

# Costruire l'oggetto, costruire il soggetto: la via lunga dell'analisi auditiva

Alberto Odone

Il punto di vista scelto per la nostra inchiesta è abbastanza insolito: tratteremo dell'analisi musicale effettuata non attraverso l'esame della partitura scritta ma all'ascolto. Ci si può chiedere il perché di un tale approccio, apparentemente così limitato, proponendoci noi di rinunciare al sostegno chiaro e distinto della traccia grafica, o quantomeno di introdurre nel panorama analitico *anche* questa possibilità<sup>1</sup>. Si potrebbe innanzitutto richiamare il fatto che la gran parte dell'ascolto musicale non avviene a tavolino ed è dunque nel quotidiano del nostro panorama sonoro che occorre portare la comprensione del fatto musicale. Ma vi è di più. L'analisi auditiva appare come caso di felice convenienza tra le caratteristiche dell'oggetto sonoro e l'atteggiamento del soggetto in ascolto. In realtà tra i due approcci non sussiste contrapposizione, dal momento che l'analisi musicale, comunque avvenga, non può dirsi genuina senza un adeguato riscontro sonoro, esterno o interno che sia. Tuttavia l'ascolto analitico possiede certe peculiarità che dobbiamo considerare.

## *L'irruzione della soggettività*

Per avvicinarci a questa scoperta prendiamo a prestito alcuni spunti offerti da Velasquez in *Las Meninas*, opera acutamente commentata da Michel Foucault (1966).

Sotto un certo profilo, il quadro è il ritratto del re Filippo IV e della consorte. Ci troveremmo quindi nella più consueta tradizione pittorica se, in realtà, il tema dell'opera non fosse totalmente decentrato e offerto solo attraverso una fitta rete di rimbalzi. In primo piano abbiamo l'Infanta accorsa ad assistere all'esecuzione del ritratto insieme alle sue addette (da cui il titolo popolare: *Las meninas*, le bambine). Di lato, ma ben visibile, è il pittore stesso, raffigurato mentre lavora all'opera. Il ritratto in questione appare di spalle, se ne coglie semplicemente l'armatura in legno della tela; lo possiamo vedere solo riflesso sullo sfondo in uno specchio che riporta il contenuto della tela che il pittore sta dipingendo. Il quadro di Velasquez, dunque, non è il ritratto dei reali ma rappresenta l'avvenimento costituito dall'esecuzione del ritratto, vissuto dall'intera famiglia reale presente all'esecuzione dell'opera, riguardata dal pittore nell'atto di coglierne l'effetto di insieme. La potenziale, tradizionale staticità della raffigurazione è così gettata all'interno di un contesto *live*

---

<sup>1</sup> Il presente contributo si ricollega a un precedente articolo (Odone 2001) nel quale l'analisi auditiva è considerata come punto di approdo di un percorso di formazione auditiva di taglio più ridotto ma di fondamentale importanza come premessa alle considerazioni qui riportate.

(si sta assistendo a un ritratto *in progress*), nel quale è posta in primo piano la soggettività dei presenti nella complessità dei suoi rimandi, e coinvolta quella di noi - a questo punto - “metaosservatori”, il cui sguardo è in vario modo incrociato dai personaggi ritratti. Il tema del quadro, secondo Foucault, è dunque la pura rappresentazione (pag. 30), l’irruzione nell’opera delle soggettività che fanno esistere l’evento.

Proiettata sul versante musicale, questa irruzione della soggettività nell’oggettività dell’opera appare ancora più appropriata, per certi aspetti già connaturata all’espressione sonora, dal momento che questa rimanda altrettanto al di fuori del soggetto come all’interno di esso. “Il sonoro qui evidenzia la propria specificità rispetto al registro ottico (...). Infatti, secondo lo sguardo, il soggetto si rinvia a se stesso come oggetto. Invece secondo l’ascolto, in un certo qual modo è in se stesso che il soggetto si rinvia o s’invia.” (Nancy 2002, p. 17). Il sonoro è dunque parente del soggetto, ne ricalca la struttura<sup>2</sup>. Un’analisi condotta sotto il profilo dell’ascolto appare così situazione privilegiata per accostare il musicale secondo la sua stessa natura. Il carattere di *evenienza* del fenomeno sonoro (Piana 1991), la sua congenita evanescenza, “*la centralità genetica dell’ascolto nell’esperienza musicale*, della quale esso è il punto di insorgenza” (De Natale 2004) fanno dell’analisi auditiva un caso particolarmente promettente ai fini della comprensione musicale<sup>3</sup>.

“Ci si accorge a questo punto che s’invertono i presupposti culturalmente e socialmente stabilizzati, concernenti la primarietà *oggettivata* dell’evento musicale, che invece implica una *costruzione coscienziale*...” (De Natale 2004, p. 139). Tra i presupposti contraddetti sta sicuramente la centralità dell’aspetto scritturale e, in subordine, la finalità primariamente produttiva dell’analisi, consolidatasi nell’alveo della didattica della composizione: la musica si analizza essenzialmente per riscriverla, dopo averne colto la sintassi.

Vogliamo dunque provare a immaginare, a fronte di un’analisi “centrata sull’oggetto”, una prospettiva che integri la già citata “costruzione coscienziale”. Al pari dell’analisi condotta sullo scritto, e di ogni altra indagine, l’analisi auditiva deve costruirsi il suo strumento di lavoro, non solo però sul piano dell’impianto musicologico da adottare, ma anche nel senso della costruzione, nel soggetto, di quella strumentazione necessaria alla comprensione del dato sonoro (Lanza 2003). Ciò lascia intravedere nel nostro lavoro un’ulteriore interessante prospettiva: l’irruzione della soggettività nel procedere dell’indagine fa da sfondo ad un incontro di cui si è forse persa memoria ma la cui necessità appare ora pressante.

