza, e all'esecuzione di brani solistici nelle posizioni più agevoli operando in modo consapevole scelte e modalità di esecuzione (tempi, fraseggi, sonorità, agogica, dinamica e diteggiature. Come si può evincere dagli obiettivi, essi delineano un quadro di carattere generale, una sorta di 'cerchio didattico' che può risultare 'stretto' per alcuni ragazzi oppure 'largo' per altri. Detto ciò, l'insegnante deve indagare a fondo nelle abilità e potenzialità di ciascun allievo, per operare nella lezione individuale una diversificazione del programma da ragazzo a ragazzo a seconda della velocità di apprendimento; i vari percorsi metodologici adottati per ciascuno dovranno convergere in un'unica direzione, fondamentale per le lezioni collettive e soprattutto per la musica d'insieme. Con la musica d'insieme si punta a formare un gruppo omogeneo a partire dalle differenti individualità: i ragazzi apprendono così a controllare la loro personalità per fonderla nel gruppo, e perciò sono al servizio del

gruppo stesso. Con la lezione collettiva, al contrario, si utilizza spesso il gruppo per far emergere la personalità di ognuno. Si tratta quindi di un modello pedagogico destinato a un allievo attraverso l'intermediazione del gruppo. Infatti la lezione collettiva è un insegnamento individuale dello strumento che si basa sulla presenza del gruppo con cui si stabilisce una dinamica relazionale positiva e costruttiva.

In conclusione, è bene ribadire che il raggiungimento degli obiettivi didattici non prevede una scansione predeterminata a tempo, ma deve seguire nel modo più graduale possibile i ritmi di apprendimento e le capacità di ciascun allievo. L'esigenza di mediare tra le necessità dell'insegnante e le richieste degli alunni richiede che nella scelta del repertorio si lasci spazio all'uso di diversi materiali didattici: dai testi più tradizionali alla necessità di arrangiare e trascrivere brani di diverso repertorio o genere.

Il ruolo dell'insegnante è di estrema difficoltà e si forgia sulla base delle esperienze, dei successi ma soprattutto degli errori di valutazione. Un po' architetto, un po' ingegnere, a volte psicologo ed altre pedagoga, l'insegnante di strumento – e in particolare di chitarra – deve essere in grado di mettere al servizio della sua professione tutto il suo sapere e le sue abilità, anche ciò che va oltre la musica. Nell'ambito di progettazione del programma didattico, egli deve assumere anche il ruolo di sarto: è importante, cioè, preparare un piano didattico che sappia adattarsi ad ogni individualità, come un abito cucito su misura. Il maestro di chitarra ha a disposizione una metodologia ampia e ricca, e ciò è stato appunto analizzato nei capitoli precedenti: la sua abilità sarà quella di saper scegliere criticamente e mettere in relazione i metodi più opportuni per le varie situazioni, oltre che creare il proprio metodo, con i propri percorsi ed i relativi esercizi.

Come l'apprendista orafo si esercita con lima e martello su vili metalli prima di passare ai preziosi, così non è necessario che il chitarrista principiante si eserciti, come qualcuno pretende, soltanto su materiale di alta qualità artistica, poiché l'esercizio in sé è più importante che il materiale sul quale viene praticato.¹⁰

Pertanto, conoscere la tradizione didattica è fondamentale per ogni docente, ma ben altro è accettarla in modo incondizionato, per il senso di affidabilità che essa può infondere o solamente per pigrizia. Il compito del maestro di chitarra è quello di sperimentare e 'sporcarsi le mani' accumulando esperienze ed idee che sappiano procedere anche controcorrente, utilizzando tutte le proprie conoscenze ed una metodologia ampia e ricca da cui trarre spunto in maniera critica e intelligente per modellare il metodo ideale personalizzato per ogni individualità. Cercare nuove idee e soluzioni non deve essere un salto nel buio, ma – al contrario – bisogna aprire nuove strade

10 - MAURO STORTI, *Trattato di chitarra*, Milano, Carisch, 1994, p. 257.

fruttuose ed illuminanti per la didattica strumentale. Con ciò non si vuole affermare che la didattica lineare tradizionale debba essere vietata a priori, in quanto le modalità di apprendimento e i gusti musicali degli alunni sono diversi e non è da escludere che vi siano studenti cui questa via risulti più compatibile di altri: ad essere dannosa è la sua radicalizzazione ed esasperazione attraverso la pericolosa dissociazione tra singola acquisizione e contesto, tra operazione elementare e gestualità globale, tra gesto musicale e produzione di suono.

