

Musica DOMANI

 SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO XLIX | GIUGNO 2020

NARRARE
CON SUONI,
IMMAGINI,
MOVIMENTI:
QUALI STORIE?

n. 182

Indice

NARRARE CON SUONI,
IMMAGINI, MOVIMENTI:
QUALI STORIE?



EDITORIALE

Narrare oltre la parola

Serena Facci, Alessandra Anceschi ■ p. 3

Il sapere narrativo

Marco Dallari ■ p. 6

Cantar le storie:

una pratica di ieri e di oggi

Serena Facci, Gabriella Santini ■ p. 15

L'Alveare delle Storie

Monica Morini, Antonella Talamonti ■ p. 26

Fare musica con le storie

Matteo Frasca ■ p. 37

La fiaba didattico-musicale nell'esperienza

del Centro Goitre
Lorella Perugia, Elena Staiano ■ p. 47

Narrazioni musicali a teatro e a scuola

Raffaele Sargenti ■ p. 57

RILETTURE

Com'è profondo il mare.

A margine d'una rilettura di Moby Dick

Emanuele Ferrari ■ p. 66

DIGRESSIONI

Il coro spontaneo Ortigano

Alberto Chigliotto ■ p. 71

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI

Il tagliapietre, fiaba didattico-musicale

a cura del Centro Goitre

VIEWPOINTS

La comunicazione musicale: dalle narrazioni emotive alla intenzionalità fluttuante

a cura di Lara Corbacchini

LIBRI

a cura di Mariateresa Lietti

(RECENSIONI: *Meraviglie mute* di M. Terrusi; *Le storie sono un'ancora* di G. Favaro, M. Negri, L. A. Teruggi; *Concerto per alberi* di L. Devernay; *Incanto e racconto nel labirinto delle figure* di M. Campagnaro, M. Dallari; *Bob Dylan, pioggia e veleno*, di A. Portelli; RILETTURE: *L'ascolto a scuola*, a cura di M. Baroni; *Musica e fiaba* di P. Lenzi; *Testi in testa* di M. Dallari; *Bella Ciao* di S. Pivato; SCONFINAMENTI: *Canzoni a matita* di Collettivo QB; *La musica nella relazione educativa e nella relazione d'aiuto* a cura di L. Bertazzoni, M. Filippa, A. L. Rizzo; *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria* di E. Pappalardo; *Neuroscienze cognitive della musica* di A. Mado Proverbio; *Musica e inclusione* di L. Chiappetta Cajola, A. L. Rizzo; *Bisogni educativi speciali e didattica della musica* di E. Concina)

NOTIZIE

a cura di Anna Maria Freschi

Musica Domani

Semestrale di pedagogia e cultura musicale Organo della SIEM – Società Italiana per l’Educazione Musicale
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del 23.12.1974 – ISSN 0391-4380 (ed. a stampa)
ISSN 2421-7107 (ed. online) – Anno L, numero 182 (giugno 2020)

Periodico edito da

SIEM – Società Italiana per l’Educazione Musicale, via G. Marconi 3, 40122 Bologna

Direzione responsabile

Alessandra Anceschi

Redazione

Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica

Erica Spadaccini, La Nuova Tipolito SNC – Felina (RE)

Stampa

La Nuova Tipolito SNC – Felina (RE)

Segreteria di redazione

e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, anche in formato PDF, per i soci ordinari SIEM in regola con l’iscrizione.
Per i non soci è possibile acquistare copia cartacea scrivendo a info@lanuovatipolito.it
per un costo di € 12,50 + spese di spedizione.

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche: annuali € 25,00; triennali € 70,00

Soci sostenitori annuali: da € 70,00

Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su <https://siem-online.it/siem/>

In copertina

L’alveare delle storie. Fotografia di Piergiorgio Casotti per Fondazione I Teatri – Reggio Emilia

Hanno collaborato al numero (cartaceo e online)

Piera Bagnus, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Novara)

Fabio Cani, redattore (Como)

Mirio Cosottini, musicista, filosofo, docente di Musica (Scuola Secondaria di Primo Grado, Pian di Scò, Arezzo)

Marco Dallari, docente di Pedagogia generale (Università di Trento)

Serena Facci, docente di Etnomusicologia (Università Tor Vergata, Roma)

Emanuele Ferrari, docente di Italiano, Storia, Geografia, docente Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari
(Villaminozzo, Reggio Emilia)

Matteo Frasca, pedagogista musicale, fondatore associazione “Matura Infanzia”, presidente Circolo “Gianni Rodari”
(Pontedera, Pisa)

Antonio Giacometti, docente di Composizione (ISSM di Modena)

Alberto Ghigliotto, studente, assistente c/o il Dipartimento di Didattica della Musica (Conservatorio di Alessandria)

Monica Morini, autrice, regista, attrice (Teatro dell’Orsa, Reggio Emilia)

Roberto Neulichedl, pedagogista della musica (Reggio Emilia)

Lorella Perugia, presidente e docente del Centro Studi di Didattica Musicale “Roberto Goitre” (Avigliana, Torino)

Mario Piatti, pedagogista della musica (Forcoli, Pisa)

Gabriella Santini, docente di Musica, ricercatrice, formatrice (Scuola Secondaria di Primo Grado, Roma)

Raffaele Sargenti, compositore, docente di Elementi di composizione per Didattica della musica (Conservatorio di Trento)

Elena Staiano, direttrice e docente del Centro Studi di Didattica Musicale “Roberto Goitre” (Avigliana, Torino)

Antonella Talamonti, compositrice, formatrice, insegnante, vocalista, ricercatrice (Roma)

Supervisione abstract in inglese

Alessandra Confetta, Marco Rapetti

Narrare oltre la parola

Questo anomalo editoriale si compone di due parti. Una prima “fuori programma”, a firma di Serena Facci, e una seconda, quale canonica presentazione del numero.

La riflessione di Serena, inizialmente collocata in esordio al contributo scritto con Gabriella Santini che ospitiamo in questo numero, non può fare a meno di raccontare la tragedia che ha colpito in questi mesi noi e il mondo intero. La sua anticipazione qui, a fungere da introduzione generale, ci è sembrato potesse acutamente rivestire la funzione di *ouverture* sul tema di questo numero, quello del narrare *senza e a fianco* delle parole. L’editoriale più canonico, invece, abbozzato prima dell’evento cataclismatico e così rimasto nell’impianto essenziale, è collocato in calce, ad auspicare il ritorno a una desiderata normalità.

Questo numero «sta nascendo mentre in Italia e nel mondo siamo impegnati ad affrontare una drammatica epidemia virale. La narrazione di questa vicenda, che tocca profondamente la vita di tutti e che ci auguriamo (oggi è il 15 marzo 2020) possa presto trovare una conclusione, è in gran parte affidata a decreti, notiziari e dibattiti, ma fin dall’inizio ha sollecitato rapide forme di espressione creativa. Inizialmente si trattava soprattutto di vignette e battute satiriche, che circolano soprattutto attraverso i social network. Vengono ad alleggerire l’atmosfera (*funzione esorcizzante e scaramantica*), volta ad aggredire i timori del pericolo e nello stesso tempo a ricordare che il pericolo è serio e che bisogna farci i conti (*funzione educativa*). Quasi contemporaneamente si è avviata la produzione di parodie di canzoni famosissime, inizialmente anch’esse in chiave satirica. La prima che mi è arrivata è stata quella di *Bocca di rosa*, celeberrima canzone narrativa di Fabrizio De André. Via via la situazione si è andata aggravando ed esigeva interventi sempre più stringenti da parte delle autorità. Personalità note, tra le quali cantanti e musicisti, hanno messo a disposizione sia la loro notorietà per inviare attraverso i media messaggi di raccomandazione alla prudenza, sia la loro professionalità per distrarre dalla drammaticità degli eventi, attraverso concerti casalinghi trasmessi in siti di larga condivisione (*funzione consolatoria*). Molte canzoni della scuola cantautorale italiana, *evergreen*

in grado di mettere d'accordo anche le diverse generazioni, sono assurde a simbolo di speranza (*funzione simbolica*), e condivise negli appuntamenti canori cercando di riempire il silenzio ansiogeno che ha accompagnato il graduale svuotarsi delle strade. *Azzurro* di Paolo Conte, *Il cielo è sempre più blu* di Rino Gaetano e altre sono risuonate nei balconi per la loro carica di speranza insieme all'inno nazionale e canzoni locali che hanno dato voce al senso di comunità solidale tipico dei più positivi sentimenti identitari (*funzione socializzante*)¹. Intanto va serpeggiando, nei canali mediatici interpersonali, un fiorire di nuove composizioni realizzate da giovani cantautori, da rapper e anche da cantastorie. Raccontano delle difficoltà e dei lutti, delle mutate condizioni di vita, scandagliano la situazione nella coscienza che si sta vivendo un'esperienza collettiva, si fanno portavoce dunque di una storia (*funzione narrativa*) propriamente detta².

Cosa resterà di tutto questo? Sarei quasi tentata di sperare che resti poco o nulla. Per citare qualche verso di una canzone di Francesco De Gregori: «Gesù piccino piccìo [...] chissà se questa guerra potrà finire prima dell'estate [...]. E quando poi sarà finita fa che non la ricordi nessuno».



La voce del narratore», scrive Marco Baliani, «non emette solo parole [...] è composta dalla stessa organicità di ogni essere vivente. Saliva, deglutizioni, boccate d'aria per respirare, improvvise afasie, calo e risalita del timbro, che come per la musica è composto di armonici, variabili nel tempo»³.

Un dato di primigenio e ancestrale raffronto tra narrazione e musica è la sostanza sensibile di cui entrambe si compongono nel tempo: la vibrazione sonora che materializza la consistenza corporea e che articola la gamma delle possibilità espressive.

I contributi raccolti nel presente numero provano a partire da questo primario elemento di congiunzione per esplorare la relazione e comprendere su quali piani la musica e i linguaggi senza parola si affiancano, si mescolano, talvolta si sostituiscono alla verbalità, portando uno specifico contributo non tanto allo sviluppo narrativo ma, più propriamente, al concetto del narrare.

Visto antropologicamente l'atto narrativo, ci dice Marco Dallari, costituisce il tratto originario di qualsiasi cultura e ne è sua presenza costante e ricorsiva. In questo senso l'apparato paradigmatico di riferimento rimane

¹ Il canto da un balcone a un altro sembra un modo inedito di comunicare attraverso la musica. Indirizzare il canto di molti verso la strada è una sorta di serenata a rovescio. Questa invenzione fa ben sperare per le capacità creative e socializzanti dell'umanità in epoca di postumanesimo e intelligenza artificiale.

² Per la definizione di queste funzioni mi sono ispirata liberamente a ALAN MERRIAM, *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston 1964.

³ MARCO BALIANI, *Ogni volta che si racconta una storia*, Laterza, Bari 2017, p. 49.

il racconto, ma – come si leggerà – il concetto di *testo* può e deve essere ampliato a ogni dispositivo di forma compiuta e unitaria, sia questo espresso in forma verbale oppure figurativa, con trama di suono o di movimento. In questa prospettiva, la domanda se la musica o altri linguaggi senza parola raccontino storie va forse rimodulata in un'articolazione più ampia: *la musica e i linguaggi non verbali contribuiscono (e come?) a soddisfare l'esigenza primordiale del narrare?*

Certo che sì, è la risposta che anticipiamo, a patto che si comprenda la narrazione all'interno di un processo più complesso, quello della *narratività*, un processo che ha a che vedere anche con «le modalità dello scambio simbolico e tutti i processi ricettivi, cognitivi e metacognitivi che attiva»⁴.

La domanda è al centro anche degli altri contributi che si preoccupano di coniugare in vario modo musica (e altre espressività) con l'atto del raccontare. Li presentiamo.

Le etnomusicologhe Serena Facci e Gabriella Santini illustrano le funzioni antropologiche e sociali della narrazione in musica e ne esemplificano alcuni risvolti educativi.

Lo sguardo teatrale e performativo di Monica Morini e Antonella Talamonti ci accompagna dietro le quinte di uno spettacolo suggestivo, *L'alveare delle storie*, che ha saputo trasformare i palchi di un affascinante teatro ottocentesco in cellette brulicanti di visioni e di suoni per piccoli e grandi ascoltatori, per piccoli e grandi immaginatori.

Matteo Frasca, nel tratteggiare antichi e nuovi aedi, tesse un filo tra i due primi contributi e guida a individuare le sovrapposizioni tra il narrare-con-parole e il narrare-con-suoni.

La pratica della fiaba musicale, prassi didattica messa a punto sino a definire una sorta di format efficace e spendibile in più contesti, è l'esperienza che ci raccontano Lorella Perugia e Elena Staiano.

Sul rapporto tra musica e narrazione riflette anche il compositore Raffaele Sargenti illustrando sue produzioni teatrali di diverso intreccio drammaturgico ideate per le scuole.

Infine Emanuele Ferrari ripropone all'attenzione dei lettori il *Moby Dick* per immagini di Alessandro Sanna che testimonia (pur senza la possibilità di vedere e ascoltare direttamente) il valore fantasioso e creativo dell'immagine che si lega all'evocazione sonora, anche quando quest'ultima si presenta nella sua forma silente e tutta interiore.

A cura di Alberto Ghigliotto chiude, nella sezione denominata “Digressioni”, l'illustrazione di una inusuale esperienza condotta attraverso la corralità, dove natura, lavoro agricolo, convivialità e relazione trovano nella musica il collante ideale. Anche questa, una bella “storia”.

Alessandra Anceschi

⁴ MARCO DALLARI, *Infra*, p. 11. Sarà di interesse confrontare questa prospettiva con quelle contenute nel n. 27 dei “Quaderni della SIEM” rilette da Mirio Cosottini su www.musicadomani.it.

Marco Dallari ■ Il sapere
narrativo

A partire dal concetto di testo e dal ruolo che esso svolge per l'acquisizione di competenze metacognitive, l'autore inquadra la narrazione e la narratività come processi antropologici che riguardano l'origine e la costante di ogni società e cultura. L'atto della ricezione narrativa viene allargato anche ad apparati testuali non verbali quali sono quelli musicali, mostrando come testi che non contengono "storie" possano essere guardati in chiave narrativa.

Parole chiave: testo – narrazione – narratività – metacognizione narrativa – competenze inferenziali

Starting from the concept of text and the role it plays for the acquisition of metacognitive skills, the author investigates storytelling and narrativity as anthropological processes concerning the origin and the constant of each society and culture. The act of narrative reception is also extended to non-verbal texts as musical ones are. In this way the author shows how texts that do not contain "stories" can be observed in a narrative key.

Keywords: text – storytelling – narrativity – narrative metacognition – inferential skills

Il rapporto OCSE-PISA (acronimo di *Programme for International Student Assessment*) ci ha rivelato che: «gli studenti italiani non sanno leggere. Hanno minor capacità di comprendere un testo rispetto alla media dei paesi europei [...]»¹.

Il rapporto utilizza il verbo “leggere” non in riferimento alla capacità di trasformare parole scritte in suoni ad esse corrispondenti, perché questo, già dalla scuola primaria, gli studenti lo sanno fare. Il problema si pone quando chiediamo loro il senso e il contenuto del testo decifrato. Il deficit riguarda dunque la comprensione del testo.

Ma cosa si intende con questo termine?

Un retore latino del I secolo dopo Cristo, Marco Fabio Quintiliano, usava la parola *testo* in un’accezione metaforica, assumendo questo termine, in riferimento all’apparato linguistico, come un *tessuto* (TEXTVM), insieme ad altre metafore desunte dal materiale tessile, come la *trama* e l’*ordito* di un discorso o di un racconto.

Jacques Derrida accoglie l’idea di Quintiliano, anche se per lui la metafora che connette la figura del tessuto all’idea di testo si lega a ciò che egli definisce *archiscrittura* (scrittura originaria), capace di testimoniare e rappresentare al contempo le tracce della continuità con il passato, ma anche la discontinuità e l’essenziale differenza che diviene caratteristica di ogni essere vivente attraverso le diverse modalità grazie alle quali ciascuno produce testi e si rapporta alle produzioni testuali².

Il testo è dunque ordito e come ogni ordito contiene e collega.

È indubbio che, dal punto di vista educativo, la conquista di un buon livello di competenza testuale non è solo un risultato cognitivo, ma il raggiungimento di una condizione grazie alla quale a ciascun soggetto è dato uno strumento di *annessione all’umanità*. Ciascun individuo è infatti in grado di partecipare a tutti gli effetti alla comunità culturale e simbolica che chiamiamo “umanità” quando pensieri, convinzioni, conoscenze, emozioni, sentimenti che gli sono propri possono essere formulati in forma testuale.

Occorre ricordare che alcuni studiosi individuano tre tipi metacognitivi di testo: pre-alfabetico, alfabetizzato o moderno e informatico. Questa distinzione riguarda soprattutto le modalità simboliche e i supporti (cartacei, in forma di rotolo, di volume, e infine elettronici) con cui i testi erano e sono composti e realizzati. L’idea di testo a cui faccio qui riferimento (e a cui fa riferimento l’OCSE-PISA) riguarda le caratteristiche di organizzazione interna e di unità, nonché le ricadute metacognitive che la frequentazione culturale di testi è capace di generare. Ricordiamo che con il termine “metacognizione” si intende l’insieme dei processi cognitivi e di costruzione della conoscenza che hanno come oggetto non un sapere specifico bensì le attività cognitive stesse. La metacognizione ha dunque come oggetto le facoltà e gli strumenti intellettuali del conoscere: memoria, apprendimento ragionamento ecc.

La competenza metacognitiva è, per unanime convinzione degli studiosi del settore, evolutiva e viene incrementata dall’istruzione: vale a dire che le facoltà metacognitive crescono, nei soggetti, relativamente allo sviluppo psicofisico individuale e all’incremento delle conoscenze.

¹ Cfr. Rapporto OCSE-PISA 2018.

² DERRIDA 1971.

Le competenze metacognitive riguardano sia le dotazioni consapevoli e controllate dai soggetti, in relazione all'uso intenzionale che ciascuno può farne di fronte a situazioni specifiche relative a necessità di apprendimento o di *problem solving*, sia forme automatiche e inconsapevoli, o parzialmente tali, che ciascuno utilizza senza necessariamente rendersi conto di quali processi e di quali paradigmi cognitivi si sta servendo. Ci si riferisce comunque, in entrambi i casi, a caratteristiche acquisite nel corso di processi di apprendimento e di adattamento culturale, e non a forme di reazione o di risposta di tipo naturale, anche se in molti casi, come tutti sappiamo, è davvero difficile, per quel che riguarda noi pronipoti del *Sapiens*, stabilire il limite certo fra la dimensione della naturalità e quella della culturalità.

In educazione, l'acquisizione di competenze metacognitive dovrebbe far parte dei principali obiettivi di evoluzione culturale e la si considera solitamente incrementabile attraverso momenti di ragionamento e di commento sulle procedure intellettuali utilizzate dai soggetti in formazione nell'esecuzione di un compito o nella rielaborazione personale di un contenuto di conoscenza. Non solo, ma la conquista di risorse metacognitive si evidenzia soprattutto in dimensione inter e trans-disciplinare. Si rivela presente, cioè, quando le risorse cognitive relative a un determinato ambito disciplinare (una materia scolastica) vengono utilizzate per risolvere un problema o organizzare una rappresentazione al di fuori di esso, in un altro ambito o nella vita quotidiana, al di fuori della dimensione scolastica. Ecco allora che apprendimenti relativi alla matematica possono venire utilizzati per

risolvere il problema di analisi geografica o storica, le risorse della conoscenza artistico-visuale e musicale possono produrre metafore o descrizioni figurali in ambito letterario, le scienze naturali diventano risorse per dare spessore e consapevolezza alla sensibilità ecologica e ambientalista. Diventa così consuetudine mentale mettere in atto processi di trans-testualità, dove elementi scoperti in un testo transitano in un altro, dando luogo a contaminazioni e dilatazioni di significato e di senso, come quando la frase «Charlie don't surf», pronunciata da un tenente dei Marines (Robert Duvall) impegnato nella guerra in Vietnam nel film di Francis Ford Coppola *Apocalypse now*, diviene titolo di una provocatoria opera di arte visiva di Maurizio Cattelan per poi transitare nel testo di una altrettanto provocatoria canzone di Francesco Bianconi del gruppo indie rock *Baustelle*.

Conoscere e attivare processi di conoscenza, da questo punto di vista, significa utilizzare informazioni e intuizioni anche disparate che, grazie all'elaborazione testuale, *prendono forma*. Questo consente al soggetto cosciente di partecipare a un processo in cui conoscere è al contempo apprendere, interpretare ma anche costruire e creare pensiero e rappresentazioni. Significa dunque sostituire il concetto stesso di apprendimento con quello di *co-costruzione della conoscenza*, seguendo il suggerimento di Edgar Morin³ e di un'impostazione pedagogico-didattica riferita ai principi del costruttivismo e della epistemologia della complessità⁴.

Il *testo*, per essere tale, deve avere senso compiuto e forma unitaria, cioè ha

³ MORIN 2000.

⁴ BOCCHI – CERUTI 1985.

confini ben precisi e individuabili, a partire da un inizio per arrivare a una fine. È così evidente come il *sensu compiuto* che caratterizza il testo si stende sugli ingredienti simbolici che lo compongono (parole, immagini, suoni), i quali prendono senso e significato per il loro essere in un determinato contesto e descrivibili (e/o inscrivibili) in forma testuale.

Dal punto di vista antropologico la narrazione costituisce l'origine e la costante di ogni società e di ogni cultura.

Una delle prime (forse la prima) forma testuale che un bambino impara a conoscere è il racconto: comincia infatti a elaborare la dimensione metacognitiva di un testo attraverso il dono della narrazione. Che sia una ninna nanna, una filastrocca, una favola o un racconto illustrato, scopriamo che già da piccolissimi i bambini acquisiscono competenza testuale attraverso esperienze di relazione narrativa, che vengono accolte dai piccoli con gioia e come evoluzione delle pratiche di cura.

L'*homo sapiens*, in ogni luogo e in ogni tempo della sua storia, ha sempre manifestato un irrinunciabile bisogno di costruire e condividere narrazioni, la necessità di raccontarsi, di raccontare, di sentirsi raccontato. Le religioni stesse hanno nel loro nucleo vitale un racconto e un insieme di racconti: la Bibbia per la cultura giudaico-cristiana, il Mahabharata per l'indiana e così via. Le narrazioni religiose rispondono alla necessità-volontà di un radicamento sociale, e raccontare e condividere un racconto avalla e sottolinea l'appartenenza a un gruppo, a una comunità; conoscerlo e dividerlo consente di far parte di una tradizione che può essere trasmessa e data in eredità di generazione in generazione. Le narrazioni stavano e stanno alla base dell'esistenza e

dell'identità delle comunità culturali sia nelle forme scritte che in quelle tipiche delle culture orali e rispondono a una richiesta di identità e di orientamento.

Jonathan Gottschall, docente di Letteratura e Evoluzione al *Washington & Jefferson College* di Pittsburgh, che si definisce darwinista della narratologia, ci fa notare come l'attitudine a narrare sia una caratteristica umana universale e, quando un comportamento è presente in tutte le culture e le società, questo significa che nel raccontare storie c'è qualcosa di utile per la specie, qualcosa che ne potenzia le capacità sociali⁵. Raccontare costruisce, in forma semplice e accessibile a tutti, interpretazioni del mondo e dell'identità umana, chiavi di lettura per decifrarli, rappresentazioni, strumenti e modelli per la costruzione dell'identità personale. Un'esigenza, questa, alla quale hanno risposto da sempre i miti (*mithos* vuol dire racconto), le fiabe, i racconti fantastici, il teatro, la letteratura, il cinema, ma anche le composizioni musicali: in musica, il termine "composizione" indica sia il processo di costruzione di un testo sonoro che il prodotto in quanto tale. Il musicista che compone è detto compositore, così come l'autore di un testo letterario è definito scrittore o poeta e l'autore di testi visuali può essere disegnatore, illustratore, pittore, o, con un termine più generico e trasversale, "artista". Tutti i codici utilizzati dai diversi autori danno origine a testi che spesso sono narrazioni o produzioni inscrivibili nella categoria della narritività.