---

<sup>2</sup> Sempre Nancy, parlando del ritmo (pag. 62): “Ora, che cos’è una figura sottoposta tanto a pulsioni quanto a scansioni, “intaccata dal tempo”, se non una figura che *si* è già perduta e che ancora attende *se stessa*, e che *si chiama* (che grida verso di sé, che si dà o riceve un nome)? Che cos’è di diverso da un soggetto? E il soggetto stesso non è un primo “intacco” del tempo nel doppio senso del genitivo, in quanto lo apre e ne è aperto? Il soggetto non è l’*attacco del tempo*?”

<sup>3</sup> Non mancano, peraltro, celebri esempi nella direzione indicata. Tra tutti, il tentativo di Felix Salzer (1962) di tradurre l’impianto analitico schenkeriano sul piano auditivo.

## *Teoria e pedagogia*

L'attenzione dedicata all'aspetto auditivo dell'analisi è un punto messo a segno in direzione della storica riunificazione, o quantomeno del riavvicinamento, tra *teoria* e *pedagogia* in ambito musicale. Il compito che ci attende è un interessante momento trasversale tra l'approccio intellettuale tipico dell'analisi tradizionale e il training di abilità, prerogativa della didattica. Studio e laboratorio, aula e officina si incontrano. È l'occasione per tornare a cogliere qualcosa di quella sapienza pedagogica che animava, anzi, costituiva essenzialmente la riflessione sulla musica attorno al volgere del primo millennio. La teoria *come* pedagogia: a lato della risaputa, drastica divisione tra Musica Teorica e Musica Pratica, è all'interno di quest'ultima che ritroviamo ciò che oggi intenderemmo come riflessione sulle strutture della musica. Tale riflessione, che ha portato ad alcune tra le massime intuizioni sui dinamismi interni del fatto musicale, si svolge con il più espresso intento pedagogico, accostando l'analisi delle strutture modali alle esigenze, per esempio, di educazione dell'orecchio (Wason 2002)<sup>4</sup>. È quindi necessaria una *via lunga* che non approdi troppo sbrigativamente alla determinazione di modelli analitici ricavati dall'oggetto, ma si assuma anche il compito di pensare alle modalità per le quali il soggetto in ascolto possa efficacemente interagire con il mondo sonoro. Ciò comporta inevitabilmente una ridiscussione delle direttrici fondamentali che orientano la nostra pratica didattica. È per tale motivo che nel corso di questo contributo ci soffermeremo sinteticamente anche su alcuni nuclei tematici di indole psicopedagogica che invitino alla valorizzazione di dimensioni trascurate della formazione musicale, essenziali come premesse per lo sviluppo dell'ascolto analitico e per la generale consapevolezza auditiva del musicista.

Abbiamo finora accennato al fatto che l'audizione apporta all'analisi musicale un contributo particolarmente vicino alla natura del suo oggetto; l'incontro, inoltre, può contribuire a riavvicinare la teoria musicale alle prospettive dimenticate o solo parzialmente contemplate della formazione. Correlativamente, l'incidenza strutturale che la prospettiva analitica può avere sul piano della pedagogia dell'ascolto ha implicazioni molto complesse e deve tradursi nella progettazione di itinerari didattici conseguenti. Il loro disegno specifico esula dagli intenti di questo contributo. In ogni caso, essi si allontaneranno per forza di cose sia dal descrittivismo generico tipico di qualche "guida all'ascolto", sia dalla povertà dell'approccio solfeggistico tradizionale. Per evitare i pericoli della miopia o dell'ipermetropia musicali, occorrerà prendere dimestichezza con una varietà di

---

<sup>4</sup> A mo' di esempio e semplificando un po', possiamo dire che la definizione di una struttura modale come la *finalis* risponde sia a esigenze di chiarificazione strutturale e di classificazione modale, sia, e prima ancora, a esigenze pratiche esecutive nel contesto del canto liturgico: "capire l'antifona", cioè il *modo* nel quale essa risuona, per potervi adeguatamente rispondere con la salmodia, è un antico problema di *ear training*. Si veda anche, più sotto, l'esempio dell'esacordo guidoniano.

“scale di riduzione”, scegliendo di volta in volta una distanza di ascolto che contempra sia l’attenzione al dettaglio, sia la possibilità di porsi di fronte all’opera musicale cogliendone l’insieme<sup>5</sup>.

### *Costruzione dell’oggetto musicale, costruzione del soggetto musicale*

Ciò premesso, possiamo partire da un primo provvisorio obiettivo, ancora da discutere: la percezione auditiva, senza il supporto strutturante dello scritto, deve in primo luogo costruirsi i suoi oggetti. In un precedente contributo (Odone 2001) ho accennato all’esigenza di considerare la mente auditiva come una mente bambina, di istituire cioè una relazione di analogia tra il compito che qui ci proponiamo, quello di muovere dei passi verso la strutturazione dell’orecchio analitico, e ciò che il neonato si trova a vivere nei suoi primi momenti di rapporto con la realtà. Assumiamo così la prospettiva piagetiana, considerando il soggetto in quanto impegnato nella costruzione del reale (Piaget 1937). L’idea è suggestiva ed evocatrice di una situazione complessa: il neonato è immerso completamente nella realtà in cui da poco si è venuto a trovare, e non distingue tra il sé e il mondo. Attraverso l’azione (e nel rapporto con le figure di accudimento, principalmente con la madre) il soggetto procede nell’individuazione di un reale diverso dal sé, interiorizzando le leggi che strutturano l’interazione con esso.