Nel momento in cui la tecnica è sviluppata come mezzo necessario attraverso il quale lo studente diventerà un musicista completo e non come obiettivo finale o dato autonomo, non si corre alcun pericolo. La molteplicità di percorsi, stili e modi di suonare rappresenta una ricchezza immensa, così come il momento in cui la pratica e l'immersione nel suonare precedono la teoria e l'analisi uditiva precede la pagina scritta.

ABSTRACT - The Didactics is the science of the communication and the educational relationship that has its roots in ancient Greece and that possesses an important and meaningful history. The history of the guitar and its technique is equally rich and full of transformations, whose link with the Didactics must always constitute a new and dynamic challenge for the teachers of one of the most popular instruments among boys. It's important for every teacher to know the didactic tradition: therefore it's important to analyze the methodologies of the greatest guitarists, teachers and composers of history to understand the evolution of the didactics of the guitar from the 1800's with Ferdinando Carulli, Fernando Sor and Mauro Giuliani, to the recent Italian Didactics with Mauro Storti and Angelo Gilardino, especially through the Uruguayan teacher Abel Carlevaro: the innovative ideas of his method are a milestone of modern pedagogy through a critical and rational treaty that studies the theoretical and practical criteria regarding the instrumental setting and the study of the essential movements of the hands to produce the sound. The analysis of the methodology shows as in the last decades little importance has been given to auditory and creative abilities by music's teachers, in relation to the change of orientation of the methods: the improvisation, the search of the expressiveness and the communication of the emotions are therefore fundamental elements on which to found a good method to start from childhood and children, departing from the didactic strategies related to the first approach with the guitar and following one of the fundamental principles of the musical education according to which the introduction of the musical notation must happen only after the direct experience of the music.

Il sistema compositivo di Bèla Bartok: un'analisi della sua musica

Elena De Bellis

Tra '800 e '900 assistiamo in Europa ad una serie di importanti cambiamenti culturali, la cui rilevanza si tradurrà in significative novità, specie in campo artistico. Il Romanticismo, con le sue nuove concezioni culturali contrapposte a molti dei punti cardine dell'illuminismo, e contemporaneamente la portata delle guerre napoleoniche ed i conseguenti stravolgimenti politico-economici e geografici, segnano l'emersione di una realtà culturale inedita ed originale. Uno degli aspetti concretamente più singolari, è indubbiamente quello relativo al ritrovato interesse per la musica di estrazione popolare, sfociato inevitabilmente, nel corso dei due secoli, in commistioni tra musica folklorica e musica ad opera dalla maggioranza degli autori del tempo, commistioni che, seppur costruite differentemente, descrivono, ognuna a proprio modo, la volontà di riconoscere e valorizzare la ricchezza e la portata, formale e storica, delle più disparate sonorità popolari.

Vissuto a cavallo tra i due secoli, e dunque figlio di questi importanti rivoluzionamenti culturali, Bèla Bartok, può dirsi oggi uno tra gli autori senza dubbio più emblematici del rapporto tra musica colta e musica popolare.¹ Le composizioni dell'autore raccontano un'intensa evoluzione a partire già dai primi passi mossi in campo musicale nelle quali è evidente, come sottolinea ricorrentemente Massimo Mila², un esponenziale avvicinamento ad uno stile compositivo incentrato su stratificazioni ritmiche, senza spazi vuoti, quasi a dimostrazione di un sentito *horror vacui*. La musica di estrazione popolare, al centro dell'intero sistema compositivo bartokiano, racconta secondo Mila la scoperta di un nuovo linguaggio in grado di consegnare all'autore il potere di

1 - Il titolo di questo studio fa riferimento al testo spagnolo di ERNO LENDVAI, *Bela Bartok. Un análisis de su música*, Cornellà de Llobregat, Idea Books S. A., 2003, del quale è qui proposta una traduzione ed una rielaborazione. Gli schemi da figura 1 a figura 8 sono anch'essi tratti e riadattati dallo stesso testo.

2 - MASSIMO MILA, *L'arte di Bela Bartok*, a cura di Paolo Gelli, Milano, Bur Rizzoli Saggi, 2013.

esprimere la propria interiorità in modo nuovo, facendo così crollare quel terrore per gli spazi vuoti che a lungo aveva connotato ognuno dei suoi lavori. In un certo senso si può dire che la storia compositiva di Bartok abbia compiuto un movimento parabolico, un'incalzante evoluzione alla ricerca di un modo di comporre che aggiungesse strati su strati, sino al raggiungimento dell'apice, momento che coincide con l'esplosione della passione per il mondo della musica folklorica, e la conseguente, graduale, eliminazione delle tanto rassicuranti stratificazioni. È esattamente questa curva ad esprimere pienamente il senso più intimo di quella visionarietà tipica dell'autore ungherese, fatta di immagini interiori che si traducono in musica, e di elementi naturali raccontati attraverso l'esplorazione delle possibilità di ognuno degli strumenti per cui componeva.