Con il termine "narritività" definiamo i fenomeni di formulazione narrativa, di scambio, di interpretazione e di ricerca del senso che si determinano e si animano

⁵ GOTTSCHALL 2014.

attorno alle conoscenze, nonché l'assunzione, all'interno degli apparati identitari individuali e di comunità, dei paradigmi, delle figure, dei *tòpoi* generati dai processi narrativo-interpretativi. Narratività è dunque l'insieme degli eventi narrativi e interpretativi ma anche il clima (culturale, estetico, pedagogico ecc.) che si determina attorno ad essi.

Lo spazio culturale caratterizzato dal clima narrativo può essere rappresentato come simile a un laboratorio interattivo e ha forti caratteristiche di flessibilità (anche prossemica), perché al centro del progetto cognitivo, culturale ed estetico implicito in tutto ciò che si consuma in quel luogo c'è la conoscenza di qualcosa attraverso lo scambio simbolico, la messa in scena, la *ricezione*. Ricordiamo che per "ricezione", termine introdotto da Hans Robert Jauss⁶, si intende la convinzione secondo la quale la storia delle arti si fonda sul continuo dialogo tra l'opera e il pubblico dei lettori in un lavoro di negoziazione del significato e del senso, sempre e comunque legati alla dimensione della contestualità e della storicità. La comunità dei fruitori è componente attiva e determinante nel processo di ricezione delle opere, delle quali enuncia il significato storico e il rango estetico.

Secondo Jauss non è l'opera a porre domande alle quali i lettori devono rispondere, bensì sono i lettori a porre a essa domande sempre nuove, alle quali essi stessi danno risposte attraverso la sua interpretazione. Jauss è convinto che in luoghi, tempi, contesti differenti i fruitori possano cercare (e trovare) nello stesso testo risposte a domande del tutto differenti, e la sua concezione è ben condivisi-

bile se pensiamo alle differenti domande, e alle differenti interpretazioni, che, ad esempio, gli intellettuali dell'antica Grecia e Sigmund Freud hanno elaborato nei confronti dei testi mitologici, o ai differenti orizzonti di senso rintracciabili nella Messa in Si minore BWV 232 di Johann Sebastian Bach da un credente che l'ascolta diffusa in chiesa la notte della vigilia di Natale o da un ateo razionalista che, godendone l'esecuzione sul suo impianto stereo, ravvisa nella forma della composizione bachiana l'eco dei caratteri propri del nascente illuminismo.

Secondo la teoria della ricezione un testo (letterario o artistico) può essere esaminato secondo tre momenti: la *poiesis*, che è il momento della produzione del testo; la *aisthesis*, corrispondente al contenuto referenziale ed estetico veicolato dal testo; la *katharsis*, il momento della liberazione emotiva del fruitore grazie al compiuto processo di comprensione e interiorizzazione del testo.

Un congegno testuale che si adatta perfettamente alla dimensione della ricezione è quello narrativo. La forma narrativa è un sistema aperto che costruisce conoscenza mentre determina orizzonti di senso relativi a ciò che viene narrato e svela esplicitamente la dimensione ermeneutica (interpretativa), e non deterministico-deduttiva, dei processi che determinano la ricezione, la comprensione, la conoscenza e il giudizio: termini, questi ultimi, mai separabili e persino difficilmente distinguibili.

A differenza di quanto avviene per l'argomentazione filologica, logica, scientifico-deduttiva (pure questa caratterizzata da forma testuale ma come sistema chiuso), non ha mai pretese di oggettività, perché nel mondo creato dalla narrazio-

⁶ JAUSS 1988.

ne è l'angolo visuale ed emozionale dei protagonisti a creare rappresentazione e giudizio, sono cioè sempre occhi, corpi, cuori a parlare e pensare, perché il verbo narrante è sempre incarnato.

Narratività non è dunque sinonimo di narrazione perché riguarda anche le modalità dello scambio simbolico e tutti i processi ricettivi, cognitivi e metacognitivi che attiva; il racconto, tuttavia, è il suo modello ideale di riferimento, il suo *paradigma*. Nella concezione narrativistica il racconto è assunto come apparato cognitivo e metacognitivo all'interno del quale il principio di realtà risulta manipolabile e le rappresentazioni del mondo sono continuamente perfezionabili e ri-negoziabili.

In ambito educativo la narrativa è l'insieme di pratiche e di clima che favoriscono e valorizzano quel pensiero narrativo che, per Andrea Smorti, oltre a un serbatoio di metafore e simboli, è, sostanzialmente, una metodologia inferenziale.

«Quando procede in modo narrativo, l'individuo articola sequenze temporali di concatenazione e di congiunzione sensibili al contesto. Si muove dunque in senso orizzontale, collegando gli elementi in rapporto ad un'azione, all'intenzionalità, agli scopi, agli strumenti e alle motivazioni secondo una rete che enfatizza la coerenza di una storia. Egli è interessato a ricostruire i rapporti fra parte e tutto e cerca di cogliere il quadro globale della personalità del soggetto. I suoi criteri di verità riguardano la validazione interna e sono giustificati in termini di coerenza e di persuasività»⁷.

L'inferenza di cui parla Smorti riguarda dunque la dimensione prevalentemente

logica dei processi narrativi (mentre quelli riferibili al pensiero analogico riguardano la dimensione simbolico-metaforica). La dimensione inferenziale della narrazione, per Smorti, si riferisce alla capacità di organizzare le varie parti del racconto in sequenza secondo i principi di successione temporale e di causa-effetto. Questa funzione consente di riconoscere il prodotto come testo e permette di organizzare comprensione e pensiero in forma testuale.

Il testo, per essere riconosciuto come tale, deve avere senso compiuto e forma unitaria, mentre la forma testuale, elaborata e interiorizzata, diviene un apparato metacognitivo di importanza fondamentale. Ma, mentre solitamente queste considerazioni vengono applicate agli apparati testuali di tipo linguistico, devono invece essere riferite e utilizzate anche in riferimento alle produzioni musicali, le quali, dalla sinfonia alla canzone, hanno una evidente forma testuale-narrativa e contribuiscono a creare quelle competenze inferenziali e quegli strumenti metacognitivi capaci di consentire la decodifica e la comprensione di un testo, della sua "forma", del suo significato, degli apparati metaforici che contiene. In questo modo i testi, qualunque sia la modalità simbolica della loro formulazione, diventano, anche nei loro aspetti formali, risorse di pensiero e contribuiscono a evitare il fenomeno per cui, secondo una delle ultime ricerche condotte da Tullio De Mauro, oltre il 70% degli italiani "perde il filo del discorso" se questo contiene una frase subordinata. Ma il filo del discorso è presente anche in una sinfonia, in una composizione musicale complessa la cui ricezione richiede lo stesso impiego di risorse mentali e cognitive necessarie alla comprensione di qualunque testo appena

⁷ SMORTI 1998, p. 114.

un poco complesso, di qualunque narrazione. Occorrerebbe allora che a scuola si smettesse di presentare agli studenti “pillole di testi”, per poi procedere a verifiche che raramente prevedono un’elaborazione testuale, per evitare di alimentare il preoccupante fenomeno contemporaneo che vede l’incremento e la stimolazione del pensiero simultaneo (stimolo-risposta) e un decremento, quando non una totale evaporazione, del pensiero sequenziale, che nella comprensione e nella capacità di produrre testi trova uno dei più efficaci momenti di stimolazione e di verifica.

Suoni, immagini, movimenti sono per lo più considerati atti simbolici e comunicativi “assoluti” perché non necessariamente “raccontano storie”, attitudini, questa, fieramente rigettata soprattutto dalla musica, dalla danza e dal teatro del Novecento. Tuttavia la scelta di considerarle e utilizzarle secondo le categorie della narritività riguarda la loro struttura, la loro forma testuale, le competenze inferenziali che la loro comprensione richiede. Porgerle, in ambito educativo, per generare e potenziare competenza inferenziale e “metacognizione narrativa” non significa tradire la poetica alla quale si ispirano, ma anzi favorire la possibilità di una loro accoglienza nell’universo estetico-cognitivo dei soggetti in formazione.

Gotthold Ephraim Lessing, scrittore, filosofo e drammaturgo tedesco del ‘700, teorizzò l’opposizione fra letteratura e arti visive come espressione di temporalità e spazialità. Il pregiudizio di Lessing ha poi coinvolto anche la musica, ed è ancor oggi diffuso il preconcetto secondo il quale musica e danza (come la letteratura) si svolgono nel tempo, mentre le arti figurative privilegiano lo spazio. Questo può essere sostenuto soltanto se si considera

l’opera d’arte come oggetto autonomo e autoreferenziale, come peraltro avveniva nel ‘700. L’estetica contemporanea, soprattutto quella di derivazione fenomenologica, considera l’opera d’arte riconoscibile come tale nella sua relazione con il fruitore e con il contesto spazio-temporale all’interno del quale avviene la sua ricezione. Nessun testo e nessun codice dunque, può allora essere considerato assoluto, perché l’atto della sua decodifica-ricezione e dei processi associativi e inferenziali che attiva comporta il mescolamento degli alfabeti e la irriducibile contestualità del senso e del significato che a quel testo vengono attribuiti. A proposito del mondo delle immagini Antonio Faeti ci ricorda che:

«Il saper vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste»⁸.

L’ascolto della musica libera immagini e pensieri verbali, e un testo letterario e poetico dialoga sempre con le immagini, i suoni, le percezioni sensoriali che è capace di suggerire ed evocare.

Secondo Gregory Bateson caratteristica peculiare degli esseri umani è “pensare per storie”⁹. La conoscenza analitico-classificatoria della tradizione razionalista (le tassonomie di Linneo, l’enciclopedia di Voltaire e Diderot, ereditate dalla struttura dei libri scolastici) è, per Bateson, parziale perché ferma e assolutizza l’oggetto della conoscenza. Ogni cosa, invece, vive all’interno di una dimensione processua-

⁸ FAETI 2004, p. 24.

⁹ BATESON 2001.

le e contestuale che solo la forma narrativa è capace di rappresentare. Secondo la convinzione del grande epistemologo britannico, solo le strutture della narrazione sono capaci di dare senso e ordine a ciò che gli esseri umani pensano e scoprono, ma anche alle rappresentazioni che gli individui costruiscono di se stessi. Il problema della conoscenza, secondo Bateson (ma anche secondo i principali protagonisti dell'epistemologia e della pedagogia contemporanea) non consiste più nell'accumulo mnemonico di nozioni (anche se la scuola italiana rimane ancora imprigionata in questa concezione) ma riguarda la dimensione metacognitiva e la possibilità di apprendere ad apprendere. La capacità di apprendere ad apprendere è, per Bateson, legata alla sua concezione di ecologia e di ecologia della mente, secondo la quale gli individui sono parte di sistemi viventi.

Mary Catherine Bateson, figlia di Gregory (e di Margareth Mead), ha pubblicato nel 1989 un libro intervista con il padre nel quale dialoga sui grandi temi del pensiero batesoniano, fra i quali c'è, naturalmente, anche la concezione di narrazione e il suo rapporto con la costruzione delle conoscenze e dell'identità.

«F. Insomma, gli esseri umani pensano per storie. Ma forse tu mi stai imbrogliando sulla parola "storia". [...] Allora, che cos'è veramente una storia? E ci sono altri tipi di storie? E gli alberi, pensano per storie? O raccontano storie?

P. Ma certo! Aspetta, dammi un momento quella conchiglia là. Ecco, questa è né più né meno che una raccolta di storie diverse, e molto belle.

F. È per questo che l'hai messa sul caminetto?

P. Quello che vedi qui è il prodotto di milioni di passi, di un numero sconosciuto di modulazioni successive in successive generazioni di genotipo, DNA e tutto il resto. Sicché questa è una storia perché la conchiglia deve per forza avere il tipo di passi come questa. E proprio come te e come me, anch'essa è fatta di ripetizioni di parti e di ripetizioni di ripetizioni di parti. [...] Questa conchiglia ha una forma che si chiama spirale destrorsa, e anche le spirali non sono niente male, perché sono una forma che può essere cresciuta in una direzione senza alterarne le proporzioni fondamentali. Quindi la forma geometrica della conchiglia è tutta impregnata del racconto della sua crescita individuale oltre che della storia della sua evoluzione»¹⁰.

Ci sono testi che contengono una storia, ma anche quelli che non la contengono esplicitamente possono essere guardati in chiave narrativa, hanno forse bisogno di una ricognizione contestuale e processuale, di una "riduzione narrativa" per essere compresi e per poter accedere allo spazio della ricezione.

Solo un *setting* didattico orientato alla dimensione della narritività genera un clima autenticamente educativo, perché non scinde la categoria dell'arricchimento cognitivo da quelle dell'interpretazione, dell'elaborazione e della comprensione, della negoziazione intersoggettiva del giudizio e della scoperta di sempre nuovi e possibili orizzonti di senso.

¹⁰ BATESON - BATESON 1989, pp. 59-61. Le iniziali puntate F. e P. stanno rispettivamente per "Figlia" e "Padre" [N.d.R.].

Bibliografia

GREGORY BATESON – MARY CATHERINE BATESON, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989.

GREGORY BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2001.

GIANLUCA BOCCHI – MAURO CERUTI, *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007 (ed. or. 1985).

JACQUES DERRIDA, *La scrittura della differenza*, Einaudi, Torino 1971.

ANTONIO FAETI, *L'erba del cambiamento*, "Hamelin", *Il visivo. Narrare per immagini*, Anno IV, n.

10, giugno 2004, pp. 24-29.

JONATHAN GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

H. ROBERT JAUSS, *Estetica della ricezione*, Guida, Napoli 1988.

EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

ANDREA SMORTI, *Il sé come testo*, Giunti, Firenze 1998.

Cantar le storie: una pratica di ieri e di oggi

Serena Facci, Gabriella Santini ■

Le autrici ripercorrono le tracce antropologiche e sociali del ruolo della canzone, dei cantastorie e di altre figure di narratori in musica. Focalizzano le funzioni assunte fin dall'antichità da queste pratiche musicali e dai loro interpreti: memoria storica, trasfigurazione leggendaria, narrazione autobiografica. Il resoconto di un interessante progetto scolastico offre un esempio di come lavorare sulla narrazione cantata di tradizione orale in un contesto didattico.

Parole chiave: narrazione orale – cantastorie – canti epici – canti narrativi – rap – educazione interculturale

The authors trace the anthropological and social role of song, ballad singers and other figures of musical storytellers. They focus on the important function of narrative music and its interpreters. Since ancient times it has been important in terms of historical memory, transfiguration in legends, and autobiographical narration. They give an example of an educational project using narration and songs of oral tradition.

Keywords: oral narration – ballad singers – epic songs – narrative songs – rap – intercultural education

La canzone come memoria storica

Analógamente a quanto sta avvenendo in questo periodo, connotato dolorosamente dal dilagare di un'epidemia, nel passato è successo molte volte che l'emergere di grandi eventi, quali le guerre o le malattie, abbia dato vita alla produzione musicale *ad hoc* di tante opere minute. Cito per esempio le canzoni di prevenzione dell'AIDS che sono state composte in Africa con fini educativi negli anni Novanta¹, o i molti canti che hanno accompagnato il primo conflitto mondiale². Produzioni spesso caduche, utili al momento, che utilizzano la tecnica del *contraffactum* o modelli melodici formulari. Accompagnano l'emergere di opere di maggiore portata artistica ed estetica, per le quali sono necessari tempi più lunghi di gestazione.

Non sappiamo quante canzoncine nuove o preesistenti abbiano accompagnato la guerra di Troia ma non è arduo immaginare che ce ne siano state. Quella guerra ha poi trovato qualcuno in grado di raccontarla scrivendo l'Iliade, fondamento del genere epico e testimonianza concreta del cruciale passaggio della cultura greca dalla tradizione orale a quella scritta³. La composizione di grandi opere narrative non è però oggetto di questo articolo. Più importante per i nostri scopi è l'altro discorso: quello dell'emergere di una produzione diffusa, testimonianza dell'esigenza antropologica di raccontare con urgenza quel che sta succedendo per dar voce a bisogni emotivi e sociali. Il

maggior veicolo è il *verso cantato*, intreccio indissolubile di due codici diversi: la parola e l'intonazione melodica⁴. Alcuni specialisti dei suoni si prendono l'onere e il piacere di queste creazioni, fornendo alle collettività qualche strumento in più per interpretare e vivere la realtà.

Cantastorie e chantefables

In Italia c'è un'importante tradizione di *cantastorie* ancora oggi attivi. Roberto Leydi (1991) li ha definiti mediatori sociali e culturali per la loro capacità di divulgare e commentare notizie in città, borghi e campagne, raggiungendo classi sociali diverse. Si deve a lui e a Bruno Pianta una ricca documentazione di questi repertori negli anni Settanta, soprattutto in Lombardia e in Sicilia⁵. In Emilia, Giorgio Vezzani ha fondato una longeva rivista "Il cantastorie", dedicata a questa e altre forme di spettacolo popolare⁶. Mauro Geraci, antropologo e cantastorie egli stesso, ha studiato le biografie e l'operato dei cantastorie siciliani. Le loro tecniche compositive sono una mescolanza di scrittura e oralità e alternano l'uso della recitazione parlata o declamata con il canto. Nelle esibizioni si avvalgono di pannelli dipinti per rappresentare la vicenda narrata e si accompagnano con la chitarra soprattutto per le strofe cantate, fulcro della composizione, che condensano la storia in *formule poetico-melodiche fisse* riutilizzabili⁷. Un tempo i canti erano destinati alla

⁴ CARPITELLA 1994.

⁵ PIANTA 1978; LEYDI 2001.

⁶ La rivista è ancora attiva in formato elettronico: *Foglio volante*, www.rivistailcantastorie.it [consultato il 26/03/2020].

⁷ GERACI 1998. Si rimanda al sito di Mauro Geraci per ulteriore bibliografia e per molti materiali utili anche a livello didattico: Mauro Geraci. *Il can-*

¹ BARZ 2005.

² Cfr. tra gli altri il recente MACCHIARELLA 2019.

³ Il filone di studi filologici sulla poesia omerica è partito all'inizio del XX secolo dalle indagini di Milman Parry e Albert Lord, che si sono avvalsi anche del confronto con fonti orali nei Balcani.

condivisione con il pubblico grazie all'uso di fogli volanti che recavano la scrittura del testo. In questo modo i cantastorie garantivano la diffusione e la permanenza dei loro canti nella memoria anche dopo la loro performance.

Un'analoga alternanza di parlato e canzoni si ha nei cosiddetti *chantefables*, un termine di origine medievale che è stato usato, per esempio in Africa Centrale⁸, per definire un genere di narrazione fantastica o mitica, spesso storie di animali, che contiene l'inserito di brevi canzoni in punti particolarmente significativi. Queste canzoni vengono eseguite anche al di fuori del contesto narrativo, per intrattenimento o durante le danze, dando luogo a un repertorio autonomo. Anche in Europa esiste la pratica di intercalare canti nella narrazione recitata come ha studiato Fulvia Caruso in Italia (1995) e in Aragona (2008), evidenziando le connotazioni intermedie tra parlato ordinario, recitazione e canto.

Cantori di lodi

Quando gli eventi si concludono, occorre qualcuno che sappia ricordarli. Per secoli nell'Africa occidentale e centrale, dove si è fatto a meno della scrittura fino al XIX secolo, la storia è stata ricordata attraverso il canto: genealogie, epopee, eventi, biografie di capi erano affidate a specialisti della memoria⁹. Per definirli,

tastorie... che non si fa gli affari suoi, www.geraciantastorie.it [consultato il 26/03/2020].

⁸ AROM 1970.

⁹ Come noto, la fissazione per iscritto, che è venuta a soccorrere la memoria orale, trova ancora oggi supporto soprattutto a livello musicale nella registrazione sonora. Si ricorda in particolare la definizione di oralità meccanica di Walter Ong (1986).

anche a livello scientifico, è stato usato un termine di origine coloniale, *griot*, il cui significato più attinente è “cantore di lodi”¹⁰. I griot un tempo erano al servizio dei capi o di altri notabili, li consigliavano e ne curavano, diremmo oggi, l'immagine attraverso i loro panegirici. Ma anche la gente comune poteva usufruire, a pagamento, dei propri cantori di lode. Oggi nei matrimoni questi musicisti si informano della vita degli sposi e delle loro famiglie e la raccontano, cantando, durante la festa. Una pratica che avviene, con altre modalità, anche in altre parti del mondo, Italia compresa. Pensiamo al ruolo dei brindisi cantati.

Le *res gestae* di uomini ed eroi sono cantate nella tradizione orale anche in Asia e in Europa. Ben documentata è quella dei Balcani, in particolare Albania e Kosovo¹¹. La caratteristica di questi canti è la loro lunghezza e la loro ripetitività melodica. Sono affidati a un cantore solista, maestro della parola, che generalmente si accompagna con uno strumento a corda ed è in grado di rammentare, ma anche di inventare e improvvisare all'occorrenza. Questi poemi sono organizzati in *formule metrico-poetiche* che si appoggiano su melodie a loro volta *formulari*.

In questi casi la musica è di supporto al testo verbale. La sua funzione è di fa-

¹⁰ In Mali una delle storie più importanti è l'epopea di Sundiata, il capostipite della dinastia regnante nel cosiddetto impero mandingo. Una performance in video e altri materiali sono consultabili a fini didattici in Orias, <https://orias.berkeley.edu/sundiata> [consultato il 26/03/2020].

¹¹ L'estratto da una performance del maestro dell'epica kosovara Isa Elezi-Lekgjekaj con note di Nicola Scaldaferrì è nel canale youtube della Fondazione “G. Cini” di Venezia: <https://www.youtube.com/watch?v=yKBlQqn9aB0> [consultato il 26/03/2020].

vorime sia la creazione che la memorizzazione, attraverso canali neurologici in parte già noti. Infatti la *memoria meccanica* (o *procedurale*, quella che per esempio usiamo quando recitiamo le preghiere o i giorni della settimana e che è situata in zone diverse del cervello rispetto a quella cosiddetta *dichiarativa*) è adatta alla conservazione precisa delle parole, intese come sonorità organizzate in successioni ritmico-metriche. Le *formule melodiche* sono essenziali in questo processo di memorizzazione, in quanto lo enfatizzano e lo facilitano. Lo custodiscono intrecciando i due codici espressivi in un solo oggetto e allo stesso tempo possono farsi contenitori vuoti, *modelli*, capaci di stimolare nuove composizioni o improvvisazioni.

Storie o leggende

Il racconto non è solo narrazione del vero. Il racconto di fantasia e fantastico è anche più appassionante. Le cosiddette *ballate* o *canti narrativi* che troviamo in abbondanza nel folklore europeo contengono personaggi stereotipati, elementi magici e procedure narrative che gli studiosi del genere hanno accostato alla morfologia della fiaba di Vladimir J. Propp¹². Può darsi che un tempo, come i repertori di cantastorie, fossero agganciati a fatti reali, ma il rimaneggiamento del testo con il passare degli anni, o dei secoli, deve avere consumato la memoria di quei fatti, trasfigurandoli in leggende¹³.

¹² Un bel percorso per la conoscenza del canto narrativo è pubblicato dall'Archivio di Etnografia e Storia Sociale della Regione Lombardia: http://aess.regione.lombardia.it/percorsi/canto_narrativo/home.htm [consultato il 26/03/2020].

¹³ NIGRA (1888; 2009) e altri hanno per esempio associato *Donna Lombarda* alla figura della principessa longobarda Rosmunda. Per consultare

Nelle comunità rurali i canti narrativi, insieme alle favole, avevano un importante ruolo di intrattenimento e educativo nei confronti dei più giovani. I protagonisti sono coinvolti in storie pericolose e dolorose, spesso con esito tragico. Sono vittime di ingiustizie o di imprudenze che costano loro molti affanni. Emerge sempre dal racconto una morale, anche se spesso amara.