Come primo orizzonte di ricerca, consci dei pericoli che ogni parallelismo comporta, pensiamo alla immersione del soggetto in ascolto in un mondo sonoro del quale, in una ipotetica fase iniziale, esso non abbia consapevolezza. Ne nasce l’idea preliminare di un itinerario di costruzione degli oggetti sonori, di strutturazione reciproca, adattiva, della mente auditiva nel rapporto con il mondo sonoro circostante. È in qualche modo anche l’istanza colta da Pierre Schaeffer (1966) dopo che l’avvento dell’elettronica in musica aveva diversificato e allargato a dismisura l’orizzonte dell’audibile musicale. Più a fondo: dopo la metà del Novecento, l’impiego generalizzato della registrazione sonora pone l’ascolto in una singolare situazione di assoluta centralità e di isolamento rispetto agli altri canali percettivi. In particolare, ascoltare musica registrata significa non poter contare sul rapporto diretto, anche visivo, con l’esecutore. D’altra parte, il ruolo della scrittura ne risulta a sua volta completamente trasformato: la trasmissione della musica elettronica non si affida necessariamente né primariamente alla notazione. Il verbo *to write* esce dalle classi di contrappunto per fare la sua sistematica apparizione tra i bottoni dell’interfaccia informatica dei masterizzatori di CD e DVD: non si “scrivono”, cioè, le partiture ma i dischi, e la lettura, pur continuando ad essere ottica, è quella del laser. La peculiarità di questo panorama, che certamente non ha soppiantato ma si è collocato significativamente accanto a quello usuale, pone all’orecchio il compito di un nuovo

---

<sup>5</sup> La proposta di Jan LaRue (1970) differenzia sistematicamente i criteri di analisi a seconda delle dimensioni, cioè della scala di riduzione prescelta.

“sofeggio generalizzato” (Schaeffer 1966), l’esigenza di “nominare”, individuandoli, gli oggetti musicali, di costruire un mondo nel senso anzidetto.

La costruzione del reale all’inizio del percorso di sviluppo, alla quale abbiamo fatto riferimento, riveste un significato per l’apprendimento anche nelle fasi successive dello sviluppo umano e al di là di esso. La prospettiva della ricerca piagetiana, del resto, non è innanzitutto quella di uno studio dell’infanzia, ma delle modalità generali di adattamento della specie umana al reale e di interazione con esso. Dunque l’ontogenesi è uno specchio nel quale si riflette la capacità dell’uomo di munirsi di quelle strutture di adattamento che nel corso primordiale di evoluzione della specie interessavano l’hardware dell’uomo, la sua stessa conformazione anatomica; nella situazione attuale riguardano invece lo sviluppo della mente, della sua strutturazione cognitiva.

In questa prospettiva emerge l’interesse, per la pedagogia musicale, nei confronti di quella fase non ancora formalizzata nella quale il rapporto con il suono non ha ancora assunto una strutturazione compiuta, e verso le indicazioni che da quella fase metodologicamente cruciale arrivano alla pratica musicale. Le nostre soluzioni didattiche contemplan spesso in modo esclusivo le vie di un modellamento cognitivo consapevole del soggetto, attraverso strumenti di lavoro già altamente formalizzati, come la scrittura. È trascurata, invece, la considerazione dei processi che sono attivi prima (in un senso non principalmente cronologico, ma logico e fisiologico) della consapevolezza coscienziale e accanto ad essa, prima delle operazioni compiute sotto il vigilante controllo dell’attenzione volontaria. L’osservazione ora accennata non va nel senso di un discredito del valore linguistico dell’espressione musicale, dei suoi aspetti razionalmente rilevabili e riproponibili efficacemente in percorsi formativi. Vuole piuttosto accennare una risposta al problema rappresentato da alcune zone di insufficienza di quei percorsi (De Natale 2005), insufficienza che, in modo particolare, riguarda gli aspetti dell’estemporaneità e, per l’appunto, dell’audizione musicale. Non si tratta di gettare ombre sulle operazioni consapevoli della mente, si tratta piuttosto di mettere a frutto le sue potenzialità più a fondo rispetto alle vie di questa immediata consapevolezza.

Nella prospettiva di Piaget, il bambino non rappresenta solamente un *non-ancora* ma indica un *come*: il percorso di sviluppo neonatale ci insegna le modalità fondamentali dell’adattamento, della capacità strutturale propria dell’essere umano di costruire se stesso in relazione con l’ambiente. Il fatto che i processi filogenetici e ontogenetici di adattamento ci sembrino di primo acchito così estranei alle tematiche dell’apprendimento che ci interessano più da vicino dipende proprio dall’unilaterale considerazione degli aspetti già formalizzati di questo apprendimento, per esempio quelli veicolati dal linguaggio verbale o dalla notazione musicale. Al contrario, nella storia dell’individuo e nell’insieme delle vie di accesso all’apprendimento che ne accompagnano l’intera esistenza, vi è un’area che fa capo a meccanismi di altro tipo. La formazione dei processi cognitivi, e anche di quella “mente musicale” che riconosciamo essere al centro di ogni autentica formazione

alla musica, inizia, ben prima del linguaggio, sotto forma di azione e di movimento. Le “categorie” con le quali il neonato interpreta la realtà circostante differenziandosene progressivamente, sono i movimenti del suo corpo. Dalla conoscenza motoria prendono il via la rappresentazione simbolica e le operazioni progressivamente più astratte che strutturano il funzionamento della mente. La conoscenza derivante dall’attività di esplorazione sensomotoria non ha la caratteristica etichettante e classificatoria della conoscenza verbalmente strutturata alla quale siamo abituati. Essa appropria la realtà sotto un profilo soprattutto dinamico e funzionale (Gennaro-Bucolo 2006). La progressiva distinzione del sé dall’iniziale modalità fusiva del rapporto con l’ambiente apre il varco alla nascita dell’oggetto e alla funzione protosimbolica, per la quale gli oggetti sconosciuti vengono ricondotti a quelli conosciuti e le caratteristiche della realtà esterna confrontate con quelle della realtà interna. Inizia il processo di sviluppo della rappresentazione mentale; nasce la funzione simbolica (Piaget 1945), premessa di quel *vedere-come* che sta alla base di ogni attività artistica. Questa “intelligenza sensorio-motrice (...) conserva ugualmente un ruolo fondamentale per il resto dello sviluppo e anche nell’adulto.” Attraverso la mediazione dell’immagine essa attesta “l’esistenza di un’attività posta al di sopra delle percezioni e dei movimenti, ma al di sotto del pensiero riflesso. ” (ibidem, p.105).