Questa sorta di sintesi delle caratteristiche più significative dello stile bartokiano, merita di essere integrata dallo studio analitico-scientifico di Erno Lendvai, musicologo ungherese autore del testo *Bela Bartok. Un'analisi della sua musica*, in cui si pone l'accento in particolar modo sulla presenza, sin qui trascurata, di elementi matematici di grande rilievo: il sistema assiale e la sezione aurea.

Per comprendere il sistema assiale è innanzitutto fondamentale collocare il sistema tonale dell'autore nel circolo delle quinte. A questo scopo prendiamo in considerazione il do come tonica (T): il fa IV grado costituisce la sottodominante (S), mentre il V grado sol la dominante (D). Tutti gli altri gradi della scala che hanno per tonica il do sono rispettivamente il VI grado la, il II grado re e il III grado mi. Questi ultimi tre gradi citati, sono anche i relativi di tonica, sottodominante e dominante. Pertanto il la, relativo di do, avrà la stessa funzione della tonica, il re, relativo della sottodominante, che avrà a sua volta funzione di sottodominante, il mi, terzo grado relativo della dominante, assumerà il ruolo di dominante, e così via per l'intero circolo delle quinte (Figura 1).

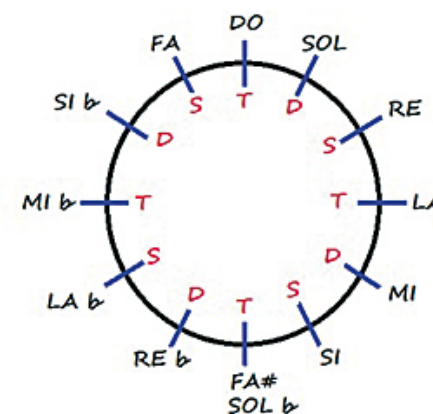


Figura 1: Sistema tonale di Bartok, collocato all'interno del circolo delle quinte

Immaginiamo ora di unire le funzioni corrispondenti attraverso assi cui attribuiremo i nomi di Asse della sottodominante (Figura 2), Asse della dominante (Figura 3) ed Asse della tonica (Figura 4).

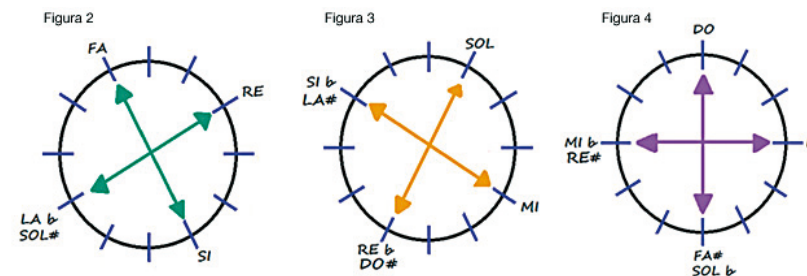


Figura 2: Asse della sottodominante

Figura 3: Asse della dominante

Figura 4: Asse della tonica

È essenziale osservare, sulla base di questi tre assi fondamentali, che la relazione tra poli opposti, detti contro-poli, come ad esempio quella di figura 5 tra do e fa diesis, è certamente più significativa di una eventuale relazione tra poli appartenenti allo stesso circolo, ma non opposti. Questo perché ogni polo è sempre interscambiabile con il suo contro-polo, senza che la funzione armonica svolta dall'uno venga alterata

dall'altro nella sostituzione. Lendvai è stato in grado di capire che questa stretta interconnessione tra polo e contro-polo è il principio strutturale sul quale si basa la musica di Bartok. La forma interna del Castello del Duca Barabablu, ad esempio, nasconde proprio questo tipo di rapporto fra polo e contro-polo. Comincia difatti con il polo quasi oscuro di fa diesis sino ad elevarsi all'accordo brillante di do maggiore, metafora musicale del regno di Barabablu, per poi ridiscendere nuovamente al triste fa diesis.

Come preannunciato, altro aspetto su cui si concentra Lendvai rispetto alle composizioni di Bartok è quello della sezione aurea, ossia la divisione di una distanza in modo tale che la proporzione fra la lunghezza totale (alla quale è qui attribuito il valore 1) e la parte più ampia della sezione, indicata con x , corrisponda geometricamente alla proporzione tra la parte più ampia e la parte più corta ($1 - x$). Matematicamente, nello specifico, la parte più ampia x è dunque medio proporzionale tra la lunghezza totale e la parte più corta (figura 5).