Nei testi si nota la ricorrenza di *topoi*, che riguardano i personaggi (la pastorella, il cavaliere, la principessa, il soldato); gli oggetti (i fiori, per esempio, simbolo amoroso ed erotico in tante diverse occorrenze); i luoghi (il castello, il bosco, la fonte) ecc¹⁴.

Musicalmente si tratta in genere di *canti strofici* con melodie talvolta articolate e belle. Si prestano a esecuzioni a voce sola ma anche a più parti e li troviamo nei repertori di cori, attraverso adattamenti d'autore. In queste composizioni l'intelligibilità del testo, ormai noto ai più, può passare in secondo piano e la musica prende, diciamo così, il sopravvento.

Le raccolte di canti narrativi documentate in Italia negli anni '50-'70 costituiscono un corpus molto ricco e hanno fatto emergere alcune figure, soprattutto femminili, di custodi di questi repertori. Ricordiamo Teresa Viarengo nell'astigiano e le tre sorelle Franca, Natalina e

raccolte ottocentesche di canti narrativi (Nigra sui canti piemontesi, Francis Child sulle ballate inglesi e scozzesi e altri) si veda il sito Internet Archive: <https://archive.org/> [consultato il 26/03/2020].

¹⁴ Diego Carpitella dedicò un ciclo di trasmissioni radiofoniche alle "Canzoni epico-liriche italiane", offrendo una panoramica dei più ricorrenti *topoi*. Il programma fu inaugurato nel 1958 con Donna Lombarda: Rai Teche, <http://www.teche.rai.it/1958/12/antiche-canzoni-epico-liriche-italiane-donna-lombarda/> [consultato il 26/03/2020].

Luigina Bettinelli presso Crema (CR), registrate da Roberto Leydi, Clara Gallini, Diego Carpitella e altri¹⁵. Nelle loro performance queste donne utilizzavano generalmente un registro neutro, concedendo pochissimo al pathos che potrebbe essere suggerito dalla drammaticità degli eventi. Un distacco che, a ben vedere, è lo stesso d'obbligo da parte dei giornalisti televisivi, dei docenti di storia ecc., ovvero da tutti coloro che si fanno portavoce di fatti, inducendo gli altri alla riflessione pacata e all'analisi dei fatti stessi¹⁶.

Sopravvivenze

Molti di questi *topoi* sopravvivono in canzoni anche recenti, spuntano qua e là nella grande produzione sanremese e in quella dei cantautori. L'antico *topos* della *chiara fontana*, ovvero dell'incontro di un uomo e una donna alla fonte (c'è anche nel Vangelo di Giovanni, allorché si parla del dialogo di Gesù con la Samaritana) è stato ripreso in moltissime canzoni napoletane e da Fabrizio De André (in *Carlo Martello tornava dalla guerra* e *Nell'acqua della chiara fontana*, tradotta da Brassens)¹⁷.

Anche musicalmente parlando, si può osservare il perdurare della procedura creativa basata sui modelli formulari. Le

brevi melodie, *prêt-à-porter*, continuano a porsi al servizio della parola offrendo l'opportunità di veicolare in breve tempo messaggi. Non a caso sono usati dagli immigrati durante le loro traversie diasporiche per raccontarsi e comunicare tra loro e con la madrepatria. Alex Chavez (2018) ne racconta a proposito di un repertorio messicano, *huapango arribeño*.

Rientra pienamente in queste procedure anche un genere di matrice orale ma ben più recente come il rap. Durante un nostro colloquio, Amir Issaa, *writer* e *rapper* attivo a Roma dagli anni Novanta, concordava che le griglie ritmiche tipiche del rap (successioni di accenti e rime che non generano sempre vera versificazione, ma organizzano anche discorsi in prosa), sono state fin dall'origine contenitori utili a lasciare spazio al cosiddetto "furore del dire"¹⁸, che non si trovava a suo agio nelle gabbie formali delle canzoni pop: «È vero» mi ha detto «noi avevamo bisogno di dire veramente tante cose e la canzone non poteva bastare». Probabilmente i cantastorie, i cantori di lodi e di epica orale e le maestre dei canti narrativi sarebbero dello stesso avviso.

Serena Facci

¹⁵ Sul ruolo delle cantatrici cfr. STARO (2001). Per ascoltare la voce di Teresa Viarengo e delle sorelle Bettinelli, oltre le pubblicazioni discografiche: Teresa Viarengo, *Fiore di tomba*, <https://www.youtube.com/watch?v=RvFvSRBvFhs> [consultato il 26/03/2020]; le sorelle Bettinelli, <https://www.youtube.com/watch?v=ACW4efYsLOA> [consultato il 26/03/2020].

¹⁶ Una curiosa interpretazione carica di pathos di *Donna Lombarda* è quella di Sonia Bergamasco durante la Notte della Taranta 2005: <https://www.youtube.com/watch?v=m2NpgMbYnFQ> [consultato il 26/03/2020]. Si veda anche FACCI 2008.

¹⁷ Cfr. LA VIA 2012.

¹⁸ Dal titolo del libro di LAPASSADE e ROUSSELOT 2009.

La narrazione di tradizione orale a scuola

Nelle nostre classi caratterizzate da una complessa realtà multietnica e socio-culturale, guidare gli alunni a raccontare se stessi e le storie degli altri con suoni, immagini e movimenti ha una valenza educativa rilevante: la narrazione di storie educa a saper ascoltare, a saper confrontare il proprio punto di vista con quello dell'*altro*, del *diverso da sé*, e può sollecitare al dialogo. Proprio il dialogo, indissolubilmente legato alla capacità di ascolto, è uno degli strumenti dell'educazione interculturale¹⁹, scelta dalla politica scolastica italiana come pratica educativo-didattica privilegiata per rispondere alla *sfida della complessità* imposta dalla post-modernità²⁰.

Narrare le storie e confrontarle aiuta poi a educare al pensiero complesso²¹ e a saper riconoscere e gestire le proprie emozioni; con le storie in musica i ragazzi imparano a distaccarsi emotivamente dai fatti narrati, a sperimentare la tecnica dello *straniamento*, che consente loro di sviluppare la capacità di analisi e il senso critico. La narrazione autobiografica, in particolare, contribuisce al processo di trasformazione e di crescita dell'identità individuale perché, come ha sottolineato Maurizio Disoteo²², attraverso la forma narrativa le esperienze possono essere rielaborate in vissuti.

Trasportate in ambito didattico, le tecniche poetico-musicali utilizzate nelle culture di tradizione orale possono offrire agli alunni modelli "altri" di trasmissione del sapere per raccontare e raccontarsi in

musica; allo stesso tempo, contribuiscono ad arricchire l'identità musicale individuale e collettiva degli studenti insieme alle loro capacità mnemoniche e creative, incoraggiandoli a improvvisare versi cantati.

Infatti sappiamo che «nelle culture di tradizione orale il verso si situa nel corredo mnemotecnico della collettività; [...] Il verso è un segmento di queste "tecniche della memoria" adottate per poter conservare e tramandare una cultura»²³.

Le narrazioni in musica improvvisate dai diversi poeti-cantori possono fornire agli studenti numerosi esempi di moduli ritmico-melodici tradizionalmente impiegati dagli «artigiani delle parole e della musica»²⁴.

Con le attività promosse nei laboratori di didattica interculturale sulle tecniche narrative in musica – che ho potuto sperimentare nell'ultimo ventennio sia come docente di Musica nella scuola secondaria di primo grado²⁵ sia nei CTP (Centri Territoriali di Educazione Permanente in Età Adulta) dove ho svolto le ricerche in quanto dottoranda di Etnoantropologia²⁶ – ciascun alunno è stato guidato ad appropriarsi di questi stessi moduli e ha imparato a manipolarli direttamente (come fossero i pezzi di un lego) per comporre una propria storia in musica.

Le forme poetico-musicali di tradizione orale che ho sperimentato con gli stu-

¹⁹ CALLARI GALLI 2003.

²⁰ MIUR ottobre 2007.

²¹ MORIN 2000.

²² DISOTEO 2001.

²³ CARPITELLA 1994, p. 9.

²⁴ La definizione è stata usata da CHARRY (2000, p. 1) per indicare i *griot* e distinguerli dagli appartenenti alle altre categorie socio-professionali dei mandingo (ad es. dai *numu* "cacciatori" e dai *garanke* "conciatori di pelle" e "vasai").

²⁵ SANTINI 2004, pp. 12-19; SANTINI 2005, pp. 35-37.

²⁶ SANTINI 2017, pp. 181-188.

denti sono quelle utilizzate dai *griot* mandingo, dai cantastorie siciliani e dai poeti in ottava rima.

Già ho avuto modo di illustrare in maniera dettagliata (Santini 2004; 2005) come questi meccanismi formulari si siano rivelati validi anche per favorire una pedagogia interculturale²⁷ che, oltre a caratterizzarsi per «*l'apertura all'altro* [che] diviene un elemento essenziale di ogni pratica pedagogica»²⁸, facilita gli studenti stranieri nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda (Santini 2013; 2014; 2017).

Infatti il repertorio dei cantori di tradizione orale, caratterizzato anche dall'alternanza di parti cantate, recitate e declamate, ha fornito un modello per lavorare sulla cura della musicalità delle parole. Ciascun alunno è stato così guidato a ricercare la propria identità vocale e narrativa confrontandola con modelli "altri".

Un laboratorio in corso

Nel corso dell'anno scolastico 2019/20 – grazie ai finanziamenti ottenuti dall'Ic "Ennio Quirino Visconti" di Roma con la vincita del bando SIAE "Per Chi Crea" 2018 per il settore artistico Musica (titolo del progetto: "Comporre storie in musica: dai cantastorie ai rapper")²⁹ – ho potuto

²⁷ Il dibattito sulla definizione di pedagogia interculturale è stato avviato dalla fine degli anni Settanta (PORCHER 1979, ABDALLH-PRETCEILLE 1986 e Consiglio d'Europa).

²⁸ PORTERA 2013, p. 31.

²⁹ "Comporre storie in musica: a scuola da cantastorie e rapper" è il progetto presentato, per il settore artistico "Musica", dall'Ic "E. Q. Visconti" di Roma in collaborazione con l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", l'Università degli Studi di Messina e la Fondazione Roma Tre Teatro Palladium, risultato vincitore del bando SIAE "Per Chi

estendere la sperimentazione alle tecniche poetico-musicali dei rapper in modo da proporre agli studenti anche l'uso di modelli di improvvisazione che fossero più vicini ai loro vissuti musicali.

Il progetto è stato inaugurato nell'ottobre 2019 con un concerto al Teatro Palladium di Roma³⁰ per tutti gli studenti della scuola secondaria dell'Ic "Visconti" (27 classi in totale), nel corso del quale hanno cantato l'antropologo-cantastorie Mauro Geraci e il rapper Davide Briolotta, in arte SACE: sono stati così messi a confronto i due diversi modi di raccontare in musica con i quali gli alunni avrebbero poi lavorato per comporre le loro storie.

Tra ottobre e dicembre, i ragazzi di due classi (una prima media e una terza media), hanno seguito un percorso definito di "arricchimento culturale". Durante le ore curricolari del mattino, hanno partecipato a diversi incontri con esperti esterni: una lezione-concerto dell'antropologo-cantastorie Mauro Geraci e del rapper SACE, un incontro sul Diritto d'autore con il Dott. Giuseppe Abbamonte, direttore delle Politiche dei Media della Commissione Europea, e uno con l'etnomusicologa Giuseppina Colicci, su un progetto dell'Istituto Centrale per i Beni Sonori e Audiovisivi e per la catalogazione dei fondi di folklore musicale italiano; inoltre, nello stesso periodo, gli alunni delle due classi hanno effettuato una visita al Museo delle Arti e Tradizioni Popolari di Roma³¹, all'Istituto

"Crea" edizione 2018 – Formazione e promozione culturale nelle scuole.

³⁰ Proprio il Teatro Palladium di Roma ha ospitato il primo concerto *hip-hop* in Italia, il 18 dicembre del 1992.

³¹ La visita al Museo delle Arti e Tradizioni Popolari "Lamberto Loria" di Roma era già stata programmata nel progetto più sopra indicato, pre-

Centrale per i Beni Sonori e Audiovisivi (già Discoteca di Stato) di Roma e hanno partecipato a un evento dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" per la presentazione del Fondo Giaime Fiumanò, giovane rapper romano venuto a mancare prematuramente nel 1998.

Nella seconda metà del mese di gennaio 2020 hanno avuto inizio i laboratori pomeridiani in orario extracurricolare (incontri settimanali di due ore), che erano programmati in tre fasi: 1. composizione dei testi poetico-musicali (gennaio e febbraio 2020 con le docenti di Lettere e di Musica); 2. realizzazione dei cartelloni su tela per raffigurare la storia narrata con le tecniche dei cantastorie siciliani e dei graffiti su tavolette in legno per raffigurare la storia narrata con le tecniche usate nell'*hip-hop* (marzo e aprile 2020 con le docenti di Arte e Immagine e di Musica); 3. prove per l'esecuzione pubblica delle storie in musica composte dai ragazzi (maggio 2020 con le docenti di Musica e Lettere).

Gli alunni della classe prima hanno deciso di raccontare in musica – con le tecniche dei cantastorie siciliani, guidati da Mauro Geraci insieme alla loro docente di Lettere, prof. Sabrina Vernole – la storia di Angelo, un senzatetto vissuto per vent'anni nel rione Monti di Roma, dove è situata la scuola, che è stato "adottato" dagli abitanti del quartiere: una storia di accoglienza e integrazione delle diversità.

sentato alla SIAE ad aprile 2019; per una fortunata casualità, proprio nei giorni in cui i ragazzi hanno effettuato questa visita era stata allestita in questo stesso museo una mostra organizzata a 30 anni dalla scomparsa del grande poeta-cantastorie siciliano Ciccio Busacca (1925-1989), "Avvicinati amici, c'è Busacca", con suoi cartelloni, fotografie, documenti e audiovisivi.

I ragazzi hanno prima condotto una ricerca sul campo nel rione: si sono documentati per ricostruire la storia di vita "marginale" di Angelo, intervistando i negozianti, i ristoratori e gli abitanti del quartiere che lo avevano conosciuto, i quali, insieme al presidente Giorgio Napolitano (anch'egli residente nel rione Monti), gli avevano donato un furgoncino bianco nel quale dormiva e, quando è venuto a mancare, gli hanno organizzato un funerale al quale ha partecipato un gran numero di persone del quartiere. Angelo è stato sepolto nella chiesa *Madonna dei Monti*, dove è sepolto anche San Benedetto Giuseppe Labre (1748–1783), detto "il vagabondo di Dio". Sembra, insomma, che in questa zona di Roma ci sia una tradizione di accoglienza per i senzatetto.

I racconti collezionati nel quartiere sono serviti ai ragazzi per comporre la loro storia in musica, intitolata *Un Angelo Vola su Monti*. Con l'accompagnamento di moduli ritmico-melodici tradizionalmente utilizzati dai cantastorie siciliani, eseguiti con la chitarra da Mauro Geraci, i ragazzi hanno trasformato le informazioni raccolte in versi (quartine di novenari e decasillabi a rima alterna con un ritornello) e cinque interventi parlati, come usano fare i cantastorie.

La classe dei ragazzi più grandi, invece, ha deciso di narrare in musica con la tecnica dei *rapper* un fatto di cronaca: l'incendio della caffetteria-libreria antifascista "La Pecora Elettrica" di Centocelle, nella periferia romana. Il locale, luogo di cultura e aggregazione in una zona popolare di Roma, è stato oggetto di un doppio incendio: il 25 aprile del 2019 e il 6 novembre dello stesso anno, ovvero il giorno prima della riapertura, tanto che i gestori ne hanno deciso la chiusura defini-

tiva. Le indagini per individuare i responsabili di tale atto vandalico sono ancora in corso, ma gli alunni sono rimasti colpiti dai significati ai quali questo fatto di cronaca ha rinvio. Hanno approfondito la loro conoscenza di fatti storici connessi all'incendio dei libri (solo per citarne alcuni: dai libri di alchimia della biblioteca di Alessandria, bruciati nel 292 dall'imperatore Diocleziano al rogo dei libri di autori ebrei durante l'epoca nazista in Germania, alle migliaia di libri di politica bruciati dai militari in Cile dopo il colpo di Stato dell'11 settembre del 1973).

Guidati dalla docente di Lettere, prof. Bianca Altavista e da me come docente di Musica, i ragazzi hanno inizialmente cercato in rete una base rap di libero accesso con accenti ritmici ben scanditi, che favorisse l'"appoggio della voce" per improvvisare versi in rima e su questa hanno composto in modo corale un brano rap in tre strofe con un ritornello. Come aveva suggerito ai ragazzi il rapper SACE, le strofe sono di otto versi ognuna mentre il ritornello è di quattro versi. Prima di iniziare a improvvisare, con gli alunni abbiamo deciso cosa volessero dire in ogni strofa e nel ritornello, in modo da chiarire e dare ordine alle idee che volevano esprimere (come dire, *rem tene verba sequentur*): nella prima strofa la descrizione del fatto di cronaca, nella seconda strofa i riferimenti all'incendio di libri già avvenuto nel corso della storia e nella terza strofa alcune loro riflessioni sull'accaduto; nel ritornello si ribadisce che «hanno bruciato una libreria e un pezzo di cultura è volato via».

I ragazzi, dunque, non hanno deciso di narrare in musica argomenti che si rifanno ai *topoi* di storie o leggende più sopra illustrati, ma hanno invece voluto condividere la scelta delle storie da raccontare

che caratterizza il repertorio dei cantastorie siciliani e dei *rapper*: fatti di cronaca o storie di vita "marginali" anche per indagare la realtà e conoscere meglio se stessi in rapporto al mondo esterno.

Per l'esecuzione vocale di queste storie narrate è stato coinvolto tutto il gruppo-classe; quindi, rispetto all'esecuzione solista dei menestrelli dell'Italia meridionale e dei *rapper*, la messa in pratica in ambito didattico dei loro modelli ha comportato un adattamento corale che ha consentito di rendere protagonisti tutti gli alunni, sebbene nelle sezioni "parlate" della storia composta sul modello dei cantastorie siciliani e nella parte iniziale di ogni strofa del canto rap, ci siano degli interventi di voci soliste.

Ai fini di una buona riuscita dell'esecuzione delle storie, già durante le prime prove abbiamo iniziato a far lavorare i ragazzi anche sulla gestualità. Ascoltando Mauro Geraci, gli alunni hanno compreso che i cantastorie impiegano un codice gestuale condiviso, con il quale, oltre a sottolineare il carattere di ogni personaggio e il contenuto della storia narrata, possono anche comunicare significati non espressi dalle parole.

L'esecuzione del canto rap, invece, è stata accompagnata da una *breakdance*: uno dei nostri studenti che già praticava questo stile di danza al di fuori della scuola, ha ballato negli intermezzi musicali tra una strofa e l'altra, mentre i compagni cantavano alternando brevi parti soliste a quelle corali con una postura che prendeva a modello quella dei *rapper*: spalle in avanti e dondolio del corpo sugli accenti ritmici del *beat* della base.

Il giorno stesso in cui il Governo italiano ha deciso di chiudere tutte le scuole del Paese per contenere la diffusione del

Coronavirus (mercoledì 4 marzo 2020), i ragazzi avevano seguito un incontro di avvio della seconda fase del laboratorio, per la realizzazione dei cartelloni sullo stile dei cantastorie siciliani e dei graffiti su tavolette in legno secondo le tecniche dell'*hip-hop*. La tecnica dei cantastorie siciliani era già stata illustrata agli alunni da Mauro Geraci nei mesi precedenti. Invece, proprio il 4 marzo del 2020 i ragazzi hanno incontrato due *street artists*: Andrea Parente, in arte Alleg, e Massimiliano Ravanelli, che li hanno introdotti ai significati e alle tecniche utilizzate dagli *street artists* e hanno fornito loro alcuni consigli per realizzare graffiti su pannelli in cartone alveolare, da sistemare come sfondo durante le loro esibizioni in pubblico.

Si era già aperto un dibattito per riflettere con i ragazzi sulle differenze tra le immagini che accompagnano le narrazioni dei cantastorie (illustrazioni su tela che rispecchiano nei particolari i fatti narrati, sottolineando anche la loro successione cronologica nei riquadri dipinti) e le immagini realizzate dagli *street artists*, che non descrivono i fatti narrati ma rappresentano piuttosto la ricerca e l'espressione di un'identità individuale (ad esempio, attraverso l'uso delle *tag*), esigenza importante soprattutto in età adolescenziale e pre-adolescenziale.

I laboratori, purtroppo, si sono dovuti interrompere per la sospensione delle attività didattiche nelle scuole. Anche la SIAE ha inviato una comunicazione: la scadenza per concludere i progetti "Per Chi Crea" dell'edizione 2018 è stata prorogata al prossimo mese di giugno 2021. Intanto, durante le lezioni online, ho sollecitato i ragazzi a utilizzare le tecniche di improvvisazione che hanno sperimentato per comporre proprie storie in musica e

narrare la loro esperienza in questo periodo di grande cambiamento per tutti delle abitudini di vita³².

Gabriella Santini

Bibliografia

MARTINE ABDALLAH-PRECEILLE, *Vers una pédagogie interculturelle*, INRP, Publications de la Sorbonne, Paris 1986.

SIMHA AROM, *Conte et Chantefables Ngbaka-Ma'bo*, SELAF, Paris 1970.

GREGORY BARZ, *Singing for Life: HIV/AIDS and Music in Uganda*, Routledge, New York 2005.

MATILDE CALLARI GALLI, *Analisi culturale della complessità*, in Matilde Callari Galli – Marco Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, pp. 65-125.

³² Nei giorni scorsi l'antropologo-cantastorie e il rapper conosciuti dai ragazzi hanno pubblicato in rete delle loro improvvisazioni sulla diffusione del Coronavirus: "Oratione contra Coronavirus" di Mauro Geraci: www.geracicantastorie.it [consultato il 26/03/2020] e "40ENA FREESTYLE" di SACE per ricordare loro la necessità di restare a casa: https://www.instagram.com/p/B9r1F_RoVjJ/?igshid=h9sbq4lpyvzt [consultato il 26/03/2020].