### *Accedere alla mente*

La ricerca psicologica sperimentale di Lev S. Vygotskij attesta a sua volta l’indipendenza del pensiero dalla formalizzazione del linguaggio. Quest’ultimo possiede inizialmente funzioni sue proprie, slegate dal pensiero con il quale si incrocia in una fase successiva, costituendo per esso, d’altra parte, un formidabile strumento operativo. È soprattutto in riferimento a questo processo di formalizzazione del pensiero da parte del linguaggio che Vygotskij formula il concetto di *strumento-stimolo* (Vygotskij 1934). Il linguaggio è lo strumento attraverso il quale il pensiero ottiene la possibilità di accedere a operazioni caratterizzate da un grado superiore di astrazione. In generale, l’uomo impara a utilizzare strumenti (siano essi “interni”, come il linguaggio, o esterni, come gli strumenti di lavoro) per impadronirsi dei processi del proprio comportamento e sviluppare processi cognitivi superiori. È in questo senso che lo strumento rappresenta lo stimolo, la mediazione attraverso la quale l’individuo trasforma i propri processi psichici, interiorizza, nell’interazione con esso, nuovi meccanismi di pensiero, nuove forme di controllo del proprio comportamento (Liverta 1998).

Tali osservazioni non giustificano però l’idea che gli strumenti siano il tutto del processo psichico. Essi sono vie d’accesso ed efficaci acceleratori di processi psichici i quali permangono o hanno comunque origine a quel livello preformale cui si è fatto cenno. Sotto un profilo più precisamente pedagogico, l’accento cade dunque sulla consapevolezza della non esaustività degli strumenti

pedagogici che si impiegano e sulla loro importanza quali mediatori delle conquiste cognitive del soggetto, conquiste che affondano le radici nel grande bacino dell'esperienza psichica inconsapevole. La questione posta dalle abilità che operano in modo automatico ha del resto ampia attinenza con la pedagogia musicale: gran parte dello studio strumentale consiste proprio nell'acquisizione di schemi motori che si rendano progressivamente indipendenti dall'attenzione volontaria dell'esecutore. La didattica strumentale, non diversamente da altre aree dell'attività umana che coinvolgono la motricità, è divenuta progressivamente consapevole dell'importanza dell'automatismo, ma anche della sua ambiguità. Un concertista sa, ad esempio, che se nel momento dell'esibizione pubblica la sua attenzione immediata sarà catturata dalle note che dovrà suonare (a causa della paura, dell'inesperienza o di uno studio insufficiente), la sua esecuzione sarà probabilmente più impersonale e anche più soggetta a errori. Automatismo significa, in questo caso, fluidità, possibilità di avere a disposizione energie per il lavoro interpretativo vero e proprio. D'altra parte, il miglioramento nell'esecuzione di un compito con valenze pratico-motorie esige la capacità di controllare l'automatismo "per evitare una stasi nello sviluppo (ad esso) associato" e "acquisire invece le abilità cognitive che permettano di supportare un apprendimento e un miglioramento continui." (Ericsson 2003). L'esecutore esperto è colui che ha acquisito gli strumenti cognitivi che gli permettono di entrare e uscire agevolmente dai propri automatismi esecutivi (Klöppel 2003).

L'importanza degli strumenti-stimolo appare proprio dalla possibilità che essi offrono di istituire un collegamento tra consapevolezza cognitiva e automatismi, nella direzione di un ampliamento delle possibilità del soggetto.

Volgiamoci nuovamente alla pedagogia medievale e rileggiamo, nella prospettiva ora tratteggiata, l'esempio dell'esacordo guidoniano (De Natale 2005). Guido ricava dalla frequentazione del repertorio modale uno schema, l'esacordo, indotto per generalizzazione sulla base delle abitudini melodiche della monodia medievale. Rilevata questa struttura sul versante dell'oggetto, Guido si pone il problema della sua assimilazione, pensa cioè a predisporre le condizioni per la sua appropriazione da parte del soggetto cantore. L'esacordo deve entrare a far parte della "strumentazione" del cantore; questi lo deve poter utilizzare in maniera tendenzialmente automatica se vuole che la sua intonazione segua fedelmente le pieghe della melodia in tempo reale, cioè nella situazione di esecuzione estemporanea. Per rendere possibile l'assimilazione automatica di questa struttura, (e qui sta la genialità del pedagogo, accanto all'intuizione del teorico) Guido la "nomina", la affida cioè a una serie di *signi* grafici e/o sonori (le sillabe di solmisazione) che fungano da supporto alla struttura, richiamandone alla mente del cantore la corrispondente traccia sonora. Per mezzo della codificazione linguistica (le sillabe, appunto) e attraverso la quotidianità dell'esercizio, la solmisazione esacordale diventa quella "diteggiatura" o quella "posizione" che il cantore invidiava al tastierista o al violinista, in un processo di adattamento all'oggetto musicale che può offrire anche all'esecuzione canora un'opportuna base di automatismo. Essa si presenta dunque

come uno strumento-stimolo la cui genuinità sta proprio nella possibilità, passando in questo caso anche per la dimensione linguistica, di agire sui meccanismi cognitivi anche inconsapevoli, con un riflesso, oltre che sull'efficacia delle strategie esecutive, sullo strutturarsi della mente musicale<sup>6</sup>.

### *Imitazione, audizione interna, sinestesia*

A partire da queste osservazioni possiamo individuare alcune aree tematiche sensibili per lo sviluppo di una pedagogia musicale nella direzione che cerchiamo di delineare.