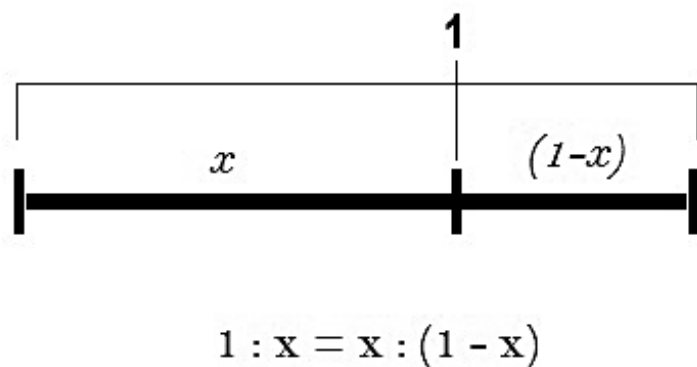


Figura 5: Elaborazione grafica del concetto di sezione aurea in termini matematici

Una serie di calcoli matematici consente di comprendere che qualsiasi lunghezza divisa in sezione aurea è uguale alla lunghezza totale moltiplicata per il 'numero aureo' 0,618.

Nell'analizzarne il lavoro, Erno Lendvai ha scoperto quanto il metodo di Bartok, nella sua costruzione formale ed armonica, sia strettamente legato alle leggi della 'sezione aurea'. Il primo esempio fornitoci dallo studioso è quello relativo al primo movimento della Sonata per due pianoforti e percussioni. Il primo movimento comprende 443 battute e pertanto secondo la formula relativa al numero aureo la sua sezione aurea è data da $443 \times 0,618 = 273,774$ cifra che arrotondata corrisponde a 274, ossia il

numero di battuta che indica il centro di gravità del movimento, in cui comincia la ricapitolazione del tema. Ancora, il primo movimento dei Contrasti è costituito da 93 battute, e la stessa formula ci rimanda a battuta 57, punto in cui ancora una volta avviene la ricapitolazione.

La divisione aurea segue due corsi possibili a seconda che appaia prima la sezione più lunga o quella più corta. Prende il nome di Sezione Positiva la sezione più lunga, mentre Sezione Negativa è il nome della più corta. Uno studio analitico delle opere di Bartok permette di comprendere che la Sezione Positiva è caratterizzata da un notevole avanzamento dinamico, oltre che da una maggiore concentrazione di materiale, mentre il contrario si verifica nella Sezione Negativa, che sembra suggerire quindi un'atmosfera di netta pacificazione rispetto alla sezione opposta.

Attraverso lo studio della sezione aurea nelle opere Bartokiane, Lendvai è riuscito ad identificare la presenza di elementi caratteristici della cosiddetta Sequenza di Fibonacci, elaborata nel XIII secolo dal matematico pisano Leonardo Fibonacci. Si tratta di una successione di numeri interi positivi in cui ciascun numero corrisponde alla somma dei due numeri precedenti. I primi termini di questa serie numerica sono 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, [...], cifre significative poiché ognuna di esse corrisponde alla somma delle due cifre che la precedono, e inoltre in sezione aurea corrisponde per approssimazione al numero precedente. Ad esempio se moltiplichiamo il numero 21 della serie, per 0,618, otterremo la sua sezione aurea, ossia 12,978.

Rispetto al lavoro dell'autore, un esempio valido ci è dato da Lendvai attraverso un'analisi della composizione *Musica per archi, percussioni e celesta*: la composizione si apre con un *pianissimo* che gradualmente cresce sino ad un *fortissimo* per poi decrescere e scendere nuovamente sino ad arrivare ad un ancor più intenso *pianissimo*. Le 89 battute del movimento sono divise in sezioni rispettivamente di 55 e 34 battute, punto in cui si giunge alla cuspide di questo «movimento piramidale»³. Difatti considerando la cifra 89, numero totale delle battute, in sezione aurea, si avrà come risultato 55 (poiché $89 \times 0,618 = 55,002$), che è proprio il punto in cui la prima parte del brano giunge al suo *climax*, per poi decrescere nella seconda parte costituita da 34 battute. Ciò che colpisce di questa struttura però, sta nell'ulteriore suddivisione delle 55 battute della prima parte (che in sezione aurea è la sezione più ampia, dunque da qui in poi Sezione Positiva), e delle 34 successive (Sezione Negativa), poiché le prime 55 battute rispetto allo sviluppo tematico e melodico della composizione sono il risultato della somma delle prime 21 battute, delle successive 13 e ancora delle seguenti 21 battute. Allo stesso modo le 34 battute della Sezione Negativa, sono il risultato della somma tra le prime 13 battute e le 21 che seguono. Sostanzialmente le 89 battute del primo movimento di *Musica per archi, percussioni e celesta*, sono il risultato della seguente somma alternata: $21+13+21+13+21$ (Figura 6).

