

1.

La realtà supera spesso l'immaginazione quanto a capacità di creare paradossi. La provocazione di Gino Stefani – il solfeggio è la naia della musica – rischia di essere superata dai fatti: il servizio militare è stato abolito; la vecchia pratica dell'addestramento solfeggistico vegeta, in assenza di chiarezze legislative, richiesta dall'establishment didattico musicale così come dalla mentalità del "pezzo di carta", la licenza di solfeggio, purchessia.

Solfeggio sì, solfeggio no, quale solfeggio: come si pone il mondo della didattica di fronte a questo ingombrante antenato?

Un primo approccio al problema, secondo la mia percezione dei fatti il più diffuso, consiste nel *lasciare le cose esattamente come stanno*. Il solfeggio è un male necessario, sappiamo cos'è, serve se non altro a formare la spina dorsale del musicista, si può semmai fare in modo che passi alla svelta e nel modo più indolore possibile. È questo il caso della stragrande maggioranza dei Conservatori ("o" aperta/chiusa? Tutte e due?), ma la cosa interessa purtroppo una moltitudine di situazioni sulle quali non pesa direttamente la stessa tradizione e che non sono legate a vecchi percorsi obbligati: è il caso delle Scuole di Musica o, talora, delle Medie a Indirizzo Musicale.

Un secondo ampio fenomeno, fiorito specialmente negli ambienti dove l'insegnamento musicale è impartito alle più verdi età, è ben sintetizzato dal vecchio ritornello *Basta un poco di zucchero...*: il solfeggio integra i fumetti, i colori, il disegno... ciò che resta graniticamente irremovibile è una delle più radicali impasse della nostra didattica musicale in genere: l'assoluta ed esclusiva centralità del segno grafico musicale. Edulcorata in ogni maniera, la formazione musicale non strumentale consiste in un grande rito di iniziazione del fanciullo alla lettura musicale. Si faccia come si vuole, purché gli si insegnino le note. Ciò risulta perfettamente in linea con una sorta di specializzazione anatomica che segna il nostro orizzonte musicale: l'orecchio al dilettante, l'occhio al professionista. Per professionista non si intende colui che si immetterà nel mercato del lavoro musicale (quale?) ma semplicemente colui che vuole fare "sul serio" o vuol studiare musica "seria" e quindi, al contrario del dilettante, impara a studiare leggendo ed evita sdegnosamente di suonare ad orecchio. Dunque, zucchero nuovo su pratiche vecchie, su obiettivi che non mirano alla formazione musicale ma alla fornitura di quelle capacità direttamente ordinate all'esecuzione strumentale, a sua volta intesa unilateralmente come decifrazione di uno spartito. Una delle conseguenze più rilevanti di questo stato di cose sta nel fatto che, per questa didattica, la persona esiste a partire dal momento in cui sa leggere e scrivere; prima si può solo prendere tempo... Da queste sommarie osservazioni sortisce, al contrario, una sfida, quella che ci pone di fronte alla valorizzazione non solo di un periodo della vita di estrema preziosità per la formazione della musicalità umana, quello prescolare; ma anche di una intera dimensione dell'essere musicista, quella che fa capo agli aspetti non sempre formalizzabili dell'imitazione, della produzione sonora in stretta connessione con il feedback uditivo, quella del possesso delle strutture musicali e della loro rielaborazione prima e insieme al compito della traduzione esecutiva di uno spartito.

La terza soluzione prevede una scuola *solfége free*: se il solfeggio ingombra, semplicemente, togliamolo. E non sarebbe neanche la soluzione peggiore se ciò potesse portare a prendere sul serio una constatazione: quella secondo cui alle insufficienze formative del solfeggio non si pone rimedio senza una altrettanto profonda riformulazione della didattica strumentale che, in molti casi, può e deve integrare obiettivi formativi non direttamente ordinati all'esecuzione e dunque interagire o addirittura sostituirsi all'area didattica tradizionalmente occupata dal solfeggio. Lezione di strumento significa troppo spesso un'unica attività, protratta per anni con la sola variante del livello di difficoltà (la mitica "progressività" degli esercizi).