Il tema dell'apprendimento per *imitazione*, ad esempio, appare sotto una luce completamente nuova, distante dalla sua semplicistica associazione con l'analfabetismo o con le fasi riduttivamente "previe" dell'istruzione musicale. L'imitazione è, al contrario, una modalità originaria di apprendimento da considerare sistematicamente prima ma anche a lato dell'apprendimento mediato dalle strutture linguistiche della didascalia o della notazione. Una volta individuate le modalità di un'imitazione intelligente (Gordon 1997b, p. 16; Vygotskij 1934, p. 271), il suo interesse non va semplicemente nella direzione di un accumulo di conoscenze trasmesse attraverso di essa, quanto piuttosto verso il dischiudersi di possibilità operative legate anche allo sviluppo di nuove capacità cognitive. Occorre uscire dall'idea un po' schematica secondo cui l'acquisizione di un certo livello di sviluppo sia strettamente previa alla possibilità di svolgimento di un compito. "Per determinare lo stato di sviluppo [occorre] prendere in considerazione non solo le funzioni già maturate, ma anche quelle in maturazione, non solo il livello attuale, ma anche l'area di sviluppo prossimo. (...). L'imitazione, lungi dall'essere "un'attività puramente meccanica, (...) che non dice niente sulla mia mente", è il motore di questo avanzamento del soggetto attraverso l'area di sviluppo prossimo: "Per imitare, è necessario che io abbia una qualche possibilità di passare da ciò che so a ciò che non so fare" (Vygotskij 1934, pp. 269-270; Liverta 1998. Si vedano anche: Piaget 1945, Piaget, Inhelder 1966)<sup>7</sup>. L'imitazione si basa su questa possibilità, ma nello stesso tempo ne rappresenta un determinante fattore di avanzamento.

Uno dei contenuti più strettamente connessi alla formazione della mente musicale è sicuramente la capacità di *audizione interna*. La capacità di richiamare o immaginare suoni anche in assenza della loro effettiva risonanza esterna si colloca verosimilmente nella già citata zona intermedia tra la semplice percezione sonora e la sua elaborazione formale. Una traccia di lavoro interessante per comprenderne la formazione si ha probabilmente nell'analogia con lo sviluppo del linguaggio

---

<sup>6</sup> Come da me indicato anche in altro luogo (2005), questo dell'influsso sullo strutturarsi delle capacità cognitive del soggetto dovrebbe essere un importante criterio di valutazione della validità e della centralità degli strumenti formativi che entrano a far parte dei nostri percorsi didattico musicali.

<sup>7</sup> Accanto all'imitazione, anche l'apprendimento collaborativo meriterebbe una diversa considerazione, nella progettazione didattico musicale, quale fattore di fondamentale rilevanza per lo sviluppo (Vygotskij 1934).

interno nel bambino. Dall'ascolto del linguaggio verbale, attraverso l'imitazione inconsapevole della parola, esso passa alla produzione volontaria, alla saldatura del linguaggio con il pensiero e alla conseguente internalizzazione della parola come strumento di lavoro del pensiero stesso, indipendentemente dall'audizione esterna o dalla produzione vocale (Liverta 1998). I percorsi formativi finalizzati all'internalizzazione del suono restano comunque in gran parte da pensare. L'ampio lavoro di ricerca sperimentale di Edwin E. Gordon, a tale proposito, costituisce una proposta organica che appare fondata sia sulla ricerca psicologica classica, sia sulla sperimentazione direttamente compiuta dall'autore stesso. La sua proposta pone in grande rilievo, nel contesto dell'educazione pre-scolare, le modalità spontanee di acquisizione delle competenze che stanno alla base dei comportamenti musicali, in primo luogo proprio della *audiation* (1997a). Lo studioso pone in guardia nei confronti di un uso improprio del termine immaginazione in ambito musicale: parlando di immaginazione sonora ci si riferisce al campo visivo (immagine), intendendo quindi con immaginazione sonora la traccia auditiva che deve nascere nella mente dalla lettura della notazione: questa rappresenta però solo un aspetto della audiation. "La notazione è come una fotografia fissa, mentre invece la musica scorre come un film. La audiation è la comprensione del flusso della musica. La audiation ha un valore anche senza la notazione musicale. Il valore della notazione e della teoria musicale in assenza di audiation, invece, è dubbio." (1997b, p. 15). Molte conseguenze restano da trarre in relazione a percorsi formativi che non fanno necessario riferimento alla fase infantile della formazione, fase che resta in ogni caso il luogo privilegiato di sviluppo delle abilità musicali in questione.

Se per un verso il luogo specifico della capacità di ricreare mentalmente il suono va distinto da altre forme di immaginazione, onde coglierne le peculiarità, è anche vero che l'audizione interna e, più in generale, le abilità di riconoscimento auditivo sembrano giovare di alcune modalità di innesco che coinvolgono altre sfere sensoriali (*sinestesia*). I concetti di ancoraggio e di attivazione incrociata sono testimoni, a diverso titolo, delle relazioni interfunzionali che sussistono tra i diversi canali percettivi. La Programmazione Neurolinguistica pone al centro delle sue strategie di modellamento "la capacità di usare tutti i sistemi rappresentazionali come risorse per imparare ed eseguire" (Dilts et al. 1980, p. 51). L'ancoraggio consiste nel ricorso a "una qualsiasi rappresentazione che ne innesca un'altra" (p. 120). Sullo sfondo sta l'idea secondo la quale le esperienze che sostanziano l'apprendimento sono rappresentate dalla mente sulla base di tutti i canali di informazione sensoriale, in modo complessivo. Il fatto che una data esperienza, nel nostro caso l'ascolto, individui un canale privilegiato di rappresentazione, quello auditivo, non impedisce di accedervi o di arricchirne i contenuti attraverso il richiamo a dati che hanno origine da altri canali sensoriali. Le neuroscienze fondano la possibilità dell'utilizzo combinato dei canali sensoriali sulla generale plasticità e iperconnettività del cervello (vi sono connessioni neuronali "in eccesso" rispetto ai

collegamenti strettamente “lineari”) e parlano di “attivazione incrociata” tra aree cerebrali contigue ma preposte a operazioni differenti, ad esempio le aree della percezione visiva della forma e quelle della fonazione (Oliverio 1995; Ramachandran 2003). La struttura evolutiva del cervello, inoltre, attesta che vi sono più strade attraverso le quali la mente può svolgere un compito, e non tutte sono “corticali”, cioè coscienti<sup>8</sup>.