3 - LENDVAI, cit., p. 37

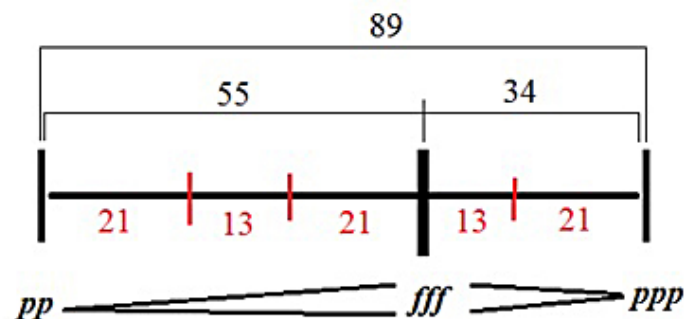


Figura 6: Rappresentazione grafica del I movimento di *Musica per archi, percussioni e celesta*. Il numero 89 corrisponde al numero totale di battute del movimento. Tutti gli altri numeri corrispondono alle varie sezioni in cui esso è suddiviso.

Naturalmente 13, 21, 34, 55 ed 89 oltre ad essere le cifre scelte da Bartok per strutturare il primo movimento della composizione, ed oltre ad essere interconnesse in sezione aurea, sono soprattutto cifre consequenziali nella Sequenza di Fibonacci.

1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, (...)

Altro lavoro in cui gli elementi matematici, questa volta fusi all'amata musica folklorica, risultano fondamentali è costituito dalle celebri *Danze Rumene*. Il primo movimento, *Jocul cu bâta* (La danza con il bastone), ad esempio, presenta una struttura basata sostanzialmente sulla ripetizione, lievemente modificata, di una stessa frase. Solo in un punto la struttura sembra essere spezzata da due battute scollegate dalla frase ricorrente che apre e chiude il brano. Questo avviene, non a caso, a battuta 30, poiché il numero totale di battute che compongono il movimento è 49, la cui approssimazione in sezione aurea corrisponde proprio a 30. Il terzo movimento *Pe Loc* (Sul posto), è invece costruito interamente secondo le cifre che compongono la Sequenza di Fibonacci: si apre con 3 battute di pausa, seguite da un tema di 5 battute, che si ripete, ma con un finale differente, per le successive 8 battute. Il tema successivo riprende ancora l'*incipit* dei precedenti e nuovamente presenta un differente sviluppo che lo porta ad esaurirsi dopo 13 battute. Si ripetono poi una serie di spezzoni delle frasi precedenti, che complessivamente si esauriscono dopo 12 battute alle quali Bartok ha volutamente aggiunto una tredicesima battuta muta, per chiudere il movimento con la ripetizione del numero 13. Come già chiarito in precedenza le cifre 3, 5, 8, 13 fanno tutte parte della Sequenza di Fibonacci. I due esempi qui citati, raccontano

un'accuratezza compositiva di grande interesse, che non mina affatto, ma al contrario valorizza, la semplicità delle tradizioni culturali e musicali che le *Danze Rumene* vogliono raccontare, in quanto rappresentazione della storia musicale più intima del popolo che le ha ispirate.

Sostanzialmente si può dire che la musica del compositore ungherese sia rappresentativa non soltanto di un intero secolo e delle sue evoluzioni culturali, ma che costituisca contemporaneamente anche l'emblema più efficace di quell'importanza attribuita alla musica ed ai colori di tutto il mondo. La ricerca e l'attenzione che l'autore riservò alla composizione come veicolo attraverso il quale esprimere la propria interiorità, dimostrano il valore culturale di elementi musicali spesso immotivatamente trascurati, ma assolutamente, soprattutto oggi, efficaci e fertili.

ABSTRACT - The presented paper purpose is to explain one of the most interesting points of Bartok compositional style: using the precious text *Bela Bartok. Un análisis de su música*, written by the Hungarian musicologist Erno Lendvai, it's shown not only the composer we knew, interested in musicological research and keen about popular music, but also the scientific and accurate composer. Employing his long research work, Lendvai has been able to identify recurring mathematical and formal elements in his compatriot music. The paper offer ideas about the so-called *axial system*, one of the most significant Bartok's characteristics, and *golden section*, considering at the same time the connection between golden section and *Fibonacci Sequence*. Furthermore the author music is certainly a symbol of the importance that folk music obtained between '800 and '900, so the paper introduce examples of folk-style works, to underline how the mathematical elements, already quoted, were evidently a way to give new form and quality to popular music. Erno Lendvai's work were written in Hungarian from the author, and then printed in other languages, but never in Italian. The paper has been written using *Bela Bartok. Un análisis de su música*, Spanish version of the text, printed in 2003, and the most important points about the contents have been translated and re-elaborated.