Nell'immaginare la formazione strumentale, dovremmo tenere conto che il suo risultato formativo, l'abilità effettivamente acquisita, in un certo senso è "ciò che resta quando si è dimenticato tutto", vale a dire ciò che lo strumentista effettivamente possiede quanto a competenza d'uso dello strumento oltre i limiti dell'esecuzione di un compito preordinato; competenza che si esplicita piuttosto nella sua declinazione attraverso gli usi più diversi, in primo luogo quelli "quotidiani" dell'estemporaneità improvvisatoria o per lettura, della "riscrittura" del linguaggio musicale resa

possibile dalla sua effettiva acquisizione. È superfluo ricordare che ciò non corrisponde minimamente a uno svuotamento tecnico della pratica strumentale. Si tratta semmai di una diversa tecnica, che connette l'aspetto motorio con la formazione di mappe mentali, di schemi d'uso, elementi la cui acquisizione richiede vasta e varia esperienza, ma si caratterizza per profondità, versatilità e, al contrario dei pezzi portati al Diploma, permanenza nel tempo.

Solfeggio e lezione di strumento ampliano le loro prospettive (magari lasciandosi dietro qualcuna delle pratiche obsolete che ancora li affliggono), perdono il loro rapporto semplicemente satellitare per convergere nella prospettiva di una formazione che integri le diverse dimensioni dell'uomo musicale.

2.

La classe di solfeggio porta con sé, in questo viaggio formativo, lo stretto indispensabile: la produzione sonora e il riconoscimento auditivo. La prima consiste in attività musicali volte a creare un dialogo tra mente e suoni, in un processo adattativo tra le strutture della musica – quale sia il linguaggio impiegato – e le mappe cognitive del soggetto. La seconda compie sostanzialmente lo stesso percorso ma con esplicito riferimento alla percezione. In entrambi i casi, in realtà non sempre distinguibili, la strategia di fondo comporta il coinvolgimento, simultaneo o alternato, di tutti i diversi “organi” dell'uomo musicale. Il canto avrà una posizione irrinunciabile nelle attività di produzione sonora, per le sue possibilità di integrazione tra corpo, orecchio e mente e la naturale connessione con il movimento. L'ascolto si terrà lontano sia da una analisi elementaristica (l'obiettivo è il riconoscimento aurale di strutture – semplici o complesse che siano – nella loro naturale globalità, sempre immerse in un contesto) sia dall'astrattezza che lo isola dagli altri canali percettivi. L'input auditivo ha tradizionalmente un esito grafico, il dettato (e qui torniamo al centramento unilaterale sulla notazione della nostra didattica). Altri output devono invece essere integrati: la risposta vocale (il canto per imitazione immediata, il canto con sillabe di solmisazione ecc.), la risposta motoria attraverso il movimento ritmico (coordinazione alla pulsazione, al profilo ritmico), la riproduzione strumentale estemporanea, la riproposizione in contesti diversi, nucleo originario dell'improvvisazione. Canto, formazione auditiva e pratica strumentale possono così diventare, in percentuali ovviamente differenti, gli ingredienti irrinunciabili sia della lezione di solfeggio che di quella di strumento, creando la possibilità, ove necessario, della loro unificazione¹.

3.

Da quanto detto si può affermare che la formazione auditiva, più che essere un settore di attività, è una dimensione ricorrente dell'attività musicale che costituisce la lezione di solfeggio, pur potendosi ovviamente tradurre in operazioni ad essa specificamente dedicate. Il ruolo dell'informatica può essere prezioso anche in questo campo. Possiamo semmai sottolineare la necessità che programmazione didattica e programmazione informatica convergano nel superare la già citata concezione elementaristica dell'ear training, alla quale gli automatismi dei software più superficiali offrono effettivamente un alibi molto forte. Per motivi legati alla effettiva pratica musicale e per la struttura stessa della percezione, l'ascolto analitico è un ascolto contestualizzato. Il superamento di una concezione meramente ginnica di questa disciplina è possibile constatando che, anche di fronte alle strutture musicali, conoscenza esplicita e conoscenza implicita si richiamano e influenzano reciprocamente. Con la prima possiamo intendere il complesso delle conoscenze teoriche che possediamo sul funzionamento del linguaggio musicale. La seconda si riferisce invece maggiormente all'insieme delle esperienze musicali del soggetto che, perlopiù inconsapevolmente, costituiscono la sua acculturazione musicale, il “senso” per la musica che ci fa sentire a casa nostra di fronte a linguaggi e generi che più fanno parte della nostra storia. La formazione musicale specifica amplia ed esplicita questa base esperienziale, vi aggiunge le conoscenze procedurali