Tali constatazioni evidenziano il fatto che solo una molteplicità di approcci può puntare al pieno sviluppo della musicalità del soggetto. La conoscenza dell’evento musicale e la sua appropriazione implicano la convergenza di settori operativi che fanno capo ai diversi sistemi di rappresentazione sensoriale. Se la connessione tra percezione visiva della notazione e movimento esecutivo è tradizionalmente la più attestata, tanto da identificarsi spesso, nella peggiore didattica, con lo studio musicale tout-court, la necessità di un ampliamento di tale circuito, con il coinvolgimento dell’audizione, viene ormai da diverse parti indicata come necessaria. Meno usuale e più arretrata sul terreno della sperimentazione didattica è l’idea che l’esecuzione strumentale<sup>9</sup>, normalmente considerata sotto il profilo della verifica e dell’esibizione pubblica, possa costituire invece un strumento di conoscenza e di appropriazione attraverso la modalità cinestetica. Ci si lamenta spesso, e a ragione, di come l’improvvisazione strumentale venga tenuta ai margini dei percorsi formativi; altrettanto spesso, però, si pensa ad essa semplicemente come forma alternativa di esecuzione, in special modo nel genere jazz. L’approccio strumentale non strettamente performativo può invece essere considerato sotto il profilo di un efficace mezzo di conoscenza. Data una certa struttura musicale (si veda più sotto. Possiamo pensare qui, per semplicità, a una cadenza), le tradizionali modalità di conoscenza di tale struttura sono la sua descrizione in termini di regole compositive, l’esecuzione per lettura e la ri-scrittura. Senza sminuire l’importanza delle modalità ora citate, possiamo osservare come la comprensione della struttura in questione possa avvenire anche, e in maniera cognitivamente molto profonda, attraverso la sua “ri-esecuzione”: il trasferimento di quella struttura in contesti diversi, sotto forme che in maniere diverse traducano l’essenza del suo funzionamento.<sup>10</sup> Questo è un passo notevole nella direzione dell’appropriazione; è un passo che, compendosi, coinvolgerà già da sé il versante auditivo e la comprensione dei meccanismi di funzionamento della struttura in questione.

---

<sup>8</sup> Esempio particolare ma eclatante di questa affermazione è la cosiddetta “visione cieca”. Il fenomeno si verifica quando un soggetto, privato della vista a causa di lesioni cerebrali selettive, riesce comunque ad afferrare con precisione un oggetto che si trova nel suo potenziale campo visivo, a individuarlo senza andare “a tentoni”, eppure senza vederlo consapevolmente. Ciò si spiega (Ramachandran 2003) con l’utilizzo da parte della mente del soggetto di una via cerebrale arcaica, filogeneticamente anteriore rispetto alla via ordinaria. Quest’ultima passa per la corteccia visiva e produce la visione consapevole; quella interessa invece regioni più interne e arcaiche dell’encefalo ed è inconsapevole.

<sup>9</sup> Il riferimento privilegiato, indipendentemente dalla formazione strumentale di ciascuno, è all’esecuzione tastieristica.

<sup>10</sup> Ad un livello di maggiore dettaglio e in seguito a un training duraturo, il movimento esecutivo digitale può associarsi strettamente alla percezione uditiva diventando un importante sostegno all’ascolto analitico, soprattutto nell’attenzione al particolare. Per ulteriori indicazioni didattiche si veda: Odone 2005.

Le tematiche ora accennate, l'imitazione, l'audizione interna e la sinestesia, sono altrettante linee di lavoro pedagogico e di progettazione didattica (altre se ne potrebbero indicare). Esse contribuiscono a tracciare la via lunga verso un contesto formativo musicale che compensi l'attenzione unilaterale al segno, così radicata nella nostra tradizione didattica recente, individuando le molteplici forme di un approccio più corrispondente alla natura del fenomeno musicale.

### *l'oggetto dell'analisi auditiva*

Torniamo ora sul versante dell'oggetto e discutiamo l'ipotesi già formulata circa la sua costruzione in sede di ascolto. L'obiezione fondamentale a questa ipotesi sta proprio nella "inconsistenza oggettuale" (De Natale 2004, p. 60) che riconosciamo all'espressione sonora anche organizzata. Inconsistenza fatta di evanescenza, di intricate collusioni sensoriali e inesauribili rimandi simbolici, tanto da avvicinare il pensiero musicale più a un "complesso di funzioni" (p. 59) che a un atto definitorio.

Riflettendo sull'individuazione dell'oggetto sonoro ci dobbiamo porre dunque in una prospettiva molteplice e dinamica: le "cose" ci interesseranno solo in quanto coinvolte nel fluire dell'evento, nel formarsi del discorso (De Natale 1978).

Ad attirare la nostra attenzione sono innanzitutto i processi fondamentali di svolgimento dell'evento sonoro-musicale. Dalla assoluta generalità del fenomeno vibratorio ci spostiamo progressivamente verso situazioni culturalmente più determinate, mirando però alla trasversalità, a ciò che, pur senza ambire a improbabili universalismi, si riconosce comune ad aree diverse della produzione musicale, a più stili, generi, situazioni cronologiche e culturali.