Antonio Carlos Gomes

Epigone o copiatore di Giuseppe Verdi?

Alessio Walter De Palma

Antonio Carlos Gomes (1836-1896) è un compositore 'minore' dell'operismo del secondo Ottocento. Sebbene egli nasca a Campinas, provincia di San Paolo in Brasile, compie i suoi studi musicali a Milano, in Italia sotto la guida dei maestri Alberto Mazzucato (1813-1877) e Lauro Rossi (1812-1885). Inizia la carriera di operista nel suo paese natio, grazie alla formazione dell'Academia Imperial e Opera Nacional, con *La noite do castello* il 4 settembre 1861 al Teatro Lirico Fluminense di Rio de Janeiro, luogo che ospiterà anche la seconda composizione *Johanna de Flanders* il 15 settembre 1863.

Arrivato in Italia nel 1864, Gomes inizia a frequentare il Teatro alla Scala e il circolo della nascente *bohème* italiana, la Scapigliatura, tra gli altri: Antonio Ghislanzoni (1824-1893); Emilio Praga (1839-1875); Arrigo Boito (1842-1918); librettisti di alcune sue opere ed ancora musicisti quali, oltre a Boito, Amilcare Ponchielli (1834-1886); Franco Faccio (1840-1891) ed altri. In contatto con gli ambienti scapigliati milanesi inizia a condurre una vita lussuosa, comprandosi altresì la magnificente Villa Brasilia a Maggiano nei pressi di Lecco, vero e proprio cenacolo culturale che lo porterà alla rovina economica.

In quel periodo, dappertutto vengono rappresentate opere del maggior compositore italiano dell'epoca Giuseppe Verdi (1813-1901), finanche nel Brasile di Gomes, dove in verità, già dal 1862 i melodrammi verdiani vanno in scena in lingua portoghese. E tuttavia, proprio per contrastare la straripante influenza straniera e per divulgare la musica di giovani autoctoni nascerà l'*Opera Nacional*. Oltre a Verdi, però, sono rappresentate, sia in Brasile che in Italia e sia in ogni dove, opere di Gioacchino Rossini (1792-1868), Gaetano Donizetti (1797-1848), Vincenzo Bellini (1801-1835), i quali, costituiscono i quattro pilastri dell'operismo italiano ottocentesco. In Italia, del resto, ed in particolar modo al Teatro alla Scala, oltre ad opere di questi autori, vengono messe in scena rappresentazioni del nascente *grand-opéra*, genere musicale

costituito da gigantesche masse corali, ampie orchestre, scenografie mastodontiche, molteplici personaggi, effetti stupefacenti di Giacomo Meyerbeer (1791-1864), Charles Gounod (1818-1893), Jacques Halévy (1799-1862). A partire dal 1870, anche i melodrammi di Gomes faranno parte dei cartelloni della Scala con il *Guarany*, la cui prima avrà luogo il 19 marzo.

Già in quest'opera – così come nelle prime due – sono evidenti gli influssi della scrittura verdiana. Ma qui, così come nelle successive *Fosca* (Teatro alla Scala di Milano, 16 febbraio 1873) e *Salvator Rosa* (Teatro Carlo Felice di Genova, 21 marzo 1874) non possiamo ancora parlare di 'plagio', bensì di influenza di tecniche compositive dell'autore bussetano sul collega brasiliano. Dove, però, possiamo azzardare il termine 'plagio' è nella *Maria Tudor*, quinta opera di Gomes, in scena per la prima volta il 27 marzo 1879 alla Scala di Milano, riscuotendo un fiasco terribile.

Il 'plagio' è riscontrabile nell'aria del terzo atto del tenore Fabiani (esempio 1), molto simile all'aria dell'atto terzo di Riccardo (tenore) de *Un Ballo in Maschera* (esempio 2).



Esempio 1: Antonio Carlos Gomes, *Maria Tudor*, aria di Fabiani, Atto III, scena I, Milano, Ricordi, s.d.



Esempio 2: Giuseppe Verdi, *Un Ballo in Maschera*, aria di Riccardo, Atto III, scena V, Milano, Ricordi, 1882.

In cui è evidente il salto all'acuto si bemolle, in entrambi i casi nota di passaggio, per poi transitare sul la e concludere la frase sul sol, con terzina di crome in un tempo di 3/4.

Ma dove maggiormente la musica del maestro bussetano viene 'copiata' è nella settima composizione gomesiana *Lo Schiavo*, (Teatro di Rio de Janeiro, 27 settembre 1889), fortemente voluta dall'imperatore del Brasile Don Pedro II (1825-1891), fautore dell'abolizione della schiavitù nel paese da lui governato il 22 maggio 1888. Inoltre Don Pedro II sarà anche colui che apprezzerà e sponsorizzerà l'operato di Gomes sia in Brasile e sia al di fuori.