- DIEGO CARPITELLA, *I codici incrociati*, in *Il verso cantato. Atti del Seminario di studi* (aprile-giugno 1988), redazione del volume curata da A. Pescatori e P. Bravi con la supervisione di F. Giannattasio, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, Roma 1994, pp. 9-22.
- FULVIA CARUSO, *Il cantato nella fiaba di tradizione orale: uno studio preliminare*, “Lares”, LXII n. 3, 1995, pp. 421-440.
- FULVIA CARUSO, *La voce narrante. Espressività narrativa tradizionale in una comunità aragonesa*, Nota, Udine 2008.
- ALEX E. CHÁVEZ, *Sounds of Crossing: Music, Migration, and the Aural Poetics of Huapango Arribeño*, Duke University Press, Durham, Nc 2017.
- ERIC CHARRY, *Mande Music. Traditional and modern music of the Maninka and Mandinka of western Africa*, The University of Chicago Press, Chicago 2000.
- MAURIZIO DISOTEO, *Antropologia della musica*, Guerini Studio, Milano 2001.
- SERENA FACCI, *Musica tradizionale della Lombardia a scuola: percorsi didattici*, in R. Meazza, N. Scaldasferri (a cura di), *Patrimoni sonori della Lombardia. Le ricerche dell'Archivio di Etnografia e Storia Sociale*, Squilibri, Roma 2008, pp. 88-106.
- GEORGES LAPASSADE – PHILIPPE ROUSSELOT, *Rap. Il furore del dire*, Bepress, Lecce 2009.
- STEFANO LA VIA, *Il topos della “chiara fontana” dal Medioevo al Sessantotto*, in P. Pirillo, G. Guastalla (a cura di) *Menestrelli e giullari. Il Medioevo di Fabrizio De André e l'immaginario medievale nel Novecento italiano*, Edifir, Firenze 2012, pp. 83-90.
- LAUREN LEIGH KELLY – DONALD C. SAWYER, “When Keeping It Real Goes Wrong”. *Enacting Critical Pedagogies of Hip-Hop in Mainstream Schools*, “IASPM Journal”, vol. 9, n. 2, www.iaspmjournal.net, 2019, pp. 6-21.
- ROBERTO LEYDI, *L'altra musica*, Giunti-Ricordi, Milano 1991.
- ROBERTO LEYDI, *Sentite buona gente. La ballata e la canzone narrativa*, in Id. (a cura di), *Guida alla musica popolare 2. I repertori*, LIM, Lucca 2001.
- IGNAZIO MACCHIARELLA, *Le voci ritrovate. Canti e narrazioni di prigionieri italiani della Grande Guerra negli archivi sonori di Berlino*, Nota, Udine 2019.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007.
- ALAN MERRIAM, *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston 1964.
- EDGAR MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- COSTANTINO NIGRA, *Canti popolari del Piemonte*, con 2 CD Audio, a cura di F. Castelli, E. Jona, A. Lovatto, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. 1888).
- WALTER J. ONG, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- BRUNO PIANTA, *Gli scarpinanti. I battitori, i cantastorie. La vita degli ultimi ambulanti nelle sagre e nelle fiere dell'Italia Settentrionale*, con DVD, Regione Lombardia, Milano 1978.
- LOUIS PORCHER, *L'interculturalisme. Pour une formation des enseignants en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1979.
- AGOSTINO PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2013.
- GABRIELLA SANTINI, *A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale*, “Musica Domani”, XXXIV, n. 133, 2004, pp. 12-19.
- GABRIELLA SANTINI, *Costruire la propria identità sperimentando diverse appartenenze*, “Musica Domani”, XXXV, n. 134, 2005, pp. 35-37.
- GABRIELLA SANTINI, *Musica per l'italiano come seconda lingua*, “Musica Domani”, XLIII, n. 168-169, 2013, pp. 35-39.
- GABRIELLA SANTINI, *Musica per l'italiano come L2*, in F. Ferrari e G. Santini (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Universitalia, Roma 2014, pp. 83-108.
- GABRIELLA SANTINI, *La musica per l'insegnamento dell'italiano agli studenti di lingua straniera. Un valido aiuto all'integrazione*, in F. Caruso e V. Ongini (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Tau editrice, Todi 2017, pp. 181-188.
- PLACIDA STARO, *Il canto delle donne antiche. Con garbo e sentimento*, LIM, Lucca 2001.

Monica Morini,
Antonella Talamonti ■

L'Alveare delle Storie

I due contributi che seguono raccontano un'esperienza narrativa unica che si è svolta nell'ambito del Festival reggionarra e lo fanno con sguardi profondamente complementari: quello della parola e quello del suono. Qui la narrazione si fa performance teatrale e rito collettivo, in un teatro "capovolto" che diventa alveare, cassa di risonanza vibrante e ronzante, bagno intimo di suoni e di storie per ascoltatori, narratori e musicisti.

Parole chiave: fiaba – oralità – rito – teatro – paesaggio sonoro – voce

The two following contributions describe a unique storytelling experience that took place at the reggionarra Festival. Their approach is indeed complementary: it implies both a linguistic and a sonorous perspective. Here the storytelling becomes a theatrical performance and a collective rite: in an "upside down" theater, similar to a hive, there is a vibrating and buzzing resonance box, an immersion in sounds and tales for listeners, story-tellers and musicians alike.

Keywords: tale – orality – rite – theatre – soundscape – voice

Incanto Ascolto Fiaba

*Le favole dove stanno?
Ce n'è una in ogni cosa,
nel legno del tavolino,
nel bicchiere, nella rosa,
la favola sta lì dentro
da tanto tempo e non parla.
È una bella addormentata
e bisogna svegliarla.*

G. Rodari¹

L'orecchio acerbo dell'infanzia trattiene suoni che formano mondo. L'incanto inizia dentro la voce di mia nonna che racconta: «C'era una volta un re / seduto sul sofà / che disse alla sua serva / raccontami una storia / la storia incominciò». Sono seduta ai suoi piedi, ho 5 anni, dalla finestra entra la luce della sera, ogni ombra si allunga nella cucina, ogni oggetto prende le forme della fiaba. Il tavolo ha zampe lunghe, la mattonella sbeccata è voragine che inghiotte invisibili presenze, gli anelli concentrici della stufa borbottano per avvertirmi. Sono negli antri oscuri del palazzo di Bestia, sulla tavola bicchieri e forchette potrebbero parlarmi, corro da ferma, sospiro con Bella nel giardino di rose. «Ancora» – vorrei dire – «ancora, non finire nonna», ma la formula di congedo promette che domani ci sarà un'altra storia, mi richiama alla cena. Devo attraversare il corridoio per lavarmi le mani, mi volto indietro, qualcosa di quell'altrove si trascina nel presente, uno scalpiccio, un fruscio di foglie, un rintocco.

Siamo fatti delle storie incontrate, riconosciute, amate. Dietro alle parole delle

storie c'è un suono antenato, che ci custodisce. Un suono invisibile. Forse un ronzare costante, zampillante che emerge dal buio del tempo, si fa incandescente nel rito del racconto condiviso. Non raccontiamo mai da soli. Raccontiamo con qualcuno, con chi è venuto prima e con chi è davanti a noi. Raccontiamo come Sherazade per allungare i nostri giorni. Raccontiamo camminando una terra di memoria e immaginazione, dentro lo stupore e l'infanzia.

Da otto anni con Antonella Talamonti e Bernardino Bonzani conduciamo un percorso di formazione rivolto a giovani narratori provenienti da tutta Italia e da oltre confine (Portogallo, Spagna, Uruguay, Nigeria, Svizzera), la cui partecipazione è subordinata a un bando di ammissione organizzato in collaborazione con il Centro internazionale "Loris Malaguzzi" e le Istituzioni delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia. È un percorso denso e appassionante che parte dall'infanzia, esplora la narrazione e l'ascolto. La narrazione si nutre di ascolto e attenzione. Sa narrare chi sa ascoltare. Primo Levi ci ricorda che «come c'è un'arte del raccontare, solidamente codificata attraverso mille prove ed errori, così c'è pure un'arte di ascoltare, altrettanto antica e nobile, a cui tuttavia, non è stata mai data norma»².

Nasciamo tutti affamati di storie, ma per attraversarle occorre essere iniziati all'ascolto. C'è un silenzio raccolto che precede le prime parole di un racconto, tutto si placa, stiamo per scivolare nel tempo fuori dal tempo, custoditi da uno sguardo che ci rassicura.

L'iniziazione alle fiabe passa per una visione, un incantamento, uno squarcio

¹ RODARI 1993, p. 145.

² LEVI 1978, pp. 33-34.

nel reale, qualcuno che ci apre l'invisibile finestra di un mondo dei possibili. Questo è il potere delle storie, quello della visione, del non visto, dell'ascolto del non detto e del racconto dell'indicibile. Ubiquità che ci viene donata gratuitamente.

Hilman ci dice che «la riserva di storie accumulata nell'infanzia ci rende capaci di configurare la nostra esistenza in termini di storia»³, di trasformare gli eventi in esperienze. Le storie ci allenano alla vita, sono il catalogo dei nostri destini. Le storie sono vere.

Con i giovani che partecipano al bando di formazione, partiamo dal riconoscimento del grande patrimonio di memoria e immaginazione che possiamo mettere in moto nel percorso fiabesco, partiamo da noi, alleniamo il sentire, lo sguardo che vede nel reale e nella terra del tutto possibile, esercitiamo l'incanto e la propensione alla "tenerezza", per dare una voce e uno spazio a ciò che deve essere espresso, ma senza giudizio. Qui non si sbaglia, qui c'è quel che c'è.

Il primo riconoscimento è verso l'altro da noi, chi narra tesse un legame, conferma all'altro di essere al mondo, lo sottrae all'indistinto, lo vede, disperde la prima radice della paura, quella di non valere. Siamo in uno stato di attenzione, impariamo a narrare rinarrando, abitando l'esperienza narrata dall'altro che diventa la nostra. Riconosciamo che la memoria è anche «l'arte di ricordare qualcosa che non è mai accaduto, un'altra forma d'immaginazione»⁴. L'eco di ciò che abbiamo vissuto e immaginato è il grande serbatoio a cui attingiamo per dar vita alla narrazione, per attraversare la fiaba. Mentre rinarr-

riamo la nostra impronta resta sulla storia come un vasaio fa sulla creta.

La storia non è mai mandata a memoria, ma il linguaggio conta quanto la storia stessa; il linguaggio delle buone storie è concreto, fattivo, a volte inaspettatamente ironico, ignora i chiaroscuri dell'analisi psicologica dei personaggi ed evita ogni spiegazione. Le fiabe devono essere libere di correre senza il peso di giudizi. Il narratore osserva, s'immerge, vede e fa vedere. Chi narra ha *alleati* grandi nei versi mandati a memoria e poi dimenticati, nel dialetto, lingua sotterranea che rinomina il mondo con sintesi geniale, che dà corpo a un personaggio anche con una sola espressione. Chi narra ha nelle tasche precise parole: *la vecchia strega è acida come il latte andato a male, ha l'umore storto come una camicia messa a rovescio, le ali del drago sono rostrate.*

La lingua delle storie corre nel fiume dell'oralità, si sporca, si impasta, rinasce ogni volta nell'esperienza di chi narra e chi ascolta, ha un corpo in movimento, «mescolato a canzoni popolari, filastrocche, leggende e poemi in versi lanciati dai narratori di strada: un *corpus* variegato che ha attraversato le produzioni scritte e da esse si è lasciato a sua volta attraversare provocando intrecci, contaminazioni, rifacimenti, adattamenti e oscillazioni in andate e ritorni indietro e avanti del materiale orale»⁵.

Le fiabe che attraversiamo vengono dal patrimonio popolare, sono ricche di archetipi, sono luogo d'iniziazione per chi le cammina. La lingua scritta in cui le troviamo cambia abito narrandole, si arricchisce di visioni, si forgia nell'ascolto condiviso. Abitiamo i paesaggi sonori,

³ In VALENTINO MERLETTI 1998, p. 58.

⁴ BALLANI 2010, p. 28.

⁵ BERNARDI 2007, p. 103.

chiamiamo canti, invocazioni; guidati da Antonella Talamonti, la lingua si fa musica, la drammaturgia sonora si intreccia a quella della visione che andiamo mettendo a fuoco. Il rito della fiaba chiede formule per iniziare e finire, difficile è nascere come morire, e la storia è un corpo vivo chiuso in un uovo, becchetta il guscio per uscire e il narratore batte sul quel guscio per liberarla. Ci sono invocazioni per finire, il corpo si muove, fa musica ancora.

La parola è corpo immaginato e agito dentro il tempo della fiaba; se il principe corre verso la fonte, c'è un corpo immaginato che in noi ha furia di arrivare accanto all'acqua, il respiro dell'invisibile è il nostro respiro. «Le parole lette sono suoni che cadono nelle orecchie, ma in narrazione si trasformano direttamente in azioni che hanno un ritmo, la voce è corpo, che occupa spazio»⁶.

Il gesto ha un ritmo che comprende inizio, sviluppo e fine. Che sia il rimescolare di una pentola o il trafficare di un telaio che si muove nell'aria, il gesto è concreto, non si smargina. Una compiutezza che è nitore di visione anche quando il gesto accenna appena a un personaggio, al suo affacciarsi dentro la storia. «Compito del narratore è che chi ascolta veda la storia e non la sua interpretazione»⁷. Se i personaggi e i dialoghi diventano troppo presenti si cade nel teatro a scapito della narrazione. Il narratore è come un bravo cocchiere che conduce l'ascoltatore nei meandri della storia, tenendo a freno i cavalli dei personaggi che non devono prendere il sopravvento. Il narratore vede l'invisibile, conosce la storia ma è pronto a farsi stupire dalla visione. Dentro la narrazione c'è sorpresa, gioia, ec-

citazione, una tensione che si apre ad accelerazioni, improvvise impennate, silenzi. Le pause sono un ascensore per l'immaginazione di chi ascolta.

Una storia vive e respira nei nostri sguardi, nei nostri gesti, nel tempo della parola che si fa musica e modifica il nostro stato di presenza. La sequenza della storia deve essere chiara a chi la racconta come la geografia di un luogo conosciuto, diversamente ci potremmo smarrire, perdendo l'attenzione di chi segue. Entrando nell'universo delle storie ci dobbiamo spogliare di ogni pretesa plausibilità, qui tutto è possibile e occorre crederci, qui si fa finta sul serio. I narratori stanno là dove tutto può accadere. Possiamo dialogare con gli alberi e le teiere, i fiumi e le rose, il mondo intero sussurra suoni. Qui il suono crea e genera mondo, *abracadabra* è formula che dischiude porte sigillate per sempre. Qui il frastuono del mondo tace per dar voce all'invisibile.

Dai Lettini della Buonanotte all'Alveare delle Storie

*Noi senza sosta raccogliamo il miele
del visibile per accumularlo
nell'alveare d'oro dell'invisibile.*

R. M. Rilke⁸

Il percorso di formazione del Bando Giovani Narratori approdava a una performance finale, l'Alveare delle Storie, che prevedeva il rovesciamento dello spazio teatrale, palcoscenico silenzioso, platea vuota, palchetti occupati da arnie di storie, pubblico itinerante. Per realizzare

⁶ BALIANI, op. cit., p. 91.

⁷ VALENTINO MERLETTI, op. cit., p. 52.

⁸ Lettera di Rainer Maria Rilke a Witold von Hulewicz del 13 novembre 1925, in RILKE 2000, p. 644.

questa utopia ci voleva uno sciame di *api* attente, iniziate all'ascolto, alla relazione come cura dell'altro. Più di trenta narratori hanno agito l'Alveare, raccontando e custodendo i passi degli spettatori. Narratori che con noi si erano formati, non solo durante il bando, ma in percorsi precedenti, in spazi non convenzionali, giardini, piazze, musei, biblioteche, castelli, nel nostro fare teatro fuori dai teatri.

Nel festival *reggionarra* alcuni anni prima avevamo portato una performance che sperimentava il rito più intimo, quello della buonanotte, in uno spazio pubblico, dieci lettini in una piazza, dieci narratori che mettevano a letto uno spettatore alla volta, dedicandogli tempo e cura, con una storia. Tutti i letti erano protetti da velari bianchi, le luci fioche, su piccoli comodini una tisana calda; molti adulti chiedevano di poter prendere parte, tutti quegli adulti che volevano ritrovare il dono dell'iniziazione alle storie e quelli che non lo avevano mai ricevuto; molti di loro erano grati, commossi, l'atmosfera aveva trasformato la piazza in un luogo onirico e anche il pubblico che intorno guardava era catturato dallo stato di presenza ovattato e intimo. I letti della buonanotte sperimentavano il primo anello della relazione in narrazione, quello uno a uno, e sono diventati poi, con Antonella Talamonti, non solo un rito narrativo ma sonoro, che metteva in relazione l'ascolto di quei narratori nelle singole postazioni, riattivando un tessuto di canti e ninnananne, dentro a chiostri, musei, parchi, perfino dentro a un vigneto. Abitavamo la fiaba come iniziazione alla vita non solo per l'infanzia, ma per tutti. Le fiabe ci chiamano a immaginare il mondo "come se", a pensarlo in nuovi termini.

Abbiamo immaginato il Teatro Municipale "Romolo Valli" di Reggio Emilia, un

teatro all'italiana magnifico, splendente di ori, stucchi e affreschi, "come se" fosse un enorme alveare, immerso nel buio del tempo, ronzante di storie, con arnie che fossero palchetti narranti. Uno spazio che poteva essere capovolto per sperimentare la relazione intima e collettiva della narrazione, un viaggio a più tappe, nell'incanto che si allargava per cerchi concentrici, in uno spazio reale e immaginario.

Per rendere possibile questa visione occorre un meccanismo ingegnoso che armonizzi tutta la performance, ideato in regìa con Bernardino Bonzani. L'Alveare delle Storie si svolge in più turni, cinquanta spettatori alla volta che entrano a distanza di mezz'ora uno dall'altro, a flusso continuo. Questa condizione crea il "ronzare" dei racconti e dei canti in contemporanea nei tre ordini di palchi, ma richiede che l'entrata e l'uscita degli spettatori, la durata delle storie, i cambi, siano regolati in modo che tutto si svolga come un orologio, organicamente, senza intoppi. Dall'entrata dello spettatore dall'ingresso principale del teatro, fino alla sua uscita dalla scala di servizio per gli artisti, trascorre poco più di un'ora. L'esperienza di un turno di spettatori si sovrappone a quella degli altri; in teatro si arriva così ad avere la presenza contemporanea di tre turni: uno dal primo narratore, uno dal secondo e uno in ascolto sul palcoscenico.

L'inizio chiama a varcare una soglia tra luce e buio, tra attesa e mistero. Il pubblico raccolto in cerchio nel foyer del teatro, riceve parole sussurrate all'orecchio da bianchi emissari di fiaba, che fanno scivolare domande come «Ti fidi della tua storia?», «Quante scarpe hai consumato per arrivare fin qui?» (*Prologo, relazione uno a uno*).

Il rito ha inizio con una prima immersione sonora all'arrivo dei narratori, tintinnanti di cembali e campanelle, una corte fatata. Portano canti che hanno eco nella voce di chi ci ha custodito, accompagnato, incoraggiato. Un corteo bianco che vortica in cerchio e poi si scioglie per cercare il pubblico. Sull'onda di quel suono si apre un tempo fuori dal tempo, si entra come in un sogno. A ogni narratore è affidato un gruppo di cinque ascoltatori pronti a seguire la scia del suo canto, fino a percorrere la strada che li porta seduti dentro un palchetto fiocamente illuminato. Sono venti i palchi narranti su tre ordini, le luci dentro questo alveare sono scacchiera nel buio, il fuoco del racconto è brace di storia. I gesti sono autentici, si liberano in uno spazio tondo, intimo, chi narra potrebbe toccare chi ascolta, il silenzio prima di ogni inizio corre su un nastro sonoro che trascina altre storie appena percepite nel buio, tutt'intorno (*Prima tappa: un narratore e cinque spettatori, sottofondo tutti*).

Le formule di inizio e fine custodiscono le fiabe, riecheggiano dentro la pancia vuota del teatro che frema di suoni contemporanei, vibra di storie. Il teatro è suono di voci che galoppiano, si impennano, sussurrano.

Dopo una storia ne segue un'altra; si sciama in nuova arnia. Il piccolo drappello di spettatori viene accompagnato in un nuovo palco; il teatro è come un grande carillon che gira su se stesso, mentre gli spettatori come eroi di fiaba lo attraversano, tra corridoi e meandri. L'incontro è con un'altra narratrice, ogni fiaba è catalogo dei nostri destini, ci incoraggia, mostra che la via dell'esperienza non è rettilinea, si incurva, ha perdite, ci sprona a un nuovo ordine di rapporti con il mondo,

a sperimentare il mondo fuori e dentro di noi (*Seconda tappa: un narratore e cinque spettatori, sottofondo tutti*).

Dopo la seconda storia, nell'edizione del 2017, l'approdo è su una zattera più grande, galleggiante nel suono. Dagli ordini dei palchi fino al grande palcoscenico centrale, gli spettatori si muovono, ma non sono mai soli, angeli custodi camminano accanto a loro, li guidano con suoni e formule nel labirinto del teatro. Sul palcoscenico silenzioso c'è un'altalena sospesa. Le sedute, su bassi praticabili, sono nella penombra soffusa, volte verso la platea, dove nella grande cavea le voci di tutti i narratori si addensano, si rincorrono (*Terza tappa: ascolto diffuso*).

Ora tutto il teatro è davanti a noi, rovesciato. Siamo nel posto che gli attori occupano normalmente, ma il palco tace, lo spettacolo è l'Alveare. Dai palchetti illuminati, si intravedono bocche aperte in ascolto, il turno di spettatori che ci ha seguito ora è al nostro posto, gli anelli del tempo sono concentrici, qualcuno sta vivendo quello che noi abbiamo vissuto prima, ma possiamo udirne le tracce che si intrecciano. Nel bisbigliare sommesso si ritrovano le storie e forse la voce degli antenati che le hanno raccontate prima di noi, per un istante è concesso a tutti sentire ciò che mai si ode, la conchiglia dell'ascolto si allarga, trafigge il buio, si dondola tra visibile e invisibile. Siamo sospesi nel desiderio che quel momento si prolunghi. È un'epifania e non tutto è dicibile.

Si esce con le parole sussurrate di una formula alchemica, tra le mani gli stessi versi scritti ci garantiscono che il viaggio è stato vero. Ma l'Alveare anche dopo non smetterà di bisbigliare. Lascerà un'eco, un mantello sonoro, un'incandescenza

segreta. Le persone hanno facce nuove, il rito si è compiuto, ma è solo l'inizio del viaggio.

Raccontiamo storie perché siamo mortali, raccontiamo per dare ordine alla fatica del vivere, raccontiamo per attraversare altri mondi. Il racconto è filo resistente cucito sul primo battito che ci fa vivi e le storie non finiscono mai.

*Quando finisce una storia
riinizia.*

*La nostra vita è...
è come una storia che inizia e finisce, inizia e
finisce.*

Avanti, indietro, avanti, indietro.

(bambini/e di 5 anni, Scuola "8 Marzo",
Reggio Emilia)

Monica Morini

Il punto di vista del suono

<i>Okhae okhae!</i>	<i>Kharé!</i>
<i>Ogbè ni kun</i>	<i>Kharé!</i>
<i>Ole uwanhèn</i>	<i>Kharé!</i>
<i>Onòn guèle?</i>	<i>Kharé!</i>
<i>Onòn bha guè?</i>	<i>Kharé!</i>
<i>Okhae okhae eoo!</i>	<i>Kharé!</i>

<i>Una storia è una storia</i>	<i>Racconta!</i>
<i>Quello che spazza i rifiuti</i>	<i>Racconta!</i>
<i>È la scopa</i>	<i>Racconta!</i>
<i>Chi sa raccontare?</i>	<i>Racconta!</i>
<i>Chi non sa raccontare?</i>	<i>Racconta!</i>
<i>Una storia è una storia</i>	<i>Raccontaaa!</i>

Filastrocca nigeriana di origine Uromi, in lingua Esan, che si canta per attirare l'attenzione del villaggio quando si comincia a raccontare, cantata da Ezekiel Ezewanta nell'Alveare delle Storie, edizione 2016.

Aedo, rapsodo, cantastorie, cantore, il narratore abita da sempre quel territorio sottile in cui la parola opera una transizione dalla fluidità del parlato quotidiano al puro suono: quando ritmo, metrica e rima catturano l'ascolto e scolpiscono la memoria, quando la linea prosodica comincia a trasformarsi in canto, quando la musica diventa la portatrice del racconto.

Seduta sul tavolino del tinello, a quattro anni, ascoltavo incantata la bella voce casertana di mia zia che, per tenermi buona, mi "diceva le poesie". Le ripetevo, presa dal fascino ipnotico del ritmo, delle assonanze e delle ripetizioni, fino a impararle a memoria, in un gioco che acquietava la mente e avvicinava a una soglia che allora non capivo, ma sentivo. Era proprio quel cambiamento, quello scarto tra l'ordinario e l'extra-ordinario che la prosodia della narrazione e l'irruzione del ritmo e del canto producono in chi ascolta.

Un altro incontro fondamentale in questo cammino è stato per me quello con Giovanna Marini e con la sua invenzione dei Modi Urbani, come alla fine degli anni '70 chiamava le sue composizioni da cantastorie colto in cui affidava il suo racconto cantato al ritmo, al timbro e a un andamento costantemente oscillante tra parlato e intonato.