I processi più interessanti saranno i più trasversali, ma anche quelli che più significativamente presentano richiami alla struttura dell'esistenza. Nel pensiero filosofico e musicale è ricorrente l'idea dell'isomorfismo tra la struttura fondamentale dell'espressione musicale e quella del vissuto umano. La musica presenta tratti di aderenza, ad esempio, con la struttura del vissuto emotivo (Langer 1963), con la dimensione psicanalitica del tempo (Imberty 1981), con il processo fondamentale di alternanza tra fattori di tensione e di distensione (Berry 1976).

Sullo sfondo di queste tematiche generali possiamo proporci di investigare il grado di attività di un testo musicale, attività in special modo ritmica (LaRue 1970), la qualità energetica di un tratto melodico-armonico (Grabner 1959), l'attivazione di una testura musicale dovuta a fattori quali la densità, l'incidenza dei cambiamenti, l'indipendenza delle parti ecc. (Berry 1976). È ovvio che, procedendo verso gradi di maggiore strutturazione, l'introduzione di categorie culturalmente individuate (ritmo, melodia...), comporta un arretramento sul piano della trasversalità. Si intravedono, in special modo, i riferimenti privilegiati al periodo della prassi comune, sulla rilevanza del quale all'interno di un percorso analitico si potrebbe aprire, in altra sede, la

discussione. La dimensione della trasversalità, d'altra parte, è un polo di orientamento della nostra ricerca, in tensione dialettica con la necessaria considerazione del particolare, cioè del concreto musicale.

Il quadro categoriale ora accennato descrive in sintesi il fenomeno della direzionalità musicale, così chiaramente delineato dalla funzionalità tonale ma legato anche semplicemente allo svolgersi dell'evento musicale nel tempo (e non semplicemente al modo delle "cose". Nancy 2002). L'espressione musicale ha un prima e un poi e una serie potenzialmente infinita ma rilevabile di modalità costruttive che traducono tale direzionalità e possono, per tornare al nostro scopo, strutturare l'ascolto, costituire categorie interpretative, attivare il riconoscimento di tratti strutturali dietro la superficie percettiva (alcuni esempi in: Odone 2006, Cap. 4.8).

L'aspetto motorio del musicale è sempre, per forza di cose, in dialettica con l'aspetto architettonico, con la forma. Tuttavia, nella ricerca di categorie con le quali articolare la nostra "costruzione degli oggetti musicali" si è volutamente evitato di assumere tout-court il catalogo degli schemi formali tradizionali, a partire dai quali l'attività auditiva potrebbe essere diretta al riconoscimento, ad esempio, di una forma sonata, della struttura di una fuga o cose simili. Tali schemi nascono con un altro scopo, quello di suggerire percorsi di scrittura, non di strutturazione dell'ascolto. È per questo che intendiamo seguire una traccia più attenta ai dinamismi della percezione viva, che non procede secondo le strategie dell'architettura formale ma nel tempo reale, leggendo l'evento con priorità diverse. Ciò non significa ignorare il problema della forma musicale. Esso va piuttosto riletto nella direzione dei processi di sviluppo, di "formazione" del discorso sonoro, secondo quanto già accennato. L'ascolto, rispetto all'architettura compositiva, è attento innanzitutto alla successione immediata degli avvenimenti sonori, alle modalità secondo le quali un evento si sussegue all'altro. Un ascolto consapevole, poi, è senz'altro in grado di tracciare corrispondenze a distanza e quindi di "chiudere" una forma. Non è detto però che il risultato di questa operazione debba corrispondere al disegno compositivo, proprio per la preminenza auditiva dei fattori energetici, di flusso, e l'irrompere in primo piano della dimensione prettamente sonoriale della musica.

Il problema della forma, riletto sotto un profilo dinamico, confluisce allora, almeno in parte, in quello delle *funzioni formali*. Tornando una volta di più alla metafora del *discorso* musicale e in riferimento alla direzionalità che gli attribuisce un prima e un poi, è possibile riconoscere in esso una *dispositio*: vi sono *momenti* musicali adatti a *dare inizio* (irrompere, introdurre, evocare, creare uno sfondo su cui...), a *concludere* (cadenzare, interrompere, confluire<sup>11</sup>...), a *far procedere* il

---

<sup>11</sup> Ciascuno di questi verbi indica un caso particolare di traduzione della funzione formale indicata. Così elencati appaiono certamente generici. Essi non vanno nella direzione di una semantica extramusicale ma, in un contesto diverso da questo saggio forzatamente sintetico, possono tradursi in precise strutture musicali. Nel caso del "dare inizio" si può pensare, ad esempio, al pedale di tonica, alla creazione di uno sfondo sonoro aleatorio e così via. L'impianto generale qui accennato corrisponde al corso di Formazione Auditiva Superiore da me tenuto presso il Conservatorio di Como (A. A. 2005/2006). Alcuni esempi di funzioni formali sul versante dell'analisi melodica sono contenuti in Odone 2006, cap. 2.

discorso sonoro. In quest'ultimo caso, oltre ai fattori direzionali legati all'aspetto ritmico ed eventualmente melodico-armonico, può essere preso in considerazione un ventaglio di possibilità che formano il modo con cui il discorso musicale, procedendo, si sviluppa. Si possono individuare principi costruttivi la cui valenza è sicuramente molto ampia: dalla ripetizione al contrasto, passando per l'assenza di relazione, la casistica dei gradi e delle forme di implicazione tra i materiali musicali è ampia (simmetria, variazione, sviluppo motivico...).