L'esempio di plagio lapalissiano riguarda ancora una volta la romanza del tenore nel secondo atto che – nel finale – riprende la chiusura della romanza di Radames nell'*Aida* (esempi 3-4).



Esempio 3: Antonio Carlos Gomes, *Lo Schiavo*, romanza di Americo, Atto II, scena III, Milano, Ricordi, 1937.



Esempio 4: Giuseppe Verdi, *Aida*, romanza di Radames, Atto I, scena II, Milano, Ricordi, 1944.

È evidente come, nell'espressione vocale di chiusura delle romanze, sulla nota più acuta si bemolle, i due autori la esigano tenuta e in *pianissimo*, ma ancora più chiaro è come l'acuto venga preparato dal fa, creando poi un intervallo di quarta giusta (fa-si bemolle), sulla stessa 'sillabazione' metricamente parlando, laddove «nasceva il sol» in Gomes, «vicino al sol» in Verdi; dunque, sinalefe tra «nasceva il» e «vicino al» per poi concludere in acuto sulla stessa sillaba «sol». A parte il testo, ma forse neanche tanto, perché come abbiamo cercato di dimostrare, metricamente sono entrambi quartine con sinalefe ed accento tonico sull'ultima sillaba monosillabica, ed a parte la diversa figurazione musicale, la chiusa di queste due romanze è la stessa, indi per cui è sicuramente Gomes che ha 'copiato' Verdi.

Ma ciononostante la scrittura operistica del brasiliano, sebbene non sia stata propriamente originale, continua con *Condor* (Teatro alla Scala, 21 febbraio 1891), ma qui ci troviamo già di fronte ad una scrittura 'd'avanguardia'. In effetti, si anticipano tecniche compositive di autori appartenenti alla 'Giovane Scuola', al 'Verismo' ed in particolar modo a Giacomo Puccini (1858-1924).



Esempio 5: Antonio Carlos Gomes, *Condor*, Milano, Ricordi, s.d.



Esempio 6: Giacomo Puccini, *Manon Lescaut*, duetto Manon-Desgrieux, Atto I, Milano, Ricordi, 1893.

In questi ultimi due esempi (esempi 5-6) è palese che Gomes, oltre a 'plagiare' viene anche 'plagiato', o meglio ammirato dagli autori della generazione a lui successiva. Nello specifico, in questi due esempi, risalta la scala di mi bemolle maggiore senza il quarto grado la bemolle, per poi soffermarsi sul quinto grado si bemolle in entrambi gli autori: la differenza sta che in Gomes si passa al sesto grado do per poi soffermarsi sul terzo sol, mentre in Puccini si va dal quinto si bemolle al settimo grado re senza soffermarsi sul sesto e poi – come in Gomes – si conclude sul terzo grado sol.

Gomes epigone o copiatore di Verdi?

Questa forse è una domanda a cui non si può dare risposta. Senza alcun dubbio Verdi è sicuramente punto di riferimento indiscusso per il compositore brasiliano, ma come lo saranno tra gli altri anche Meyerbeer, Berlioz, Gounod, che come Verdi, e come Puccini, appartengono alla massoneria, della quale farà parte anche lo stesso Gomes.

Sarà forse l'adesione di questi autori, appartenenti alla stessa generazione – tranne Puccini che è di una generazione successiva – all'ordine massonico che impone di comporre in un determinato modo e per questo che la maggior parte delle loro composizioni sono riconducibili ad un'unica fonte di ispirazione?

A questa domanda al momento non v'è risposta. Ciò che però lascia perplessi è l'assoluta indifferenza da parte dei teatri verso le opere di quest'autore così poliedrico ed a modo suo anche originale. Forse perché il primato di Verdi è inoppugnabile? Forse perché le opere di Gomes sono di difficile realizzazione per ciò che riguarda la messa in scena? Sarà forse difficile trovare le voci adatte per poter cantare tessiture così impegnative? Sta di fatto che le opere di questo grande autore non vengono rappresentate ed è vivamente auspicabile che questo oblio possa cessare al più presto.¹

ABSTRACT-This work entitled *Antonio Carlos Gomes. Epigone o copiatore di Giuseppe Verdi?* stress, through musical examples, like the music of Giuseppe Verdi (1813-1901) is copied by the Brazilian composer Antonio Carlos Gomes (1836-1896), transplanted in Italy, which fame as an opera composer was great in the late nineteenth century. Gomes 'copies' some parts regarding, especially, the vocal score by Verdi. But besides being 'epigone' and also 'copiatore' by Verdi, Gomes is reference point for the composers of the next generation, of the 'Giovane Scuola', 'Verismo', and especially for Giacomo Puccini (1858-1924), which also, in his turn, will copy music of Gomes, or better, maybe, he will admire his compositional techniques.