¹ Ho elaborato ed esemplificato questi argomenti in: *L'esame che vorrei. La formazione musicale nel percorso pre-accademico*, “Spectrum” (ed. Curci) n. 12, Settembre 2005, e in: *Centralità della mente musicale nella formazione pre-accademica*, Atti del Convegno Nazionale SIDAM, Reggio Emilia 7-8 ottobre 2005.

dovute, ad esempio, alla pratica strumentale e consente il recupero consapevole e la rielaborazione dei contenuti impliciti. Una mente musicale formata – e quindi un orecchio ben educato – è una mente che si è dotata di quegli strumenti che la mettono in grado di attingere, rielaborandoli consapevolmente, ai contenuti dell'esperienza musicale remota o prossima. Ad esempio, di comprendere i gradi scalari utilizzati da una melodia, di riconoscere in una composizione strutture musicali tipiche (progressioni, cadenze, strutturazioni e funzioni formali, qualità testurali, dispositivi atti ad accrescere o attenuare tensione tonale, direzionalità, attività ritmica ecc.). È evidente in tutto ciò il ruolo della conoscenza dichiarativa, di una rete concettuale utile a interpretare gli eventi sonori. In altre parole, di una teoria musicale che, lontana dall'essere un sunto di semiografia, si integra pienamente nel processo formativo.

4-6.

parlare di impostazioni metodologiche per la lettura intonata significa tornare sulla questione del rapporto tra conoscenza consapevole e inconsapevole. All'origine dello sviluppo delle abilità di intonazione per lettura sta il bagaglio di esperienze imitative e di ascolto che formano la nostra memoria musicale a lungo termine, un bagaglio di alfabeti e modelli melodici dal quale possiamo attingere contenuti a supporto della nostra abilità musicale. Nella fase iniziale di acquisizione dell'esperienza musicale, fase tanto preziosa quanto sostanzialmente inconsapevole, la costruzione di una iniziale sintassi sonora può avvenire in una forma che richiama il primitivo sviluppo della cultura melodica occidentale: la modalità medievale si forma per aggregazione di suoni, nuclei melodici fondamentali, percorsi sonori che si disgregano e aggregano, si sommano, si sviluppano. Allo stesso modo, percorsi melodici elementari (si pensi alle filastrocche su l-s-m) possono fungere da nuclei fondamentali di aggregazione per una iniziale articolazione dello spazio sonoro. Consapevoli della nostra specificità culturale, l'impiego della pentatonica, preliminare o simultanea alla diatonica, appare particolarmente interessante. È importante, in questo caso, comporre le esigenze derivanti dall'importanza di consolidare la lingua madre musicale (per noi la diatonica) con l'apporto formativo che deriva sicuramente dall'impiego di una pluralità di stimoli linguistici.

Con il procedere dello sviluppo cognitivo del soggetto è possibile parallelamente avvalersi di processi mentali consapevoli atti a potenziare le abilità di lettura intonata, secondo tre principali tipi di operazioni cognitive. Il primo tipo, secondo una struttura "a matrice", consiste nel proiettare sul totale sonoro degli schemi, delle strutture modulari atte a mappare il territorio, a creare punti di orientamento un po' come avviene per la rete dei meridiani e dei paralleli sul globo terrestre. In ambito tonale, sarà principalmente la struttura triadica, distribuita sui diversi gradi, a fungere da strumento di misura e di orientamento, creando nel continuum scalare dei punti di riferimento (i suoni della triade) attorno ai quali gli altri suoni stabiliscono percorsi (note di passaggio) o adiacenze (note di volta). Il secondo tipo, secondo una struttura "a rete", prende le mosse dalle abitudini generali di raggruppamento proprie della percezione umana, per evidenziare nel concreto della melodia relazioni tra suoni che ne possano suggerire la veste sonora. Uguaglianza, adiacenza, appartenenza a strutture musicali sono alcuni di questi fattori di raggruppamento che la mente musicale impara ad attivare anche a distanza (tra suoni melodici non consecutivi) e utilizzando suoni di riferimento anche non presenti nella concreta superficie melodica (note virtuali), rendendo operativa in questi modi la reversibilità del pensiero musicale². In terzo luogo abbiamo l'approccio più prettamente musicale, rappresentabile attraverso una struttura di tipo gerarchico, quella del *rapporto funzionale* tra i suoni del sistema tonale. L'esperienza e la consapevolezza dei dinamismi tensivi all'interno della scala, in diretto rapporto con i dinamismi cadenzali del substrato armonico, configurano ogni grado della scala secondo un insieme di tendenze motorie caratteristiche (la più evidente fra tutte quella della sensibile verso la tonica) che formano il colore, l'affetto melodico di ciascun grado. È questa la strategia di lettura che più ampiamente fa ricorso a quel "senso interno" del funzionamento tonale depositato nel corredo di esperienze musicali della nostra memoria