I principi cui ora si è fatto cenno si incarnano variamente in strutture che, se non onnipresenti, ricorrono comunque in contesti musicali anche molto distanti tra loro. Il principio costruttivo del *parallelismo* (melodico, accordale...), ad esempio, è attestato nella musica occidentale in un ambito cronologico che va quantomeno dall'organum fino all'impressionismo francese e oltre, coinvolgendo tra gli altri aspetti melodico-armonici (forma melodica, rapporto tra parti...), testurali (grado di interrelazione del tessuto polifonico), declinandosi in procedimenti compositivi stilisticamente caratterizzati (la successione discendente di ritardi del barocco, il trascinarsi accordale tardoromantico e impressionista...). È un caso notevole di strutturazione ricorrente con un grado di impatto percettivo che ne consente l'utilizzo in sede di ascolto. Altre strutture trasversali possono essere identificate con lo stesso scopo: si pensi alle diverse forme di progressione melodico-armonica, ai meccanismi cadenzali, alle successioni armoniche ricorrenti, all'utilizzo di tratti melodici caratteristici in modo ostinato. L'istanza che abbiamo sopra raccolto da Schaeffer fa pensare che il lavoro di ricognizione di questo tipo di "oggetti" resti in buona parte da compiere, soprattutto indagando le dimensioni meno frequentate della sonorità e della testura ed approfondendo la ricerca in ambiti che esulano dalla cosiddetta "prassi comune".

Questo complesso di indicazioni va tradotto in un itinerario didattico che le esemplifichi e conduca al loro riconoscimento auditivo in diversi contesti. Il ricongiungimento teoria-pedagogia torna a farsi evidente: non può stupire, a questo punto, il fatto che creare i presupposti per il riconoscimento auditivo significhi mettere il soggetto nelle condizioni di operare una scelta informata (Odone 2001), cioè di accogliere il dato percettivo con una mente che predispone, in un continuo processo di accomodamento, gli strumenti per l'interpretazione del dato stesso. Nuovi oggetti sonori significano nuovi schemi di ascolto che nascono dall'adattamento dei precedenti (Lévy 2003). Le strutture di cui si è detto non sono che ricostruzioni cognitive, frutto di generalizzazione, attraverso le quali siamo in grado di anticipare il possibile svolgersi del discorso sonoro, verificandone la corrispondenza al quadro strutturale in nostro possesso o essendo provocati a un nuovo accomodamento del quadro stesso. L'itinerario didattico si occuperà dunque della capacità di segmentare il flusso sonoro, di creare raggruppamenti, di riconoscere elasticamente i modelli acquisiti trasferendoli per analogia a contesti differenti.

In sintesi, analizzare attraverso l'ascolto non significa semplicemente scegliere una prospettiva ridotta, ma una modalità peculiare di considerazione del fatto musicale. Da tale modalità scaturisce naturalmente la particolare qualità dell'oggetto sonoro apprezzato sotto il profilo dell'evento, del processo, dei suoi aspetti funzionali.

Per giungere a consolidare tale prospettiva occorre intraprendere la via lunga che passa per la costruzione di percorsi pedagogici riequilibrati rispetto all'insieme delle modalità di accesso al sonoro attuabili dal soggetto in ascolto.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berry Wallace (1976), *Structural Functions in Music*, Dover
- Caporaletti Vincenzo (2004), *Musica audiotattile e musica di tradizione orale*, "Spectrum" n. 7, ed. Curci
- De Natale Marco  
(1978) *Strutture e forme della musica come processi simbolici*, Morano  
(2004) *La musica come gioco*, Peter Lang  
(2005) *Le insufficienze teoriche della pedagogia musicale*, "Spectrum" nn. 10-11, ed. Curci
- Dilts R., Grinder J., Bandler R. e L., DeLozier j. (1980), *Programmazione Neurolinguistica. Lo studio della struttura dell'esperienza soggettiva*, Astrolabio 1982
- Ericsson K. Anders (2003), *The Search for General Abilities and Basic Capacities: Theoretical Implications from the Modifiability and Complexity of Mechanism Mediating Expert Performance*, in: "The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise", Cambridge University Press
- Foucault Michel (1966), *Le parole e le cose*, Rizzoli 1998
- Gennaro Accursio, Bucolo Giusy (2006), *La personalità creativa*, Laterza
- Gordon Edwin E.  
(1997a) *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci 2003  
(1997b) *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*, Chicago, GIA Publications
- Grabner Hermann (1959), *Algemeine Musiktheorie*, Bärenreiter
- Imberty Michel (1981), *Le scritture del tempo*, Unicopli 1990
- Langer Susanne K. (1963), *Philosophy in a new key*, Harvard University Press
- Lanza Sergio (2003), *Osservazioni sparse sull'ascolto della musica*, "Spectrum" n. 4, ed. Curci
- LaRue Jan (1970), *Guidelines for Style Analysis*, Norton
- Lévy Fabien (2003), *Complexité grammatologique et complexité aperceptive en musique*, Tesi di dottorato, IRCAM di Parigi
- Liverta Sempio Olga (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore
- Klöppel Renate (2003), *Training mentale per musicisti*, ed. Curci 2006
- Nancy Jean-Luc (2002), *All'ascolto*, Raffaello Cortina Editore 2004
- Odone Alberto  
(2001) *Educazione Uditiva*, "Analisi" n. 35, ed. Ricordi  
(2005) *L'esame che vorrei. La formazione musicale nel percorso pre-accademico*, "Spectrum" n. 12, (ed. Curci)  
(2006) *Lettura Melodica* vol. III, ed. Ricordi

Oliverio Alberto (1995), *Biologia e filosofia della mente*, Laterza  
Piaget Jean  
    (1937) *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia 1973  
    (1945) *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia 1972  
Piaget Jean, Inhelder Bärbel (1966), *La psicologia del bambino*, Einaudi 1970  
Piana Giovanni (1991), *Filosofia della musica*, Guerini e associati  
Ramachandran Vilayanur S. (2003), *Che cosa sappiamo della mente*, Mondatori 2004  
Salzer Felix (1962), *Structural Hearing. Tonal coherence in Music*. Dover  
Schaeffer Pierre (1966), *Traité des Objets Musicaux*, Editions du Seuil  
Vygotskij Lev S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza 1990  
Wason W. Robert (2002), *Musica Practica: music theory as pedagogy*, in: “The Cambridge History of Western Music Theory”, Cambridge University Press