1 - Per il contenuto di questo scritto è stata fonte di ispirazione la monografia di GASPARE NELLO VETRO, *Antonio Carlos Gomes*, Milano, Nuove Edizioni, 1977, alla quale si rimanda per approfondire il tema e per la bibliografia.

Appendice

Pubblicazioni a cura dei docenti. Ultime uscite



FRANCESCO DI LERNIA - AGOSTINO RUSCILLO (a cura di) *Musica, storia, analisi e didattica*. Foggia, Grenzi 2013 (*I Quaderni del Conservatorio Giordano di Foggia*, 1).



ANTONIO CAROCCIA - FRANCESCO DI LERNIA (a cura di) *Musica, storia, analisi e didattica: Contributi del XX Convegno annuale della Società Italiana di Musicologia*. Foggia, Conservatorio Umberto Giordano, 18-20 ottobre 2013. Foggia, Grenzi 2014 (*I Quaderni del Conservatorio Giordano di Foggia*, 2).



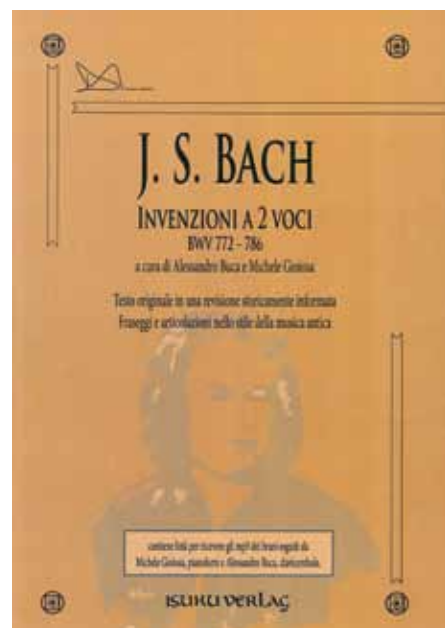
ANTONIO CAROCCIA - AUGUSTA DALL'ARCHE (a cura di), *Quando la musica cambia la vita: conoscere e interagire con "El sistema" Abreu*. Atti del Convegno di studi, Foggia, Conservatorio Giordano, 23 maggio 2014. Vol + dvd. Roma, Aracne 2014.

MARCO ANGIUS, *Del suono estremo. Una collezione di musica e antimusica*, Vol + cd. Roma, Aracne 2014 (*Immota harmonia*, 22).



ANTONIO CAROCCIA (a cura di), *Intellettuali di Capitanata, La famiglia Bellucci*, Atti del Convegno di studi, Foggia, Biblioteca Provinciale La Magna Capitanata, 10-11 dicembre 2014, Foggia, Grenzi 2015.

DANIELE BRAVI, *Krom T*, per chitarra. Cologno monzese, Nuova Stradivarius 2013.



JOHAN SEBASTIAN BACH, *Invenzioni a 2 voci* BWV 772-786, a cura di Alessandro Buca e Michele Gioiosa. Monaco, Isuku 2014.



JOHAN SEBASTIAN BACH, *Minuetti e Piccoli preludi*, a cura di Alessandro Buca e Michele Gioiosa. Monaco, Isuku 2014.



ALESSIO DI BENEDETTO - LUCIA PETITTI, *Viaggio di un artista nel tempo. La via della terra di mezzo*. Genova, ECIG 2013.



LEONARDO LOSAVIO - MARIO RUCCI, *Finalmente Godot*. Acquaviva Picena (AP), Nowhere Books, 2014 (Teatro, 1).



ALESSANDRO ROMANELLI, *La mia discoteca ideale*. Tricase (LE) Youcanprint 2014.



JOHAN SEBASTIAN BACH, *Goldberg variations BWV 988 on guitar*, Trascrizione e interpretazione di Marco Salcito. 2 cd. Genova, Dynamic 2014.



DANIELE BRAVI, *Del vero e del falso*. Arditi String Quartet, Ensemble Vide, Algoritmo ensemble, dir. M. Angius. 1 cd. Cologno monzese, Stradivarius 2014 (*Times Future*).



ARNOLD SCHÖNBERG - FRANCO EVANGELISTI, *Pierrot lunaire op. 21*-Die Schachtel, Ensemble Prometeo, v. Livia Rado, dir. Marco Angius. 1 cd. Cologno monzese, Stradivarius 2013.

Finito di stampare
nel 2015
per conto di
Claudio Grenzi Editore