La musica della parola è stata sempre al centro della mia ricerca. Dagli anni '90 ho sviluppato questa ricerca in teatro, con gruppi e registi, portando il mio sguardo musicale sulla relazione con il testo e con il mondo di suoni che da un testo possono prendere vita. Tra le strade intraprese, l'incontro con Monica, e in seguito con Bernardino Bonzani, ha prodotto la collaborazione con il Teatro dell'Orsa e con il loro Laboratorio Permanente, per il quale ho scritto molti cori parlati e composizioni che camminavano lungo la via della parola intonata. Avevamo in comune anche l'interesse per il "teatro fuori dal teatro", per l'investire di senso, partecipazione e suono, luoghi deputati ad altre forme di incontro e di relazione: piazze, parchi, chioschi, spazi rurali, cascine, portici. O per il riutilizzo di spazi non deputati all'interno di un classico teatro all'italiana.

Quando abbiamo iniziato l'esperienza pedagogica del Bando Giovani Narratori, Monica è stata guida per tornare al rito della narrazione intima, ai racconti di fiabe e alla loro struttura, alla meraviglia e alla memoria bambina. «Il narratore vede e fa vedere, sente e fa sentire, ode e fa udire». Tra le sue parole ho trovato la strada da percorrere e nelle Storie ho cercato le Porte del Suono.

I materiali sonori di una storia

Come può suonare una storia? In primo luogo è il racconto stesso che è musica, è il

racconto che salta dalla prosodia e dalla postura del narratore a quella dei personaggi che possono irrompere, causando improvvisi cambi di ritmo, timbro, volume e andamento melodico: un aiutante magico si collocherà in una fascia di suono e presenterà caratteristiche musicali ben diverse da quelle della principessa di turno, di un cortigiano, del re, della balia o dell'antagonista.

Un altro elemento importante sono i potenziali paesaggi sonori, occasioni per portare di colpo il lì e allora, qui ed ora: boschi, foreste notturne, animali, tempeste, il vento, la pioggia, il mare o l'oceano, mercati con le "abbanniate" dei venditori, magari in dialetti o lingue sconosciute, un porto, una nave con le voci dei marinai che ripetono gli ordini per la partenza, un gruppo di popolani che commenta il corteo nuziale.

Ci sono gli oggetti che producono suono nel racconto e le onomatopee, i gesti/ suono che possono essere prodotti dalla voce e/o dal corpo: cavalli al galoppo, la casa della Baba Yaga che scricchiola, telai al lavoro, il martellare di un ciabattino, lo schiudersi di una porta, il crescere prodigioso e rapido di un fagiolo magico, i suoni della preparazione dei cibi, di un duello, di un banchetto, della guerra.

Ci sono poi gli elementi linguistici, che possono essere isolati, o creati, per scandire, punteggiare o sottolineare passaggi importanti della storia. Esclamazioni, appelli, annunci, parole chiave che appaiono una solta volta o possono rimbalzare di bocca in bocca, o tornare nel corso del racconto: «Vattene! Esci di qui!», «Vassilissa! Vassilissa!», «Il principe si sposa! Si sposa il principe!», «La nave affonda!», «Il carico è perduto!», «Ehilà? ... C'è nessuno?».

E tra gli elementi linguistici più articolati ci sono le formule: formule magi-

che, benedizioni, maledizioni, invocazioni, premonizioni, parole profetiche. Spesso si presentano già nella tradizione in forma metrica e in rima, o procedono per aumentazione; in caso contrario può essere lavoro musicale del narratore dare loro un ritmo e un andamento prosodico chiaro e riconoscibile. «Che ho fatto! Che devo fare? Che ho fatto! Come farò?», «Una rosa, una sola rosa, una sola rosa rossa», «Vai a riposare, principe mio, al resto penserò io!».

Le formule vanno declamate/intonate o cantate sempre nello stesso modo. Se ripetute più volte di seguito, come nel caso delle azioni iterate, la mente logica lascia la presa e il suono prende il sopravvento come portatore di senso (un gioco auto-incantatorio che i bambini conoscono bene): «E cercò, cercò, cercò, cercò», «E rotola, rotola, rotola». Le formule tornano più volte nel corso del racconto, creano l'aspettativa della ripetizione e costituiscono un elemento formale importante per l'architettura della narrazione. Le formule sono il tempo che ritorna, sono la ripetizione che genera il desiderio di cambiamento, sono l'appuntamento con il già noto che determina l'apertura all'ignoto.

C'è poi lo spazio del canto, che apre rapidamente alle emozioni e cambia lo stato di presenza di chi narra e di chi ascolta. Per la narratrice/il narratore è un mondo da esplorare. Le occasioni del canto nel corso della narrazione sono quelle per cui si canta nella vita: un personaggio può cantare per farsi coraggio, per ingannare l'attesa, per addormentare, per accompagnare il ritmo del lavoro, per allegria, per protesta, per gioco, per amore, per rabbia, per esprimere la propria tristezza, per prendere in giro, per sfidare, per affatturare, per sedurre, per pregare. Si può dare

voce a un'orchestra per un ballo di corte o per un banchetto di nozze, alla fanfara che precede un corteo, fare squilli di trombe per annunciare un evento o rulli di tamburo di un soldato che va in guerra.

Le intenzioni con cui si canta determinano il *come* del canto, come si trasforma nelle mani di chi narra, a quel dato punto della storia: canticchia tra sé e sé, canta a voce spiegata, canta tra i denti, canta come da molto lontano, o sussurrando quasi per non farsi scoprire, canta storpiando le parole, o con sillabe che danno il ritmo, canta come se faticasse a ricordare la melodia, con lunghi silenzi, rallentando molto, esitando. Il canto può emergere tra un'azione e l'altra, o trascolorare tra una frase e l'altra, del narratore o del personaggio, e fluttuare, appunto, nell'ambiguità del quasi intonato/quasi parlato. Trasformato dai tanti *come* possibili delle intenzioni e delle funzioni, quasi qualunque canto che sia bene abitato può essere utilizzato nelle storie.

Ma nella ricerca di un repertorio adatto, il canto di tradizione orale si rivela una miniera di tesori; la contiguità con il mondo delle fiabe, prodotto dallo stesso tipo di cultura orale, fa sì che ci siano canti per tutte le occasioni, per tutte le funzioni: per i grandi passaggi e cambiamenti della vita come per le piccole incombenze e per gli avvenimenti quotidiani. Inoltre la presenza dei dialetti porta ulteriore ricchezza musicale alla narrazione.

C'è infine il silenzio: la sospensione, l'esitazione, l'attesa che danno valore, peso e forma al ritmo delle parole e del racconto, che permettono a chi ascolta il tempo della risonanza interiore, il tempo di vedere, sentire e udire l'universo tessuto da chi narra, il silenzio che permette di credere e di sprofondare, o di volare.

Una importante questione, formale e quindi energetica, che l'azione musicale ha ben presente è quella dell'introduzione e della coda: come entrare nelle storie e come uscirne, come costruire il passaggio dalla realtà ordinaria all'altrove della narrazione? Simili alle formule per caratteristiche musicali incantatorie (metrica, ritmo, rime, assonanze) e contigue anch'esse all'universo culturale dei racconti di fiaba, le filastrocche sono dei duttili guardiani del confine, capaci di distogliere la mente logica e prendere l'ascoltatore nel gioco sonoro.

L'uso di cembali, campanelle, piccole percussioni di metallo può essere un ulteriore strumento per sottolineare questo passaggio. Un segnale ritmico, affidato alla chiarezza dei metalli e ripetuto, è come una lama di luce che illumina la soglia.

Le strutture musicali dell'Alveare delle Storie

Filastrocche, canti, paesaggi sonori, formule e tutti gli altri elementi analizzati, oltre alle narrazioni stesse, confluiscono nella drammaturgia sonora dell'Alveare delle Storie.

La riuscita di questa partitura è legata alla scelta dei singoli materiali sonori delle storie e al lavoro di preparazione per percepirne le relazioni possibili nei termini di ritmo degli attacchi, densità, volume, atteggiamenti prosodici, tessuti timbrici.

La concezione di Monica e Bernardino capovolge il punto di fruizione del Teatro: la platea e la scena restano vuote e tutte le azioni, oltre a investire l'atrio e le scale, avvengono nei venti palchetti della narrazione scelti tra i tre ordini, nei corridoi di collegamento, nei dieci palchetti di ascolto libero e nel Palco Reale.

Ogni spettatore, prenotato uno dei turni disponibili, segue lo stesso percorso di

esperienza, che nell'edizione dell'Alveare del 2016 è: accoglienza nell'atrio; percorso guidato dal suono (metalli e canti) dall'atrio al primo palchetto; ascolto della prima storia; percorso guidato dal suono (sassi) al secondo palchetto, in un punto diverso del teatro; ascolto della seconda storia; percorso guidato dal suono (carillon) al terzo palchetto; ascolto libero dell'insieme dell'Alveare, che risuona delle narrazioni del turno successivo; congedo.

Dal punto di vista sonoro l'Alveare è una grande partitura aleatoria in cui i materiali sonori individuali e quelli comuni alle storie si combinano con appuntamenti legati ai tempi delle singole narrazioni. Le combinazioni sono a volte casuali, a volte sono risposte ai segnali colti dagli altri narratori. Qui il narratore non è più solo con il suo pubblico, deve imparare a tenere conto dell'ambiente sonoro intorno, deve essere pronto all'ascolto e al riconoscimento dei materiali e dei segnali in quello spazio, per comporre con gli altri, vicini o lontani che siano. Una formula della fiaba può rimbalzare all'improvviso da una parte all'altra del teatro; a un canto ne possono rispondere altri diversi, se si è nello stesso momento della storia, una tempesta può scatenarsi contemporaneamente tra i tre ordini di palchi. Operando per ripetizione e imitazione con variazioni, frammenti di storie diventano un momentaneo primo piano rispetto alle onde sommesse dei molti racconti contemporanei che formano il tessuto, frammentario e composito, del suono di fondo. I campanelli e le piccole percussioni di metallo, segnali di inizio e fine di ogni narrazione, ogni narratore con il proprio ritmo, portano accenti e luce nel suono complessivo dell'Alveare.

Il Palco Reale è affidato a due soliste, che intervengono due o tre volte ogni ora

improvvisando con i propri canti, trasformati in frammenti melodici lenti, rarefatti, come provenienti da molto lontano, nel tempo o nello spazio.

All'ultimo turno, quando il ciclo dei racconti sta finendo, tutti gli ordini di palco convergono nel Finale collettivo, un'improvvisazione su struttura che vede nell'ultima parte la mia presenza come direttore. Le storie si spengono una dopo l'altra. I narratori, via via che finiscono, cominciano a improvvisare liberamente con tutti i materiali sonori giocando sulle possibilità combinatorie già sperimentate, con particolare focus sul ritmo degli attacchi, e sulla densità. I frammenti appaiono e scompaiono come brandelli di memoria delle storie raccontate. Il canto dal Palco Reale, assolo che diventa trio di voci femminili dislocate lontane nello spazio, è il segnale della trasformazione. Dai frammenti delle storie, i narratori passano gradualmente ai ritmi dei campanelli, dei cimbali e delle piccole percussioni di metallo. Con gli armonici acuti, il teatro tintinnante si apre e si illumina, il suono muta forma e colore, la percezione dello spazio si trasforma, l'energia cambia qualità.

Dai metalli si trascolora poi di nuovo progressivamente alle voci, questa volta con formule sussurrate. Dal pieno giorno dichiarato al notturno, al segreto, allo ctonio, al riconoscimento intimo, al mistero. Fino al silenzio.

«Sei tu l'amor mio? Sei proprio tu? Sono io»⁹.

Antonella Talamonti

Bibliografia

MARCO BALIANI, *Ho cavalcato in groppa ad una sedia*, Titivillus, Pisa 2010.

MILENA BERNARDI, *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007.

WALTER BENJAMIN, *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1962.

PETER BROOK, *La porta aperta*, Anabasi, Milano 1994.

JEAN-CLAUDE CARRIÈRE, *Il circolo dei cantastorie*, Garzanti, Milano 1998.

JAMES HILLMAN, *A Note on Story*, "Children's Literature", 3, 1974.

PRIMO LEVI, *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1978.

FRANCO LORENZONI, *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo 2014.

RITA VALENTINO MERLETTI, *Raccontar storie*, Mondadori, Milano 1998.

YOSHI OIDA, *L'attore fluttuante*, Editori Riuniti, Roma 1993.

RAINER MARIA RILKE, *Poesie (1907-26)*, trad. it. G. Cacciapaglia, A. L. Giavotto Kunkler, A. Lavagetto, a cura di G. Baioni e A. Lavagetto, Einaudi, Milano 2000.

GIANNI RODARI, *I cinque libri*, Einaudi, Torino 1993.

⁹ Su www.musicadomani.it sono disponibili alcuni materiali che documentano il lavoro di progettazione della performance.

Matteo Frasca ■

Fare musica con le storie

Qual è la relazione tra musica e racconto? Cosa accade se chiediamo ai bambini di raccontare il mondo a partire dai suoni? Qual è l'importanza di ascoltare suoni con le stesse modalità con cui si ascoltano storie? In che modo raccontare il proprio io musicale? Questi sono alcuni dei quesiti che si rintracciano nel presente contributo e che orientano all'individuazione di una epistemologia della narrazione sonora fra musica e teatro dell'infanzia.

Parole chiave: musica e narrazione – storie in musica – ritmo-melodia-agogica – identità musicale

What is the relationship between music and storytelling? What happens if we ask children to tell the world starting from sounds? What is the importance of listening to sounds in the same way we listen to stories? How can we tell our musical self? These questions, that we can trace in this article, guide us to identify an epistemology of sound storytelling between music and childhood theater.

Keywords: music and storytelling – stories in music – rhythm-melody-agogic – musical identity

*Le cose di ogni giorno, raccontano segreti a
chi le sa guardare ed ascoltare.*

“Ci vuole un fiore”

Gianni Rodari

Aedi antichi e contemporanei

Molto prima che Sergey Prokofiev **M**si contornasse dell'orchestra per raccontare di bambini, lupi, uccellini dentro la sua famosa fiaba musicale, prima che Wolfgang Amadeus Mozart si innamorasse dell'amore di Papageno e Papagena sulle note del *Flauto magico*, prima che il fantasma di Andrew Lloyd Webber apparisse dentro le scene del Musical, molto prima che i quattro ragazzini di Liverpool raggiungessero le vette più alte della forma canzone, non possiamo che fare riferimento alle più grandi opere letterarie antiche come a delle meravigliose composizioni musicali¹. Opere di cui conosciamo gli autori e le autrici insieme ad opere anonime, tramandate oralmente di generazione in generazione da una parte all'altra del pianeta, composte, scomposte, ri-assemblate e variate da milioni di narratori e narratrici diverse.

Basti pensare ai poemi omerici, al corpus delle tragedie e delle commedie greche e latine, a quella *Divina*, alle *Mille notti più una*, alle epopee di dei, eroi, semi-divinità orientali e occidentali, alla poesia tutta, fino alla nascita del romanzo, con il suo flusso musicale, narrativo ed enciclopedico insieme, che contiene, suona, risuona e racconta.

¹ Per un approfondimento su forme e contenuti della fiaba musicale, si veda il bel testo di LENZI 2004.

E molti di questi capolavori, prima di diventare letteratura scritta attraverso i sommi poeti che conosciamo, erano storie cucite insieme dagli aedi e cantate dai rapsodi, storie sentite mille volte e mille volte rielaborate, mille volte ascoltate e mille volte raccontate tra il gusto di ripetere e di modificare insieme alla possibilità di trasformare un tema in molte variazioni diverse; gesti/suono, ritmi come andamenti compositivi sempre uguali e sempre diversi, mai ripetitivi davvero, sempre pulsanti di mito cantato e (rac)contato, storie accompagnate dalla lira, dalla cetra, dalle percussioni, dalla sola voce. Storie narrate, ascoltate per essere di nuovo narrate e riascoltate come nuove e come familiari, in un circolo retroattivo virtuoso, narrativo e musicale insieme². Lo stesso Dante, prima di incantarci con il suo stile scritto, fu a sua volta incantato dalle storie orali che andava ascoltando e memorizzando, visualizzandole pian piano nei gironi infernali e paradisiaci che tutti noi abbiamo incontrato.

Ma esistono ancora gli aedi oggi? Escludendo gli ultimi cantastorie di terre nordiche o insulari che siano, nonché i relativi appuntamenti festosi per celebrarli, possiamo dire che il ruolo dell'aedo è concluso e che il rapsodo sia sparito? Oppure esistono ancora e ancora permane la loro funzione sociale? A breve risponderemo.

Intanto, se da questo repertorio appena elencato, scendiamo (o forse ascendiamo)

² *L'anello epistemologico retroattivo* fa parte del pensiero complesso teorizzato da Edgar Morin. Nel presente testo è alla base dell'approccio ai campi d'esperienza nella scuola dell'infanzia. Il legame tra musica e narrazione che qui viene raccontato cercherà di essere argomentato anche sotto questa luce. Nella bibliografia sono indicate le opere di riferimento.

verso quello che l'infanzia esige di ascoltare e inventare, questa indivisibilità tra musica e narrazione si fa ancora più forte: negli incipit, negli andamenti e negli epiloghi delle fiabe popolari, nelle rime delle filastrocche, nel legame indissolubile tra canto, movimento e far finta dei giochi cantati, nelle dissonanze/assonanze dei testi nonsense, nelle conte, negli scioglilingua, nelle tante-storie dei canti popolari, nelle ninne nanne, dove le tenebre silenziose incontrano il suono e il dondolamento che consola adulto e bambino insieme; e per tutte queste composizioni gli autori spesso non sono altro che abili e appassionati raccoglitori e raccogliatrici di un materiale che viaggia, che cambia, che ritorna e si trasforma, nel tempo e nello spazio a disposizione.

Proprio dentro a questo universo musicale e poetico che ci contiene e che conteniamo, troviamo *musica* e *racconto* all'interno di un corpus inestricabile, avvolgente, complesso.

Trovare un tema, ripetere, variare, per bambine e bambini dai tre ai sei anni immersi nel pensiero (oltre che coinvolti nel gioco) simbolico, non sono processi che riguardano solamente il loro modo di scoprire e produrre le tracce musicali³, ma sono le costanti di cui si servono per ricevere il racconto del mondo, per comprenderlo e apprezzarlo e a cui si ispirano per costruire i loro mondi originali sempre uguali e sempre diversi.

Ma chi sono coloro che facilitano questo processo se non... gli *aedi* che abbiamo a portata di sguardo o di orecchio?

Cosa fanno davvero mamme, papà, nonni, sorelle e fratelli, insegnanti, educatrici, maestri e maestre quando cantano

o raccontano o magari inventano fiabe e miti, ninne nanne, filastrocche, indovinelli, scioglilingua, ricordi di vita, giochi cantati? Cosa accade quando rispondono ai perché, quando conversano o dialogano con i loro figli o allievi, cercando di far comprendere come è fatto e come è nato il mondo, attraverso forme di oralità che per natura sono ritmiche e musicali?

Tutti loro svolgono una funzione sociale: raccontando e cantando, ripetono e variano il pensiero mitico collettivo e autobiografico, affinché con il tempo si possa sviluppare naturalmente nei bambini e nelle bambine il pensiero critico, divergente, nonché musicale, che forse potremmo chiamare anche *pensiero compositivo*.

Dunque sì, gli aedi e i rapsodi esistono ancora per fortuna, anche se spesso non sono considerati tali. Se i ruoli educativi adulti appena citati venissero percepiti maggiormente sotto la dimensione poetica e poietica oltre quella regolativa e/o didattica, quanti nodi si scioglierebbero e quanto inatteso diverrebbe possibile. Ma rapsodi... sono anche i bambini.

Melodie, armonie, tempi del fare musica con le storie

L'infanzia come fa a inventare le *sue* storie? Il modo più semplice è quello di mettere insieme i pezzi, gli eventi, uno dopo l'altro; il loro chiederci «e poi che succede?» a cui come adulti rispondiamo inventando, raccontando o leggendo storie ad alta voce, ci obbliga a pensare che il lato melodico, ossia un suono dopo l'altro/ un evento dopo l'altro in successione orizzontale, possa appartenere al loro modo “musicale” di ricevere e creare le storie, memorizzando e “cucendo” accadimenti fra loro. In questo modo trama e melodia vanno a sovrapporsi in un minimo comune

³ DELALANDE 2009.

denominatore dato dall'idea di successione in una linea orizzontale, di suoni (prima ancora di note) o di eventi. Dunque è il suono a suggerire un altro suono, come è un evento a suggerirne un altro. Come facciamo per avviare questo processo di composizione?

Ci capita molto spesso di chiedere a un bambino di fare un disegno di quel che gli interessa, in modo che possa rappresentarlo e visualizzarlo, compiacersene e raccontare agli altri ciò che ha disegnato⁴. Con altrettanta facilità lo facciamo con i suoni? Proviamo a chiedere a Giovanni o ad Alice di registrare, invece che disegnare, una loro passione, ad esempio... un dinosauro. Noteremo lo stesso compiacimento a riascoltare il loro verso, con la voglia di continuare ancora e di commentare la propria traccia. Ecco però che quell'impresa singola aggrega altri bambini e bambine che, uno dopo l'altro, depositano il loro verso su di un foglio sonoro (il registratore), dando vita a una rapsodia di versi preistorici, distinti e riconoscibili. Il gruppo compiaciuto si riascolta e ritrova la sua "nota" insieme a quella dei compagni.

Abbiamo così praticato e compreso uno dei primi concetti musicali, la melodia, producendo una composizione originale con un gruppo di bambini di tre, quattro, cinque, sei anni.

Può accadere la stessa cosa con altri concetti? Ad esempio per rintracciare le armonie? Intanto, osservando i teatri naturali dove l'infanzia gioca, ci accorgiamo che bambine e bambini producono armonie naturali. Quando? Mentre giocano al far finta, mentre fanno parlare e muovere

gli animali della cesta, mentre si muovono in cortile o assemblano costruzioni... abbozzano storie, con parole, suoni prodotti con la bocca, onomatopoe. Vi è quindi, nell'infanzia che gioca, una sorta di armonia naturale che intreccia gioco e suono, rispettando la definizione originaria di armonia: suoni (potremmo dire materiali) vibrati, intrecciati simultaneamente, che rimandano a uno sviluppo verticale.

Per avere conferma di come la *risultante armonica* caratterizzi un principio di narrazione, chiediamo agli stessi bambini che avevano composto la melodia dei dinosauri, di emettere i loro versi contemporaneamente, non più uno di seguito all'altro. Nasce così un mondo sonoro giurassico dove si sentono dinosauri di specie diverse, un'armonia preistorica, quindi un'armonia a tema, un ambiente sonoro, un paesaggio sonoro generato dall'immaginario infantile. Quando riascoltano, ci accorgiamo dello stesso stupore e piacere che aveva caratterizzato l'ascolto della melodia⁵.

Dunque sono già due i concetti musicali che conquistiamo attraverso l'esperire e una produzione poetica che non ricorre all'imitazione. E ci accorgiamo nello stesso tempo che sia la melodia che l'armonia sono rintracciabili in una narrazione. La prima affiancandola alla trama, la seconda a tutte quelle componenti che danno profondità alla trama, facendoci immaginare, ogni volta che ascoltiamo o leggiamo una storia, dove siamo, chi incontriamo, cosa proviamo mentre viviamo quella storia, quali concetti sono intrecciati insie-

⁴ Per uno studio sul rapporto tra disegno e narrazione bambina, si veda STACCIOLI 2018.

⁵ Sul concetto e la storia del paesaggio sonoro esiste una vasta bibliografia, consultabile in parte al seguente link: <https://www.musicheria.net/rubriche/paesaggio-sonoro/653-biblio-sitografia-sul-paesaggio-sonoro> [consultato il 26/03/2020].

me. Ma procediamo ancora: dall'ascolto del paesaggio sonoro è possibile ancora chiedere ai bambini:

«Cosa accade qui dentro? Cosa stanno facendo i dinosauri?»