² A. Odone, *Lettura Melodica*, vol. III – Corsi Superiori, Milano, Ricordi 2006, pp. 24 ss.

soprattutto implicita e che la formazione musicale specifica ci mette in grado di richiamare. L'impiego delle sillabe di solmisazione nella lettura relativa rappresenta un formidabile strumento per l'accesso, in tempo reale, alla conoscenza musicale implicita. I paesi latini, come sappiamo, hanno perso la distinzione tra denominazione dei suoni assoluti e relativi. La soluzione di questo problema, che passa ancora una volta anche per un diverso approccio alla pratica strumentale, non sta, secondo il mio parere e la mia esperienza, nell'escogitare una nuova sillabazione. Le sillabe guidoniane fanno parte della nostra cultura e benché distorte nel loro significato, sono strettamente legate, nella coscienza comune, all'espressione musicale. È da queste sillabe che si può partire, con la dovuta consapevolezza, per il loro duplice utilizzo, con valore relativo e assoluto.

Le tre linee metodologiche citate disegnano un campo nel quale l'ingegneria didattica può trovare fertile terreno per immaginare una serie di attività formative fortemente connesse con l'effettiva pratica musicale e con un repertorio di qualità.

La lettura per intervalli, unico cavallo di battaglia dei più diffusi e storici manuali, non risulta adeguata né alle caratteristiche della percezione umana (raggruppamento e contesto ne sono il fondamento) né alla struttura della musica, almeno considerando linguaggi musicali di tipo sintattico come la tonalità e, in parte, la modalità. Essa assume invece un ruolo affrontando repertori che, in senso lato, possiamo definire non tonali³.

7.

la lettura ritmica, nei casi peggiori ma non infrequenti, è sostanzialmente l'unica attività contemplata dal solfeggio vecchio stile ed è anche quella che il senso comune identifica, in solido, col solfeggio in genere. Essa si traduce nella pratica del solfeggio parlato, a sfavore della quale non è difficile trovare argomenti. In situazioni più equilibrate, l'aspetto ritmico appare comunque sovradimensionato, a favore dell'addestramento musicale e a scapito degli aspetti autenticamente formativi del solfeggio. Il ritmo è una componente dell'espressione musicale. Esso è dunque già compreso in attività complesse come il canto o l'esecuzione strumentale con fini didattici. Consapevoli di ciò, è poi senz'altro possibile considerare anche obiettivi specifici di formazione ritmica dedicando loro apposite esercitazioni, a patto che, come troppe volte accade nella tradizione, lo strumento didattico non si trasformi impropriamente in un fine. La qualità del lavoro ritmico dovrebbe poi trarre tutte le conseguenze dalla constatazione del legame inscindibile tra ritmo e movimento e spostare i suoi obiettivi dalla semplice progressione di difficoltà delle combinazioni di valori alla considerazione di attività di grande rilevanza per la pratica musicale concreta, corrispondenti ad abilità di tipo prevalentemente coordinatorio: coordinazione alla pulsazione individuale (basilare quanto misconosciuta dalla didattica tradizionale), coordinazione alla pulsazione nell'esecuzione d'insieme, coordinazione motoria nell'esecuzione, ad esempio, di più parti ritmiche simultanee.

Nella recente tradizione lo studio strumentale è costituito da *una* attività, l'esecuzione dallo spartito; il solfeggio ugualmente da *una* attività, la lettura ritmica. È questa l'evidente povertà di una pratica il cui estremo bisogno di aprirsi alla meravigliosa naturalezza e insieme alla complessità che caratterizza il modo di essere musicale dell'uomo attende ancora in buona parte di trovare ascolto.

Alberto Odone
www.albertoodone.it

³ Ho trattato più ampiamente le metodologie di lettura in: *Cantare: dallo scritto al sonoro*, "Analisi" (Ricordi), nn. 26-27 (Maggio-Settembre 1998).