Ecco quindi che da una suggestione derivata dall'ascolto del mondo giurassico, è possibile spostare la ricerca sul versante narrativo. All'interno del paesaggio cominciano a comparire personaggi, azioni, eventi, nuovi incontri e forse nuovi paesaggi ed è possibile esercitarsi a inventare piccole storie sonore, in un tempo breve: *un vulcano erutta e i dinosauri hanno paura, scappano, vogliono salvarsi o magari... un piccolo dinosauro si perde e non sa come ritrovare la strada di casa ecc.*

Dal suono alla storia, e non il contrario. Il suono suggerisce immagini, e le immagini, una di seguito all'altra, suggeriscono delle trame a forma di melodia o melodie a forma di trama, una *tramelodia* che rispetti le tre componenti classiche per poter identificare qualsiasi narrazione: *un inizio*, uno *sviluppo*, una *conclusione*. Le voci dei bambini non solo costruiscono mondi sonori, ma quelle stesse voci portano parole alla storia: è ora possibile inventare parole che raccontano, che legano, che cuciono insieme i pezzi sonori della storia. Dal suono all'idea di una storia, alle parole per raccontarla.

Di certo quello che è stato prodotto con la voce o con il corpo apre infiniti percorsi di esplorazione sonora, dispositivo che include materiali e oggetti di uso quotidiano, che, a seconda di come vengano "suonati" (percuotere, pizzicare, sfregare, tintinnare, schiacciare, battere, lanciare soffiare ecc.), possono evocare la natura sonora di personaggi, eventi, azioni, ambienti con i quali inventare storie sonore.

E la ricerca di una matrice sonora riguarda i suoni che abbiamo conosciuto, quelli che non abbiamo ancora ascoltato, quelli che immaginiamo. Partendo anche solo da ciò che nell'infanzia si è in grado di produrre attraverso la voce e il corpo, è possibile creare un atlante immaginario di suoni, un'insalata di suoni che comprenda: i nomi, il giallo, il bianco, il verde, il mare e il cielo, i miei giochi, la scuola, la casa, il giardino, il vulcano, i dinosauri, il tragitto da casa a scuola, le emozioni, le lettere, la città, i numeri, la domenica, il lunedì, l'alba, il tramonto, il sole, le stelle, finanche il suono dell'universo che riesco a immaginare. E, come ci ricorda Rodari, non serve il bosco incantato per costruire fiabe, ma la nostra routine, quello che viviamo e percorriamo ogni giorno, contiene semi di continue storie fantastiche.

E se ancora provassimo a definire un altro concetto portante della nostra cultura musicale come il ritmo? Se lo definissimo fuori dall'idea di un modulo da ripetere, se lo portassimo ancora una volta fuori dal canone dell'imitazione, per comprendere qual è l'esperienza dell'infanzia quando produce il suo ritmo inventando storie? Cosa scopriremmo? François Delalande afferma che con i bambini sarebbe erroneo affidare la pratica di *tempo musicale* alla definizione grossolana di ritmo inteso come mera pulsazione regolare da ripetere. È molto più interessante legare il tempo alla durata di un gesto/suono che incontra un materiale vibrato nelle sue componenti fisiche (cosa succede quando suono un metallo o un cartone o il vetro, o una corda di nylon nella chitarra: quanto dura, fino a quando lo sento?). Dunque il tempo come produzione (e non come imitazione) è più corretto associarlo allo stile musicale di un bambino nel suo rapporto

con un corpo sonoro. E se considerassimo materiale sonoro una storia? Vediamo che il modo in cui i bambini raccontano le storie facilita un andamento irregolare ma colmo di dinamica, dove incontriamo rallentamento, accelerazione, sospensione, precipitato, crescendo e diminuendo, distensione ecc., insieme a un grande coinvolgimento corporeo. Ossia più che parlare di ritmo, incontriamo più a fondo il concetto di agògica che, nel linguaggio della critica musicale «è l'impulso motorio da cui scaturisce e si svolge il ritmo musicale, inteso quale virtù soggettiva e non riducibile a ritmico schema, che è quindi compito dell'interprete intendere e valorizzare»⁶. Ricapitolando, melodia, armonia e agògica ci consentono di narrare, passando sempre e comunque per l'ascolto.

Ascolto quindi s(u)ono, s(u)ono quindi narro

Parafrasando il motto pedagogico di Bruno Munari «è il segno a fare il disegno»⁷ potremmo dire quindi «è il (mio) segno a fare la musica» o anche «è il mio segno a fare la storia».

La scoperta dei principi musicali appena descritti è stata resa possibile grazie all'ascolto, alla voglia di ascoltare la propria traccia e quella degli altri, riconoscendola, sentendola valorizzata all'interno di uno spazio condiviso, di un ascolto socializzato.

Registrare e riascoltarsi in cassa promuove l'attenzione per la costruzione di un'identità musicale attraverso un primo

distanziamento, fa in modo che bambine e bambini, fuori dal canone estetico del bel canto, acquistino fiducia nelle invenzioni della loro voce o nei corpi sonori vibrati che (ri)suonano e soprattutto, il fatto che la sorgente sonora sia stata creata da me facilita un atteggiamento compositivo originale, una sorta di fiducia estetica per quel che sono in grado di tracciare, in questo momento, da solo e insieme agli altri:

Io sono il mio suono...

Il mio suono è importante perché lo stiamo tutti ascoltando...

Il mio suono è importante perché ne stiamo parlando...

Mi piacciono i suoni degli altri. Mi fanno venire in mente...

Il mio suono si mischia a quello degli altri e crea qualcosa di bello, strano, buffo...

Se non si ascoltassero o riascoltassero le tracce lasciate, l'intero processo del fare musica con le storie verrebbe interrotto, spezzato, sacrificato, compresso, tradito. L'aspetto compositivo, sia che si insista sul versante musicale, sia che si privilegi quello narrativo, è fondato sull'ascolto. Per continuare a "suonare" la mia narrazione e spesso, per farlo meglio, ho bisogno di ascoltare non solo le mie tracce ma anche quelle dei miei compagni. E non perché si ascolti in modo strumentale, pensando a quel che deve accadere; ma perché il momento dell'ascolto della traccia contiene in sé passato, presente e futuro di ciò che sono, di ciò che sono stato, di quello che desidero o immagino, individualmente e insieme agli altri⁸.

⁶ *Il Vocabolario Treccani* 1997.

⁷ Tutta l'opera di Munari è attraversata da questa sorta di slogan che egli era solito ripetere anche nel corso delle trasmissioni televisive *Giocare con l'arte* proposte da Raiuno nel 1990.

⁸ Per una epistemologia sul concetto di traccia, si veda BLOCH 2009; RICOEUR 2002.

Di certo la tecnologia, i programmi di montaggio, attraverso la moltiplicazione delle tracce audio, permettono un ascolto coinvolgente, distribuito su vari livelli melodici e armonici: mentre su di una traccia scorre il paesaggio sonoro, si registrano in una seconda le voci che narrano la storia, e gradualmente sentiamo la presenza di personaggi che parlano, agiscono, si muovono, percorrono ambienti diversi. Una composizione densa insomma. Riassumendo il nostro percorso, ecco i momenti che dobbiamo tener presente:

- esplorazione dei corpi sonori (voce, corpo, oggetti, strumenti musicali);
- produzione di una traccia;
- registrazione della traccia;
- ascoltare e riascoltarsi;
- dal suono esplicitare le immagini;
- dalle immagini in testa produrre un paesaggio sonoro;
- dal paesaggio sonoro ascoltato (*armonia*) nascono eventi della storia (*melodia*);
- registrazione della storia nelle sue componenti, aggiungendo le parole che legano gli eventi;
- ascolto della storia;
- conversazione sulla storia per attivare una nuova esplorazione sonora che riapra il processo compositivo.

La musica dell'educare

Quello che abbiamo scoperto nell'infanzia e le modalità che abbiamo scelto di adottare con il *fare musica con le storie*, si adattano a qualsiasi età. Nei corsi di formazione e/o laboratori, mi capita di incontrare la sorpresa, la curiosità, un atteggiamento euristico e di ricerca continua da parte degli adulti, lavorando con genitori,

nonni, educatrici, insegnanti, adolescenti e anziani. Abbiamo tutti bisogno di esprimere le storie dirette e indirette con cui siamo "cuciti", sentirne il peso, conoscerne le trame, scoprirne la leggerezza, cercarne la musica, facendo in modo che il nostro *io tessitore*, come ci ricorda Duccio Demetrio, incontri il nostro *io musicale*, per comporre quello che siamo, quello che siamo stati e quello che desideriamo essere⁹.

Ed eccoci arrivati al cuore del nostro azzardo di epistemologia. Se ogni storia è anche un viaggio che produce la storia, possiamo pensare che l'atto stesso di educare, sia un fare musica con le storie?

Se ci pensiamo, qual è la competenza più profonda e globale dell'educatore, in qualsiasi contesto in cui si ritrovi a operare, se non quella di saper osservare, *volgendo lo sguardo verso*?

L'etimologia di scuola ci riporta al greco *scholè*, ovvero il *luogo dove si ha tempo a disposizione*, e quindi ci rimanda a quella di *teatro* inteso come *luogo (spazio) scenico*.

Ma l'etimologia di teatro, dal latino *theatrum*, che già contiene il significato di spazio scenico, deriva a sua volta dal greco *teatron*, che viene dal verbo *teaomai*, che significa appunto *volgere lo sguardo, guardare*.

Guardando pertanto all'etimologia di educazione e di educare, dal latino *ex-ducere*, come non rimanere impressionati ancora una volta dall'etimo, che ci dispensa il sostrato profondo di qualsiasi azione educativa, ossia lasciarsi condurre per imparare a condurre e a "tirar fuori": un circolo virtuoso e retroattivo, sempre e comunque incerto, vertiginoso, in bilico e sorpren-

⁹ DEMETRIO 1996.

dente. Condurre ed essere condotti, in una parola “educare” non potrebbe significare *saper volgere lo sguardo (teatro) verso lo spazio (scenico) dove si ha tempo a disposizione per apprendere (scuola)?*

Ed è proprio in questo spazio che giocano i bambini osservati e guardati. Ma sono anche gli adulti che si mettono in gioco osservando, spettatori prima di diventare registi o conduttori appunto educatori. Ecco che, in questo senso e soprattutto (ma non solo) nella fascia 0-6, teatro, scuola ed educazione diventano un unicum, una dimensione complessa da saper esplorare, praticare, allestire, proporre e vivere insieme.

E la musica cosa c’entra? Proviamo ad appropriarci del significato originario di musica, che secondo i Greci, prima ancora che arte di combinare i suoni, è l’Arte, arte sopra le arti, arte che sente e insegna a sentire, Musa suprema e che irradia tutte le altre forme di espressione artistica. Musica quindi come sinonimo di Arte, di composizione, che ci consente di mettere insieme i pezzi uno dopo l’altro (melodia), uno sopra l’altro (armonia) cercando di far vibrare più livelli insieme e seguendo un certo andamento (agogica), inventando composizioni.

Questo *saper sentire* quello che è avvenuto sotto il nostro sguardo, unito al principio di composizione, non ci permetterebbe di ideare la nostra azione educativa, copione provvisoria, spartito aperto alle improvvisazioni? E l’invenzione dell’azione educativa non saprebbe forse orientare il nostro agire rimandandoci al nostro punto di partenza, ossia allo spazio scenico della scuola ma con una nuova consapevolezza, una densità maggiore?

Grazie a Edgar Morin ho imparato ad apprezzare e comprendere il significato

di *anello ricorsivo e retroattivo*, che nel pensiero complesso lega insieme in un unicum quello che noi tendiamo sempre a separare¹⁰. In un ideale, ipotetico anello epistemologico che colleghi i saperi artistici all’educazione, potremmo trovare questo:

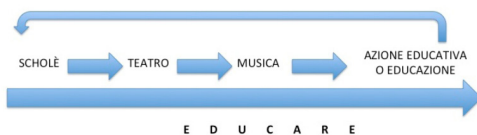
**Elementi che compongono
l’anello epistemologico tra saperi artistici ed educazione
secondo la loro etimologia e il loro significato originario**

Scholè: dal greco, il luogo dove si ha tempo a disposizione, il nostro spazio scenico contrapposto al *negatium*.

Teatro: dal greco *teomai*, che significa “volgere lo sguardo verso”.

Musica: arte tra le arti, arte del sentire, arte del comporre.

Educazione: l’azione scaturita dall’essere condotti e dal condurre, dal latino *ex-ducere*.



Nello spazio scenico della *scholè* accadono eventi sotto i nostri occhi e di conseguenza, sotto il nostro sguardo che si lascia guidare, avviene quel che può, deve e vuole accadere (primo elemento dell’anello). E noi siamo lì a guardare e a osservare, a lasciarci condurre (teatro inteso come *sguardo rivolto a*, secondo elemento dell’anello). Chi agisce (i bambini, gli allievi, i discepoli) sa di essere guardato, contenuto e prima o poi guidato dallo sguardo curioso che impara a tratte-

¹⁰ A parte la trilogia propriamente pedagogica composta da *La Testa ben fatta*, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* e *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, tutti editi da Raffaello Cortina, monumentale e più propriamente filosofica è l’opera *Il Metodo*, in sei volumi, dove viene teorizzato e argomentato il *pensiero complesso*, cardine della ricerca filosofica di Edgar Morin, spesso esemplificato dalla descrizione di *anelli epistemologici ricorsivi e retroattivi* – a cui questo intervento vuole ispirarsi – che argomentano la nascita e il significato complesso di *natura, vita, conoscenza, idee, identità umana ed etica*.

nera e rilasciare, ricordare e dimenticare.

Chi *guarda verso* quello che avviene nel teatro della scuola, memorizza, analizza, interpreta, fa risuonare il materiale, orienta e dispone quel che ha osservato in una successione “logica”, temporale, che consente di vedere un senso più ampio, fatto di conquiste e di errori, di successioni e sovrapposizioni, di contraddizioni e coerenze. E così lo spettatore, lasciandosi guidare da quel che ha visto e sentito risuonare, impara a sentirne la musica e a comporre qualcosa di nuovo (*musica*, terzo elemento dell’anello), che sappia innestarsi e dialogare con le storie raccontate e accadute dentro lo spazio scenico.

Così con un nuovo materiale in mano (*azione educativa*, quarto elemento dell’anello) messo insieme durante il processo, lo spettatore attento impara a condurre, a dirigere la complessità, sa cosa deve fare per ri-attivare lo spettacolo con elementi nuovi (*azione retroattiva* agita dall’azione educativa che incide sul primo elemento dell’anello), per dare significato alla propria presenza di educatore dentro lo spazio scenico, facendo in parte accadere nuovi eventi, lasciandosi però ancora guidare da quel che accade e riattivando l’anello completo, ma sempre in modo diverso ed eteroforme, dentro un fiume (l’educare) che non risente mai di siccità e nel quale è impossibile bagnarsi due volte, come ci ricorda Eraclito.

A riprova di quanto sia forte la tentazione di identificare la scuola come un teatro dentro il quale avviene l’incontro e la collaborazione tra attori e spettatori, nella creazione di un senso profondo condiviso, è interessante leggere le parole di un altro filosofo, Walter Benjamin, nel suo *Programma per un teatro proletario di bambini*, in Russia:

«[...] L’amore che non osserva è sentimentale e vano. Per l’osservazione invece – e qui inizia l’educazione – ogni azione e gesto infantile diventano un segnale. Non tanto, come piace allo psicologo, un segnale dell’inconscio, delle latenze, rimozioni o censure, quanto segnali di un mondo nel quale vive e comanda il gesto del bambino. [...] La rappresentazione, ossia il teatro, deve essere la sintesi di questi gesti perché essa sola ha l’infallibile univocità nella quale il gesto infantile si colloca nel suo spazio scenico. Tutte le prestazioni infantili sono rivolte però non all’eternità dei prodotti, bensì all’attimo del gesto. Il teatro, [e potremmo aggiungere la musica, NdA] in quanto arte effimera, è arte dell’infanzia»¹¹.

Bibliografia

- AA. VV., *Il Vocabolario Treccani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1997.
- GIANLUCA BALDI, *Grammatica dell’armonia fantastica. Appunti e interludi*, Anicia, Roma 2012.
- GIANLUCA BALDI, *Grammatica dell’armonia fantastica. Quaderni di lavoro*, Anicia, Roma 2012.
- WALTER BENJAMIN, *Figure dell’infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- MARC BLOCH, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 2009.
- FABRIZIO CASSANELLI, *Teatro in educazione. Guida all’animazione teatrale per insegnanti, educatori, animatori*, ETS, Pisa 2017.
- BARBARA DE SERIO, (a cura di), *Dall’alto di una nuvola. Riflessioni sulla creatività fantastica di Gianni Rodari*, Aracne, Roma 2012.

¹¹ BENJAMIN 2012, pp. 225-226.

- NICOLA DE GIORGI – MAURIZIO VITALI, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- FRANÇOIS DELALANDE, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- FRANÇOIS DELALANDE, (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- DUCCIO DEMETRIO, *Raccontare, raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- ROSALBA DERIU – FRANCA MAZZOLI, *Canzoni per Pico. Esperienze di canto al nido e alla scuola dell'infanzia*, EDT, Torino 2013.
- MAURIZIO DISOTEO – MARIO PIATTI, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- TIZIANA FILIPPINI – VEA VECCHI, (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia 2005.
- MONIQUE FRAPAT, *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 1997.
- MATTEO FRASCA, *Fare musica con le storie. Nuovi dispositivi tra musica e narrazione* (di prossima pubblicazione).
- FRANCISCO GARCÍA LORCA, *Sulle ninne nanne*, Salani Editore, Milano 2005.
- ANITA GRAMIGNA, *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne, Roma 2013.
- PAOLA LENZI, *Musica e fiaba. Riflessioni, percorsi e proposte didattiche*, ETS, Pisa 2004.
- SUSANNA MANTOVANI, (a cura di), *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 1998.
- DAVID MONACCHI, *L'arca dei suoni originari. Salvare il canto delle foreste dall'estinzione*, Mondadori, Milano 2019.
- MARIA MONTESSORI, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1991.
- ANTONIO MORESCO, *Fiabe da*, SEM, Milano, 2017.
- LUCA MORI, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia*, ETS, Pisa 2017.
- EDGAR MORIN, *Il metodo I. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- EDGAR MORIN, *Il metodo II. La vita della vita*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- EDGAR MORIN, *Il metodo III. La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- EDGAR MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- SANDRA PETRIGNANI, *Il catalogo dei giocattoli. Storia di un'infanzia*, BEAT, Vicenza 2013.
- JEAN PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino 2012 (ed. or. 1966).
- MARIO PIATTI, *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli Editore, Bologna 1993.
- MARIO PIATTI, (a cura di), *Fare e pensare le musiche nell'educazione*, Tagete Edizioni, Roma 2016.
- MARIO PIATTI, (a cura di), *Fare e pensare il teatro nell'educazione*, Tagete Edizioni, Roma 2017.
- MARIO PIATTI – ENRICO STROBINO, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare storie*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- PAUL RICOEUR, *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001 (ed. or. 1973).
- CLARA SILVA – VANNA BOFFO – ENRICA FRESCHI, (a cura di), *Il bello, i bambini, Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza dell'incontro dei bambini con l'arte*, Junior, Parma 2017.
- MAURIZIO SPACCAZOCCHI, *Essere musicalmente vitali. Ascoltare musica per scoprire i comportamenti energetici umani*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (Pu) 2016.
- GIANFRANCO STACCIOLI, *Pensieri colorati. Le bambine e i bambini raccontano con il disegno*, Junior, Bergamo 2018.
- GIANFRANCO STACCIOLI, *Il teatro in tasca. Itinerari nel teatro mignon*, Kaleidos, Faenza 2019.
- GIANFRANCO STACCIOLI – PENNY RITSCHER, *Facciamo il giro dell'albero. Cinquanta giochi cantati della tradizione internazionale*, Kaleidos, Faenza 2011.
- ENRICO STROBINO, *Forme del sentire. Suono, musica, arte e teatro nella scuola di base*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (Pu) 2016.
- PENNY RITSCHER, *Le coccole musicali*, Il Capitello, Torino 1995.
- MAURIZIO VITALI, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- MAURIZIO VITALI, *Suoni con me. Il dialogo sonoro dalla prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- LEV S. VIGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Editori Laterza, Roma 1993 (ed. or. 1934).

La fiaba didattico- musicale nell'esperienza del Centro Goitre

Lorella Perugia, Elena Staiano ■

L'articolo intende illustrare le situazioni che hanno condotto all'ideazione e realizzazione di fiabe musicali nel Centro Goitre, le peculiarità di queste produzioni e le modalità con cui vengono utilizzate ed elaborate durante le lezioni.

Parole chiave: fiaba musicale – multifunzionalità – elaborazione – messa in scena

The article aims at illustrating the circumstances which led to conceiving and carrying out musical tales in the Goitre Center, the peculiarities of these productions and the ways in which teachers use and elaborate them during their lessons.

Keywords: musical tale – multi-functionality – elaboration – staging

Il Centro Studi di Didattica Musicale “Roberto Goitre” viene ufficialmente fondato nel 1984, quattro anni dopo la prematura scomparsa del Maestro Goitre, allo scopo non solo di conservare e salvaguardare la sua opera didattica, ma anche di incrementarla attraverso la ricerca sul campo e nuove pubblicazioni¹. L’attenzione rivolta alle storie in musica si sviluppa da subito e inizia un lavoro di ricerca, sperimentazione, produzione che prosegue tutt’oggi. In trentacinque anni di attività, al Centro Goitre sono state prodotte quasi cinquanta storie e fiabe musicali, senza contare quelle di cui non è rimasta traccia scritta e le numerose versioni che sono state rielaborate nel corso degli anni in contesti educativi sempre diversi.

La produzione di fiabe e racconti musicali è una pratica diffusa tra didatti, musicisti e compositori. Nelle fiabe musicali ideate e rielaborate nel Centro Goitre si individuano alcuni elementi distintivi. Una delle peculiarità nella realizzazione delle storie musicali va individuata nelle finalità del lavoro, orientata al percorso che si compie insieme agli allievi. Le fiabe assumono ogni volta forme diverse,

includono varianti e cambi di rotta a seconda del docente che le elabora e del contesto educativo. Inoltre tutti i canti e le musiche collegate con il testo narrativo vengono trattate come unità d’apprendimento, giochi e attività didattiche. L’attività musicale è posta al centro dell’attenzione, al punto da ribaltare il paradigma del testo accompagnato dalla musica: musiche, canti, sonorizzazioni entrano a far parte di una cornice narrativa in cui le parole della storia vengono messe al servizio degli interventi musicali.

Alla luce di queste specificità, nel Centro Goitre è stata coniata la definizione di “fiaba didattico-musicale”, dove il racconto diventa strumento per ambientare vere e proprie unità didattiche finalizzate all’apprendimento di elementi del linguaggio musicale. Attraverso la contestualizzazione di queste attività si favorisce nel bambino la ripetizione, facilitando l’apprendimento e aumentando l’efficacia educativa, oltre al desiderio di apprendere.

Le prime fiabe didattico-musicali

Le ragioni che hanno favorito la creazione e l’utilizzo di fiabe didattico-musicali va rintracciata, almeno in parte, nella linea pedagogica avviata da Roberto Goitre. Nel testo *Far musica è...*² uscito postumo, l’autore dedica l’ultimo capitolo alla drammatizzazione e sonorizzazione di fiabe e racconti. In poche sintetiche righe si ritrovano due aspetti che sono stati fatti propri dal Centro: da un lato il fatto che nella creazione e realizzazione di fiabe musicali potessero confluire tutte le esperienze didattiche musicali affrontate fino a quel momento dai bambini e ragazzi; dall’altro che questi lavori dovessero

¹ L’attività del Centro era iniziata fin dal 1983 a Sommariva del Bosco (CN). Tra gli ideatori e i soci fondatori si trovano musicisti e didatti di rilievo come Giovanni Acciai, Grazia Abbà, Gianni Cucci, Claudio Chiavazza e insegnanti di scuola elementare come Vannamaria Chiavazza e Anna Eva Gosso, l’insegnante a cui Goitre diede da sperimentare la prima stesura del testo *Cantar leggendo*. Progressivamente le attività si orientano verso il capoluogo piemontese, fino a raggiungere la città di Avigliana (To) alle porte della Valle di Susa, dove attualmente è situata la sua sede principale. Il Centro promuove corsi di musica e laboratori corali per bambini, ragazzi e adulti e gestisce laboratori di educazione musicale nelle scuole. Organizza corsi nazionali di formazione e aggiornamento e seminari di studio per insegnanti e operatori musicali.

² GOITRE 1984.

essere scritti non solo *per* i bambini ma prima di tutto *con* i bambini.

L'origine dell'attenzione al mondo narrativo è rintracciabile anche nella modalità con cui il Centro ha da subito operato all'interno delle scuole, mettendo cioè in stretta comunicazione esperti musicisti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Oggi di norma questo avviene, ma negli anni Ottanta la collaborazione tra musicisti e maestre era certamente poco frequente, se non addirittura assente. La fiaba musicale, con il suo fitto intreccio di componenti narrative e musicali interdipendenti, favoriva e favorisce la connessione di diverse competenze, musicali e non, su un terreno comune. Il lavoro dell'insegnante curricolare, spesso senza competenza musicale specifica, può integrare così l'intervento musicale dello specialista.

Nel 1983 due delle future socie fondatrici, Grazia Abbà (compositrice, direttrice di coro e didatta) insieme a Vannamaria Chiavazza (insegnante di scuola primaria con competenze musicali) avviano un corso di formazione sull'educazione musicale rivolto a docenti delle scuole materne ed elementari (come si chiamavano allora), che si realizza a completamento di un percorso educativo svolto all'interno di una scuola primaria. Per l'occasione viene scritta e messa in scena la prima delle fiabe musicali del Centro, *La Maschera Micillina*, che verrà pubblicata da Suvini Zerboni un anno dopo³. Il corso di formazione ottiene un inaspettato successo e dopo pochi mesi si attiva un secondo percorso formativo rivolto a dirigenti scolastici, che porta all'attivazione di un buon numero di progetti di educazione musica-

le in scuole dell'infanzia e primaria nelle province di Cuneo e Torino.

La fiaba musicale inizia a essere sfruttata nelle lezioni con i bambini come mezzo di sintesi e integrazione tra musicisti e maestre, tra tecnica e creatività, tra stimolazione, improvvisazione ed esperienza didattica. L'educazione musicale, che allora aveva ancora un impianto tradizionalista e statico, legato alla lettura e allo studio strumentale, si apre a un nuovo percorso.

Come nasce la fiaba didattico-musicale

Sin dalla fondazione, l'attività sul campo dei docenti del Centro Goitre si svolge sia in orario extrascolastico nelle sedi operative, con bambini a partire dai tre anni fino all'età adolescenziale, sia in orario curricolare in scuole dell'infanzia e primaria, in cui gli insegnanti tengono laboratori di educazione musicale in qualità di esperti esterni. Molti di questi docenti nel corso degli anni sono diventati anche titolari di cattedre di Musica in scuole secondarie di primo grado, dove portano quotidianamente l'esperienza del Centro.

La fiaba è uno strumento multifunzionale e adatto a tutti questi contesti. Chiunque abbia sperimentato l'uso di racconti e brevi storie per ambientare un'attività didattica, soprattutto con i più piccoli, sa quanto questo possa favorire l'attenzione e l'intenzione con cui i bambini agiscono. Ma anche i più grandi adorano raccontare, ascoltare e creare storie. La vita in sé è un racconto: attraverso le storie, sia bambini che adulti imparano a conoscere il mondo e se stessi.

Ogni anno al Centro vengono create o rielaborate nuove fiabe e racconti musicali. Per farlo i docenti utilizzano due

³ ABBÀ – CHIAVAZZA 1984.

modalità: a partire da un testo narrativo oppure a partire da repertorio musicale già studiato.

Dalla storia alla musica

L'insegnante individua il testo narrativo da proporre scegliendo tra fiabe popolari di diverse provenienze: favole classiche, racconti e storie tratte dalla letteratura contemporanea per l'infanzia. Il materiale viene selezionato in base all'età dei bambini o dei ragazzi coinvolti.

Con i più piccoli sono funzionali fiabe o brevi racconti ma anche poesie e filastrocche; con i più grandi possono essere prese in considerazione storie più ampie, opere letterarie o drammaturgiche, fino a racconti tratti da opere liriche o balletti⁴.

Pochi sono i vincoli imposti nella scelta del testo: *conditio sine qua non* è che piaccia al docente che dovrà rielaborarlo nelle lezioni con i ragazzi e che stimoli la sua fantasia. È un elemento che sembra

scontato e viene spesso sottovalutato, ma è imprescindibile per la buona riuscita del lavoro, per infondere nei bambini il giusto entusiasmo. Inoltre è consigliabile, ma non obbligatorio, che la storia sia sufficientemente ricca di spunti che possano trasformarsi in occasioni sonore, musiche e canti.

Una volta individuato il testo, si scelgono i momenti più indicati per l'inserimento della musica. Le modalità di proposta ai bambini sono a discrezione dell'insegnante, che può ad esempio decidere di condividere subito con loro il testo, lasciando che siano i bambini stessi a offrirgli i primi spunti sonori. In questo caso potrà avviare una sonorizzazione estemporanea, raccontando o leggendo la storia con trasporto ed espressione e stimolando nei bambini l'esecuzione di interventi sonori vocali o strumentali liberi e spontanei in momenti salienti, oppure sollecitando suggerimenti sull'uso di musiche e canti, sulla base delle esperienze fino a quel momento compiute in classe. Al docente spetterà in questo caso il compito di cogliere quanto più possibile gli stimoli e arricchirli, rielaborarli, cristallizzarli se necessario, in modo da renderli ripetibili le volte successive e condivisibili nei lavori di gruppo.

Questa modalità consente spesso un gran ventaglio di possibilità, perché sappiamo bene quanto la fantasia dei bambini possa superare le costrizioni e i condizionamenti di musicisti "titolati". Per questo è fondamentale che il docente non ponga limiti di sorta, limitandosi a seguire e appuntare stimoli e idee in una sorta di *brainstorming* di suoni e spunti musicali.

In alternativa il docente può scegliere individualmente i punti in cui inserire le musiche e cominciare a ipotizzare ascolti

⁴ Tra le storie scelte per essere rielaborate, nel repertorio del Centro Goitre si trovano fiabe tradizionali italiane come *I vestiti dell'imperatore*, tratta dalle *Fiabe Italiane* di Italo Calvino (1956), *Il pesciolino d'oro*, fiaba tradizionale russa trascritta da Aleksandr Pushkin, *I musicanti di Brema* dei fratelli Grimm, ma anche miti africani come *Quando il sole e la luna salirono in cielo*, fiabe orientali come *Il tagliapietre* o *La fiaba cinese*, rielaborazioni di testi più ampi come *Peter Pan* di James Matthew Barrie e novelle dal *Decamerone* di Giovanni Boccaccio. Inoltre figurano racconti per l'infanzia di scrittori contemporanei come *Il Verme Schiff* di Giovanni Arpino o *Melina* di Beatrice Solinas Donghi. Sono state rielaborate anche storie ispirate a balletti come *L'uccello di Fuoco* di Igor Stravinskij e opere liriche come *Pollicino* di Hans Werner Henze. La maggior parte delle fiabe che non è stata pubblicata presso le case editrici Suvini Zerboni e Musica Practica con cui il Centro Goitre ha collaborato, sono reperibili sui "Quaderni del Centro Goitre", pubblicazione didattica periodica conservata nella Biblioteca del Centro a disposizione di soci e docenti.

o canti rielaborati, creando un primo canovaccio da presentare ai propri allievi. Il lavoro in classe con i bambini farà il resto.

Ma quali sono le musiche, i canti più appropriati da utilizzare?

Non esistono limiti, a patto che le scelte musicali siano funzionali al tono emotivo del racconto e che nel complesso riescano a conciliarsi in un insieme organico di generi e stili. Ma se ci si fa guidare dalla narrazione è facile che questo accada senza forzature. Oltre che sul paesaggio sonoro ed emotivo messo in campo dalla narrazione, la scelta delle musiche e soprattutto la loro realizzazione va sempre calibrata sull'età degli allievi, adattando i brani alle loro competenze musicali e all'organico strumentale a disposizione.

Ciò che conta in queste prime fasi di ricerca e rielaborazione è provare soluzioni alternative, essere pronti a disfare e ricominciare da capo, lasciarsi condizionare dalle idee musicali che pian piano prendono vita, e modificare le idee iniziali. A volte infatti è il testo che influisce sulla scelta della musica, altre volte è l'idea musicale che inevitabilmente s'impone e rimodella il significato delle parole.

Dalla musica alla storia

Quando si costruisce un racconto direttamente con i bambini a partire dai canti e delle musiche appresi durante le lezioni, occorre molta fantasia, assumersi una certa percentuale di rischio e avere spirito di avventura. Il gruppo viene stimolato a inventare una storia ispirata dai personaggi presenti nei canti.

Una volta inventata la storia, a essa potrà essere aggiunto il paesaggio sonoro corrispondente agli ambienti e alle azioni narrate dagli stessi bambini. Un lavoro che può restare esperienza estemporanea di una lezione oppure diventare oggetto

di perfezionamento per tutti gli incontri a seguire, fino alla redazione di una storia musicale completa e definitiva.

Sia che si parta da un testo, sia che lo si costruisca *ex novo*, è con i bambini che tutto va creato e ricreato, per prove ed errori, mettendo in moto la creatività di tutti gli allievi e del docente. I bambini attraverso la storia saranno profondamente coinvolti e facilitati nel dare sfogo alla loro fantasia sonora. L'entusiasmo nello scegliere e creare loro stessi il materiale musicale della lezione consente solitamente anche ai più timidi di far emergere idee e suggestioni e l'insegnante avrà modo altresì di verificare i gradi di competenza raggiunti dai singoli oltre che dal gruppo.

Gli elementi musicali della fiaba didattica

Tra le fiabe prodotte nel Centro Goitre non si individua un modello unico; tuttavia possiamo rilevare delle scelte predominanti. La messa in scena, in lezioni aperte o in saggi, si avvale di un'alternanza tra la voce narrante e i momenti musicali. Su questo impianto si innestano numerose modalità di elaborazione dell'elemento sonoro allo scopo di evocare sensazioni e stati d'animo presenti nella storia e di sottolineare la dinamica delle azioni.

In ogni fiaba troviamo canti accompagnati o a cappella, brani strumentali, piani viventi vocali, strumentali o di gesti-suono, filastrocche e cori parlati, danze, sonorizzazioni, improvvisazioni vocali o strumentali e drammatizzazioni.

Canti

I brani cantati sono sempre presenti nelle fiabe del Centro Goitre, che pone al centro della sua didattica l'uso della voce nei bambini e ragazzi. Vengono at-

tentamente selezionati per rispettare l'estensione vocale, che cambia secondo le età. Hanno melodie facilmente ripetibili, adatte a curare e sviluppare l'intonazione. Possono essere rielaborazioni di canti tradizionali o popolari infantili i cui testi vengono modificati per adattarsi alla storia, oppure essere scritti appositamente. Vengono sempre eseguiti in coro e possono avere più di una voce a seconda delle competenze raggiunte dal gruppo. Possono essere cantati a cappella o accompagnati da strumenti.

Cori parlati

Sottolineano le azioni corali delle storie. Vengono creati a partire da frammenti di testo elaborati ritmicamente. La voce parlata, che esclude i problemi di intonazione, consente con più facilità l'esecuzione a due o più voci, in forma di canoni parlati oppure con l'uso di ostinati sovrapposti. Le modalità di entrata delle varie voci possono essere concordate e stabilite anticipatamente con il gruppo classe, oppure essere improvvisate usando la tecnica del piano vivente⁵ con la conduzione estemporanea di un insegnante o di un allievo.

Sonorizzazioni

Possono essere vocali, strumentali o con gesti-suono. Descrivono il paesaggio sonoro caratterizzato dai suoni costitutivi di un ambiente, sia esso "naturale" come il bosco, il vento, lo stagno, il temporale, o frutto dell'attività umana come il mercato,

⁵ Il piano vivente si realizza dividendo i bambini in due o più gruppi e chiedendo loro di compiere un'azione musicale specifica come suonare uno strumento o emettere un suono, un verso o un'onomatopea, rispondendo al cenno di chi conduce l'attività. Ogni gruppo esegue così degli ostinati, brevi incisi ripetuti più volte consecutivamente, ed è come se diventasse un tasto del pianoforte che viene "suonato", in sequenza o simultaneamente, dal conduttore.

la corte del re, la fattoria. Le sonorizzazioni nascono sempre da un'attività spontanea e di improvvisazione e possono essere eseguite per mezzo di una conduzione estemporanea a cura del docente o di un allievo, oppure possono seguire partiture analogiche costruite insieme ai bambini.

Danze, coreografie e attività di movimento

Ogni storia contiene almeno una danza, solitamente di impronta popolare, inserita per sottolineare i momenti di festa o il lieto fine. Alcune danze particolarmente caratterizzate consentono anche di identificare alcuni personaggi. Brani di musica colta o di altro genere ispirano anche attività di movimento che permettono di drammatizzare alcuni snodi narrativi.

Brani strumentali

Ogni fiaba contiene anche brani strumentali da eseguire con lo strumentario didattico, se disponibile, oppure con l'uso di strumenti tradizionali. Si tratta di brani originali composti per l'occasione ma più sovente sono rielaborazioni di brani studiati durante le lezioni di strumento, o nei laboratori collettivi di musica d'insieme. Hanno un ruolo determinante nelle *ouvertures* inserite all'inizio di ogni storia allo scopo di sintetizzarne i contenuti.

Modalità di utilizzo

Ciascuno degli interventi musicali viene eseguito molte volte nelle sessioni di lavoro grazie a giochi e attività di vario tipo ispirate ai personaggi e agli eventi della fiaba, con lo scopo di sviscerarne tutte le potenzialità didattico-musicali e di interiorizzare le parti strumentali e vocali, così da rendere le esecuzioni sempre più naturali, spontanee ed espressive.

Al termine di questo primo processo di creazione, la fiaba elaborata con bambini

e ragazzi entra a far parte del repertorio condiviso del Centro, a disposizione di tutti i docenti che ne fanno parte. Ecco che sovente questo materiale riprende vita a ogni utilizzo passando da un docente a un altro, da un gruppo classe a un altro. È grazie a questi passaggi, grazie al contributo di ciascuno, che la fiaba didattico-musicale raggiunge sempre ottimi risultati, sia da un punto di vista didattico che in contesti performativi.

Ma cosa succede quando si utilizza una fiaba “di repertorio” e come si può lavorare su un testo già in gran parte confezionato? La linea didattica più praticata dai docenti del Centro prevede che ogni lezione sia costruita su un capitolo della storia, in cui è prevista un’attività musicale, o più di una, che rappresenteranno l’oggetto della lezione stessa. È come se la fiaba musicale venisse raccontata a puntate per diventare un lungo e ricco filo conduttore di tutte le attività musicali. In questo modo è possibile conciliare obiettivi educativi musicali con materiale musicale costruito e vincolato a una storia.

Si parte dal presupposto che ogni musica possieda in sé delle potenzialità didattiche. È abilità del docente individuarle e inventare giochi e attività connesse, che consentano di stimolare i bambini e di sviluppare e realizzare quel dato obiettivo. Ogni brano musicale è accompagnato da giochi e attività strutturate per lavorare su specifiche competenze musicali: ad esempio piccole danze o coreografie per la comprensione formale, attività di gesti-suono per la percezione ritmica, partiture analogiche o tradizionali per la lettura, attività di percezione per lo sviluppo dell’orecchio armonico o melodico, giochi d’ascolto ecc.

I docenti analizzano la musica o il canto previsto nella storia e individuano

gli elementi musicali che lo caratterizzano, siano essi ritmici, melodici, armonici, formali, ma anche legati alla dinamica, all’agogica, all’intensità ecc. Su questi presupposti vengono creati dei giochi e delle attività che possono isolare gli elementi facilitandone il riconoscimento. Attraverso questi giochi e attività, calibrati sull’età e sul livello di competenze raggiunto dal gruppo classe, si facilita la ripetizione e il coinvolgimento e vengono allenate le capacità percettive di riconoscimento fino alla lettura e alla scrittura.

La storia resta un macro-contenitore in cui ogni attività prende vita e si anima come parte della storia stessa. Durante la lezione, senza soluzione di continuità, si passa dalla narrazione alla musica (sia essa una sonorizzazione, un brano strumentale o vocale, un ascolto), dalla musica al gioco, per poi tornare alla storia.

I giochi e le attività acquistano un senso profondo e vengono vissute con maggiore consapevolezza dai bambini, poiché sono i protagonisti stessi della fiaba a cimentarsi con esse. I bambini ripetono e lavorano con entusiasmo e presenza, senza sforzo, consapevoli di essere entrati in una realtà parallela in cui vogliono agire e in cui possono farlo senza condizionamenti.

Spesso in questi momenti le storie prendono altre strade e si arricchiscono di nuovi personaggi e avventure, che possono anche trovare nuova collocazione nella storia, oppure restare l’invenzione di un momento. Sia in un caso che nell’altro, tutto sarà funzionale alla realizzazione finale, senza perdere di vista gli obiettivi didattico-musicali su cui è fondamentale lavorare.

Abilità e competenze attraverso la fiaba didattico-musicale

Oltre alle competenze musicali poste al centro delle attività e dei giochi legati alle musiche, il lavoro di creazione e realizzazione delle fiabe musicali così strutturato rappresenta una modalità didattica estremamente funzionale con bambini anche molto piccoli e con ragazzi più grandi, sia dal punto di vista motivazionale, sia per lo sviluppo di fondamentali competenze trasversali.

Il lavoro in costante divenire e la disponibilità all'ascolto nel docente stimola nel bambino l'uso del pensiero creativo, la fantasia e l'immaginazione, sia in attività estemporanee, sia attraverso riflessioni più ponderate. La presenza di personaggi, ambienti, accadimenti permette di lavorare più concretamente sugli aspetti espressivi, non solo nei canti attraverso la voce e nelle danze attraverso il movimento, ma anche nelle esecuzioni strumentali. Il contesto, intellegibile dai bambini, anche piccoli, permette loro di caratterizzare la modalità di realizzazione di un brano solo pensando al personaggio, curando l'intenzione nell'esecuzione. Il bambino che si cala nel personaggio o nella situazione riesce a esprimersi musicalmente con la giusta intenzione; ciò favorisce anche lo sviluppo emotivo, attraverso la percezione dello stato d'animo e l'immedesimazione nel personaggio, così naturale per il bambino.

Ogni parola del testo è una chiave che apre un mondo di suoni e musiche che il bambino impara a ricordare. La memoria è alla base di tutto ed essa viene allenata non già perché è il docente a richiederlo, ma perché la storia e le emozioni che con essa convivono la rendono indispensabile per la riuscita del tutto. In ogni momento

in cui si lavora sulla fiaba, sia a lezione che in contesti performativi, sono fondamentali l'attenzione, la concentrazione e l'autocontrollo, vista anche la complessità degli incastri musicali e narrativi che il bambino deve imparare a conoscere ed eseguire autonomamente.

Fiaba musicale e formazione

Le modalità di gestione e creazione delle fiabe musicali sopra esposte sono frutto di un percorso di ricerca sul campo, portato avanti nel corso degli anni da molti insegnanti succedutisi nel Centro Goitre, alcuni dei quali collaborano tutt'oggi. È un'esperienza preziosa, che i docenti del Centro hanno visto funzionare alla perfezione moltissime volte e in contesti anche molto diversi ed è per questo che si è deciso di condividerla con altri insegnanti attraverso corsi di formazione specifici, in cui vengono forniti strumenti utili alla creazione autonoma di fiabe didattico-musicali secondo la tradizione del Centro. In questi percorsi si allenano le competenze musicali necessarie alla scelta e all'arrangiamento dei brani, alla creazione di giochi e di attività didattiche, ma anche quelle capacità trasversali indispensabili alla buona riuscita del lavoro, come la capacità di osservazione e la predisposizione all'ascolto dell'altro, il pensiero creativo, la fiducia nelle proprie possibilità, la consapevolezza, la pazienza e il desiderio di sperimentare.

Dalla fiaba didattico-musicale alla "fiaba della buonanotte"

Molte delle fiabe didattico-musicali prodotte nel Centro Goitre restano ad uso esclusivo dei docenti del Centro o sono messe a disposizione dei soci nella biblio-

teca⁶. Alcuni di questi lavori, che più di altri sono stati rielaborati nel corso degli anni raggiungendo così una più che buona qualità artistica, sono stati scelti per essere pubblicati.

È questo il caso delle fiabe *Il Verme Schiffe la sua mela*⁷ e *Il Tagliapietre*⁸, storia popolare di origine giapponese, che è stata ambientata nel territorio delle Alpi occidentali, in cui la tradizione dei tagliapietre prosegue tutt'oggi. Sono due storie che hanno subito una lenta maturazione, che ha portato alla creazione di un prodotto raffinato ed emozionante che si è voluto condividere con un pubblico più vasto di quello coinvolto nei progetti didattici del Centro. Queste storie sono diventate quindi a tutti gli effetti delle "fiabe della buonanotte".

Insieme agli editori, sono stati coinvolti illustratori, attori, insegnanti, allievi del Centro Goitre e il Coro di Voci Bianche ed è stato creato un prodotto editoriale sfaccettato dove il testo della storia corre attraverso le illustrazioni a colori insieme agli spartiti dei canti, che diventano così parte integrante della narrazione. Al libro è allegato il CD con le voci degli attori che caratterizzano i personaggi, le sonorizzazioni e le musiche realizzate da allievi e insegnanti del Centro. Il risultato è una

⁶ Il Centro Goitre possiede sin dalla fondazione una biblioteca dedicata alla didattica musicale che conserva testi storici, nuove uscite e materiale didattico d'archivio. Tra gli obiettivi statutari si trova infatti la creazione di un patrimonio librario messo a disposizione degli insegnanti. Recentemente la politica di sviluppo è stata orientata anche all'acquisto di testi su temi musicali pensati per bambini e famiglie, per diffondere la cultura musicale e sensibilizzare sull'importanza della musica nella crescita.

⁷ STAIANO – FREIRIA – PERUGIA 2013.

⁸ STAIANO – FREIRIA – PERUGIA 2015.

pubblicazione editoriale per l'infanzia, originale e singolare nel panorama dei testi per bambini.

Questi lavori sono accompagnati da pubblicazioni, rivolte a insegnanti che vogliono cimentarsi con la messa in scena delle storie o desiderano utilizzare nelle loro classi giochi e attività strutturate sulle musiche della fiaba. Utili guide che permettono di comprendere più a fondo e di sperimentare quanto fin qui raccontato sulla fiaba didattico-musicale nata in seno al Centro Goitre.

Conclusioni

È probabile che i primi esperimenti compiuti nella costruzione di fiabe musicali si siano sviluppati nel Centro in maniera istintiva, con l'obiettivo di aumentare l'efficacia didattica di alcune attività. Con il tempo e l'esperienza però è cresciuta la consapevolezza dell'importanza di questo agire e l'uso delle storie si è perfezionato, fino a raggiungere i caratteri e le modalità di azione dei lavori più recenti.

È così che attraverso la fiaba i bambini fanno esperienza viva della musica, dando un senso al loro agire: le attività musicali acquistano un significato profondo e le loro capacità d'apprendimento vengono facilitate e motivate. Questo mondo fantastico che fonde suoni e parole diventa in questo modo l'ambiente in cui, attraverso il linguaggio musicale, il bambino impara a esprimersi.

Bibliografia

- GRAZIA ABBÀ – VANNAMARIA CHIAVAZZA, *La Maschera Micillina*, Suvini Zerboni, Milano 1984.
- SERENA BRUNELLO, *Edmondo, cavallo curioso*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 6, 2002.
- ITALO CALVINO, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino 1956.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA, *Tutti a Roma a comprare la corona*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 2, 1991.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA, *Peter Pan*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 2, 1991.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA, *La rana cra cra*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 2, 1991.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA – GIORGIO DI SILVESTRE – TIZIANA SIMONE, *Solmilandia*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 3, 1992.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA – GIORGIO DI SILVESTRE – TIZIANA SIMONE, *Il drago felice*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 3, 1992.
- VANNAMARIA CHIAVAZZA – GIORGIO DI SILVESTRE – TIZIANA SIMONE, *Il pesciolino d’oro*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 3, 1992.
- ROBERTO GOITRE, *Far musica è...*, Suvini Zerboni, Milano 1984.
- ROBERTO GOITRE, *Cantar leggendo*, nuova ed. a cura di G. Guiot, Suvini Zerboni, Milano 2000 (ed. or. 1985).
- ANNA EVA GOSSO – GRAZIA ABBÀ, *Finalmente musica*, Suvini Zerboni, Milano 1994.
- CRISTINA IERO, *Il castello sonoro*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 5, 1994.
- CARLO MESSA, *La signora che parlava in proverbi*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 1, 1990.
- LORELLA PERUGIA, *Il buffo pescatore e l’intrepido capitano*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 6, 2002.
- ELENA STAIANO, *Il paese del silenzio e il mago Musicò*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 5, 1994.
- ELENA STAIANO, *I musicanti di Brema*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 6, 2002.
- ELENA STAIANO, *La gallina e il contadino*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 6, 2002.
- ELENA STAIANO, *Melina*, “Quaderno del Centro Goitre” n. 6, 2002.
- ELENA STAIANO – GIOVANNI FREIRIA – LORELLA PERUGIA, *Il Verme Schiff*, illustrazioni di M. Cozzolino, Musica Practica & Didattica Attiva, Torino 2013.
- ELENA STAIANO – GIOVANNI FREIRIA – LORELLA PERUGIA, *Il Tagliapietre*, illustrazioni di V. Perugia, Musica Practica & Didattica Attiva, Torino 2015.
- ELENA STAIANO – LORELLA PERUGIA – DARIELLA GALLO – SERENA BRUNELLO, *Insegnare la musica ai bambini*, Musica Practica & Didattica Attiva, 2° ed., Torino 2013 (contiene il racconto *Il paese del silenzio e il Mago Musicò* e la fiaba didattica *Edmondo, cavallo curioso*).
- ELENA STAIANO – SERENA BRUNELLO – LORELLA PERUGIA – GIOVANNI FREIRIA, *Giochiamo al Verme Schiff*, Musica Practica & Didattica Attiva, Torino 2014.

Narrazioni musicali a teatro e a scuola

Raffaele Sargenti ■

Quali i vantaggi di una musica “narrativa” in ambito educativo? In che modo il teatro musicale “per/con” bambini e ragazzi accoglie o rielabora forme e tecniche narrative? L’autore cerca possibili risposte a questi interrogativi attraverso l’analisi di alcune sue composizioni e evidenzia le implicazioni per la didattica.

Parole chiave: teatro musicale – narrazioni – composizione – narrazione transmediale

What are the advantages of a “narrative” music in the educational field? In which way musical theater “for/with” children and young people welcomes or reworks narrative forms and techniques? The author looks for possible answers through the analysis of some of his compositions and highlights the implications for teaching.

Keywords: musical theater – storytelling – composition – transmedia storytelling

Quali storie per la musica

Secondo Jerome Bruner il fine della narrazione, attività connaturata all'uomo e travalicante epoche, culture e civiltà, è quello di attribuire significati a tutto ciò che ci circonda e di trasmetterlo agli altri¹. Come è noto, la narrazione è una pratica sociale ed educativa che da sempre risponde a molteplici e complesse funzioni, quali l'acquisizione di valori e pratiche culturali, la condivisione di esperienze collettive, l'apprendimento o il puro intrattenimento. Racconti, romanzi e storie sono utilizzati ampiamente come strategie didattiche, non esclusivamente e semplicemente volte alla competenza linguistica. Infatti, il pensiero narrativo è, assieme a quello logico-scientifico, una delle modalità cognitive con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la conoscenza del mondo².

Troviamo un primo riferimento alla narrazione nella *Poetica* di Aristotele dove si distingue tra la possibilità dell'arte di imitare la natura in forma drammatica o narrativa: nel primo caso gli attori rappresentano tutta l'azione, nel secondo è il poeta ad assumere più personalità³. Con l'evoluzione delle arti e dei generi la distinzione tra narrazione e dramma risulta inadeguata perché costruita sulla confusione fra l'atto di narrare e il contenuto narrativo: «una cosa è la forma-racconto, altra cosa è il suo contenuto, indipendente dalle modalità, diegetiche o drammatiche, attraverso le quali si può realizzare»⁴; avremo perciò testi letterari, film, fumetti, opere coreografiche e pittoriche, video dal contenuto più o meno narrativo a seconda dei casi.

La musica può essere di per sé “narrativa”?

La teoria letteraria individua una narrazione nel momento in cui «c'è qualcuno che fa o subisce qualcosa (il personaggio), qualcosa che succede (un evento), e un contesto in cui questo qualcosa accade (l'ambiente)»⁵.

La musica utilizza principalmente la modalità simbolica di significazione e manca della capacità di denotazione che è invece prerogativa del linguaggio verbale scritto e orale; perciò difficilmente una composizione musicale può riferirsi a personaggi o fatti specifici. Di contro, oggi è tramontata l'idea che la musica si estrinsechi in costrutti puramente formali che significano “solo per se stessi”, in quanto il senso musicale è il prodotto degli atti di lettura che si dà sempre con l'interpretazione, non prima: «i sensi vanno cercati nei processi posti in essere dal lettore, che si misura col testo musicale e con le sue tracce investendole di valore culturale e simbolico, così da dar loro voce e da farle proprie in una ideale “riscrittura” interiore»⁶.

Ne consegue che alcune concatenazioni di suoni e strutture, soprattutto in certi periodi storici e per alcune musiche più che per altre, al momento del processo interpretativo possano essere caricate di connotazioni semantiche da un ascoltatore più o meno acculturato, e generare la cognizione, soggettiva o intersoggettiva, di una vera e propria narrazione.

La storia della musica occidentale è costellata di musica “assoluta” che, pur in assenza di un testo specifico, mantiene

¹ BRUNER 2004.

² BRUNER 1969.

³ ARISTOTELE 2000, capitolo terzo.

⁴ RIVOLTELLA s.d.

⁵ *Ibid.*

⁶ DELLA CASA 1985, pp. 83-84. Ulteriormente sui fondamentali processi di simbolizzazione musicale cfr. NATTIEZ 1987.

un certo carattere narrativo: per le sonate e le sinfonie di Mozart e Beethoven si parla ad esempio di “drammaturgia senza parole”⁷, ovvero di un “teatro di suoni” in cui il contrasto fra tensione e stabilità è regolato da stringenti logiche interne.

Certamente la musica “assoluta” può simboleggiare proprietà, modi di essere e predicazioni attraverso schemi motori, spazio-temporali e timbrico-dinamici ma non può riferirsi direttamente a cose ed eventi specifici; l’assenza di un qualsivoglia riferimento extra-musicale non permette di individuare l’“estensione” dei significati (cose, oggetti, eventi o personaggi specifici) ma solo i “campi intensionali”, ovvero «l’insieme di proprietà o tratti secondo i quali l’espressione è esplicabile»⁸. Di conseguenza la narrazione musicale di un brano di musica assoluta “ricostruita” dall’ascoltatore è sospesa, disponibile e più aperta rispetto a quella appartenente al vasto alveo della “musica a programma”⁹.

Tra le composizioni appartenenti a quest’ultima categoria, molte impiegano con massima efficacia le potenzialità narrative della musica strumentale: nel celebre *Pierino e il lupo* di Prokof’ev l’orchestra si alterna e si sovrappone a una storia recitata da un narratore. In questo caso il riferimento a un testo esterno valorizza il contenuto narrativo che è *in nuce* nella musica del compositore russo, dove i suoni si organizzano in temi e frasi, si combinano e si alternano, si sviluppano e danno luogo a vere e proprie “vicende” musicali¹⁰.

⁷ ROSEN 2013.

⁸ DELLA CASA, op. cit., p. 89.

⁹ DELLA CASA, op. cit., p. 94. Su definizione e tipologie di musica a programma cfr. KUNZE 1984.

¹⁰ Proprio per questa natura “dinamica” *Pierino*

Musiche e storie a teatro

Nella mia attività di compositore ho spesso fatto ricorso a “narrazioni musicali” proprio sul modello del *Pierino* di Prokof’ev, ne è riprova *Il viaggio di Amadè*, sinfonia “recitante” per attore e orchestra, su testo di Jacopo Boschini¹¹. Si tratta di un melologo rivolto a un pubblico di giovanissimi (idealmente da 8 a 13 anni) che enfatizza le possibilità narrative della sinfonia classica; servendosi di un attore, viene raccontata la storia di Amadè, giovane musicista talentuoso e disoccupato che vive tra cortigiani invidiosi e funzionari bislacchi in un regno di fantasia, sospeso al centro dell’oceano. Il tema affrontato è caro all’ambiente scolastico e trova pienamente riscontro nella vita quotidiana dei ragazzi: ben presente è infatti l’invito a non scoraggiarsi e a superare con la creatività gli ostacoli che la vita ci presenta, proprio come fa il giovane protagonista nel suo viaggio. Ogni movimento della sinfonia elabora temi mozartiani, li associa ai personaggi della storia e li trasfigura stilisticamente a seconda del contesto drammaturgico.

Volendo fare riferimento ai materiali musicali, il lavoro si apre con una lunga introduzione di natura “informale” in cui la materia sonora è solo accennata: rulli di timpani in pianissimo nella zona grave, brevi glissati al contrabbasso, tecniche “rumoristiche” degli archi, “suoni d’aria” dei legni. Man mano che il narratore descrive l’ambiente, i materiali si addensano in costrutti dai contorni più definiti: peda-

andrebbe annoverato tra le forme di musica “narrativa” più che “descrittiva”. Su questo aspetto cfr. POZZI 1999.

¹¹ Attualmente la partitura è in stato di revisione, cfr. SARGENTI 2020; si trova comunque edita in SARGENTI 2011.

li armonici, intervalli determinati (quinte giuste e diminuite sovrapposte, frammenti pentatonici), strutture ritmiche ripetute, uno “sfondo musicale” dal sapore debussyano, con qualche stilema riconducibile al Classicismo strumentale. Procedendo, l’introduzione confluisce direttamente nel primo movimento, *Allegro*, in cui vengono esposti due temi contrapposti¹².

Fruito in contesto educativo, *Amadè* permette di attivare differenti processi di comprensione del linguaggio musicale: da un lato volti alla comprensione semantica, dall’altro orientati alla contestualizzazione storica. Una formulazione degli obiettivi disciplinari potrebbe essere indirizzata a: cogliere il clima espressivo generale di un movimento o di una sezione musicale relazionandolo alle strutture musicali; cogliere e illustrare il potenziale significativo di singoli elementi musicali; associare un personaggio della storia narrata

¹² In <https://www.youtube.com/watch?v=L9It-2VSZ3Is> [consultato il 28/03/2020] è disponibile un documento multimediale che è parte integrante di questo contributo. In esso, dall’inizio fino al minuto 2:02, è possibile approfondire, attraverso un’analisi guidata della partitura, alcune delle caratteristiche dei due temi. Il primo, affidato agli archi, presenta affinità col tema iniziale della Messa in Do minore K 427 e con il finale della Sinfonia n. 35, *Haffner*, K 385 di Mozart, ha articolazione varia, un sostegno armonico riconducibile al modo maggiore, si conclude con rapide “volatine”, la struttura fraseologica è lineare ma non pedissequa (il tema si ripete identico ogni 18 pulsazioni ma lo sfasamento ciclico con la linea del basso garantisce un risultato armonico sempre cangiante). Dal minuto 1:23 è possibile seguire l’analisi del secondo tema: suonato prima dal clarinetto e poi da oboe e fagotto, ha un profilo “spigoloso” e incerto a causa dei salti intervallari in varie direzioni, non ha un sostegno armonico riconducibile al sistema tonale ma è avvolto da prolungamenti che favoriscono le dissonanze, si muove a scatti e presenta accenti continuamente spostati.

a proprietà semantiche primarie espresse nelle strutture sonore; arricchire la propria interpretazione con significazioni ricavate dalla riflessione su contesto, epoca storica, associazioni culturali; riconoscere un tema correlato a un personaggio; comprendere la funzione narrativa del discorso musicale e le sue elaborazioni; riconoscere le principali caratteristiche e la forma dei movimenti di una sinfonia classica; individuare le famiglie strumentali dell’orchestra sinfonica.

Nel mio percorso compositivo il rapporto musica-narrazione si arricchisce in lavori che integrano testo, canto, recitazione, musica e scena come le opere *Lupus in fabula* (2010), *In cosa ti somiglio* (2014) e *Turandot.com* (2019).

Il libretto scritto da Andrea Avantaggiato per *Lupus in fabula*¹³ è fortemente narrativo e integra elementi sia favolistici (il protagonista è un lupo umanizzato e c’è un insegnamento finale) sia fiabeschi (tema del “viaggio dell’eroe”, presenza dell’elemento magico, ruoli e funzioni definiti)¹⁴.

L’opera si apre con un arpeggio del pianoforte che espone il materiale di base: una cellula di tre note intervallate da terza minore e tono. Il potenziale narrativo di questa cellula è sviscerato in tutti i modi possibili, così che sia l’“ambiente” della storia, sia i personaggi e le situazioni drammatiche nascono dalle specifiche formulazioni che di volta in volta questa è in grado di assumere. Nel *Prologo* iniziale

¹³ In <https://youtu.be/Clu2Rao73E4> [consultato il 28/03/2020] è disponibile una breve presentazione dell’opera.

¹⁴ Sulle problematiche della narrativa per ragazzi collegate all’utilizzo della struttura fiabesca e alla stereotipia dei temi e delle ambientazioni cfr. SALVI 2011, pp. 78-79.

la cellula musicale si aggancia a se stessa in un gioco combinatorio ritmicamente libero dal sapore pentatonico, “sporcato” dal meccanismo di proliferazione intervallare interno¹⁵. La cellula intervallare si dà poi una prima configurazione ritmica, esposta al flauto in corrispondenza del riferimento alla scena di caccia seguente (minuto 3:16). Il ritmo “conferma” l’ambiente russo (combinazione crome e semicrome “secche”, senza valori aggiunti o legature, caratteristica di molti temi popolari), inoltre gli spettatori dell’opera sono portati ad associare il frammento melodico a un conflitto perché nella scena seguente troviamo il lupo in fuga dai cacciatori (3:40). Scampato il pericolo, il lupo si presenta al pubblico con un’aria in cui il tema appena ascoltato viene “addolcito” tonalmente (3:55); successivamente la cellula iniziale si rimodula melodicamente in un lamento-blues (4:30) che da questo momento verrà associato sempre alla natura “lupesca” del protagonista. Dopo l’incontro “magico” con la luna, il lupo cerca di darsi un aspetto rispettabile per ottenere l’incarico di baby sitter e si traveste da tata Ausilia, una simpatica vecchietta: così il gruppo dei personaggi coinvolti nella caccia diventa il soggetto di una fuga barocca “incastrandosi” nelle regole del contrappunto (5:02). La cellula originaria torna a svelare i suoi tratti “lupeschi” nella scena del colloquio coi Verdiç (5:40), mentre nella scena seguen-

te è alla base del canto “cullante” della bimba (5:55) e del coro *Laringo-pincopallo-troppe-ù* (6:05). Segue il racconto del lupo-Ausilia, ambientato nei regni dei Taburi e dei Sakili; possiamo rintracciare la cellula nel canto pentatonico a carattere “ritmico-tribale” nel primo caso (6:33), “mistico-orientale” nel secondo (6:54).

Alla fine della storia raccontata da Ausilia, dopo l’intervento provvidenziale della luna e l’opera di convincimento della bimba, il lupo riesce a essere accettato dalla comunità: ritroviamo dunque il profilo ritmico della caccia iniziale a soggetto di un canone festoso (7:10), nonché il blues del lupo in forma di cadenza, a chiusura dell’opera (7:30).

In *Lupus in fabula* una semplice unità strutturale di due intervalli dà così vita a un’ora circa di musica, grazie alle possibilità combinatorie di ritmo, armonia, timbro, orchestrazione, vocalità. Volendo, le “avventure” dei temi sarebbero fruibili anche senza il supporto di parola e scena, in quanto – come si è visto – il contenuto drammatico è inerente alla musica e per mezzo di questa, intesa come fattore primario dell’opera, si realizza¹⁶. Ovviamente senza il supporto di testo e scena la “narrazione musicale” rimarrebbe però indefinita e aperta a molteplici interpretazioni.

Potremmo dire che la musica di *Lupus*, come quella di *Amadè*, è narrativa per la presenza di configurazioni musicali percepibili come “sfondo” (ambiente), la riconoscibilità di una o più figure musicali che emergono da quello sfondo (personaggi) e le modalità di giustapposizione

¹⁵ Avvalendosi della documentazione multimediale, parte integrale del contributo, disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=L9It2VSZ3Is> [consultato il 28/03/2020] è possibile fruire dei brani descritti. I rimandi temporali posti fra parentesi nel procedere dell’argomentazione principale rinviano ai corrispondenti momenti del materiale audio-video.

¹⁶ Sulle questioni inerenti al ruolo della musica all’interno del melodramma cfr. BIANCONI 1986, pp. 7-51.

e sviluppo di questi (eventi, evoluzione dei personaggi all'interno della storia). I vantaggi in ambito educativo di un'opera così strutturata sono la chiara intelligibilità del "nodo concettuale" per il pubblico scolastico e la possibilità di estrapolare con facilità temi musicali e riferimenti a vari generi. Da questi materiali possono prendere avvio molteplici attività didattiche, incentrate su vocalità, riconoscimento stilistico, rielaborazione creativa della storia e delle musiche¹⁷.

Oltre la narrazione

In altri miei lavori teatrali la "narratività musicale" viene meno, per l'utilizzo di procedimenti diversi dalla semplice variazione-sviluppo di matrice tradizionale, come nel caso di *In cosa ti somiglio*¹⁸. L'opera indaga aspetti fondamentali della vita dell'uomo (nascita, lavoro, guerra, religione, gioco, cibo, morte/rinascita) e i testi dialettali si intrecciano a diversi livelli con musiche originali o preesistenti. La concezione drammaturgica risente delle innovazioni del teatro novecentesco: i personaggi e l'azione sono indefiniti, la scena si ricrea in continuazione, il confine voce-personaggio è labile e i percorsi espressivi si moltiplicano grazie alla sintesi/elaborazione del suono registrato e alle immagini video. L'opera si configura come una sorta di viaggio multidimensionale nel tempo e nei luoghi della memoria e manca di una vera e propria narrazione. A livello strettamente musicale, fatta eccezione per la melodia popolare in aper-

tura affidata al flauto e ripresa alla fine dal coro responsoriale, non è rintracciabile un vero e proprio percorso tematico: il discorso procede per analogie timbriche e assemblaggi materici, i frammenti melodici hanno uno sviluppo limitato. L'unico momento in cui a livello teatrale si incontra una narrazione è la terza scena, addirittura "metanarrativa": la cantante/attrice protagonista, che nelle prime due scene aveva dato voce e presenza scenica ai personaggi delle filastrocche, si tramuta in una maestra che interroga i ragazzi del coro sul significato stesso della *Filastrocca d'i mascherone*, la quale racconta in modo scanzonato il diverbio tra Ferdinando Cesaroni (facoltoso imprenditore perugino della *belle époque*) e Re Umberto I (minuto 7:55). Segue un bizzarro elenco genealogico del casato dei Savoia che riporta l'opera su un piano onirico, e un coro parlato con tecniche aleatorie; quest'ultimo utilizza il materiale fono-simbolico della filastrocca drammatizzandone il contenuto (8:19).

All'interno di un lavoro prettamente antinarrativo, questa scena rispecchia una delle funzioni originarie della narrazione – la trasmissione di fatti e vicende storiche di una comunità come strumento di coesione culturale e strutturazione dell'individuo¹⁹ – senza rinunciare alla sperimentazione musicale e formale. Le possibili rielaborazioni della fruizione orientate all'educazione musicale del giovane pubblico sono molteplici. In analogia a quanto già segnalato più sopra, esse seguono il ramo della storia della musica e dei generi da un lato, la pratica corale polifonica e gestuale-improvvisativa dall'altro.

¹⁷ Esempi di percorsi didattici, giochi musicali e pratiche realizzabili con i materiali musicali dell'opera si trovano in DELFRATI 2010.

¹⁸ In <https://youtu.be/JIax12a2ea8> è disponibile una presentazione dell'opera [consultato il 28/03/20].

¹⁹ Cfr. BRUNER 1992, p. 74.

*Turandot.com*²⁰ è invece un tipico esempio di “fiaba a ricalco”²¹, in quanto il contenuto narrativo del testo originale di Gozzi, già elaborato da Simoni e Adami per Puccini, è utilizzato come canovaccio per una parodia “distopico-informatica” sul tema dell’uso consapevole della tecnologia e della dipendenza online.

L’opera si articola su due piani narrativi autonomi e sovrapposti. Il primo è quello della storia rappresentata, ambientata in un futuro imprecisato dove CalafGamer14, giovane *gamer* del regno dominato dalla regina-server *Turandot.com*, attratto da fama e *views* illimitate, partecipa all’*imperial game*, ideato dalla regina stessa. Il giovane protagonista decide di prendere parte al gioco nonostante il rischio di disconnessione eterna e i continui tentativi di dissuasione da parte del nonno Timur e di Liù, studentessa di *coding*.

Il secondo piano narrativo, non rappresentato in scena, è quello della *Turandot* di Puccini, conosciuto a un pubblico che ne ripercorre (o che si appresta a farlo) la trama, i presupposti ideologici, estetici e musicali, nonché le problematiche relative al finale incompiuto²².

A partire da questa impostazione, nell’opera torna con decisione l’associazione tema-personaggio, grazie al riferimento ai *leitmotive* pucciniani, ma con modalità nuove rispetto ad *Amadè* e *Lupus*.

Si prenda ad esempio la scena sesta, nella quale troviamo Liù alle prese con un

corso *online* di *coding*. Il coro è introdotto da una linea del *synth* che cita l’accompagnamento a terzine del coro pucciniano *Gira la cote!* L’intervallo di quarta discendente/quinta ascendente del “tema della cote” diventa elemento strutturale della linea melodica corale, inoltre è alla base di tutte le “volatine elettroniche” che simulano le combinazioni dei *bit* del codice binario (minuto 8:50). Più avanti interviene l’*ensemble* strumentale che cita espressamente un frammento dal primo atto del capolavoro pucciniano, nel quale Timur racconta della propria condizione di reietto e del supporto trovato in Liù (*Perduta la battaglia*); contemporaneamente sulla stessa linea melodica il coro canta allegramente «digita, computa, prova insieme a noi» (9:25). L’esempio esplicita un effetto della sovrapposizione narrativa: se non si conosce Puccini, il coro del *coding* appare semplicemente come un momento di “festa elettronica” a cui Liù non riesce a partecipare per difficoltà di apprendimento; se invece si riconoscono i temi originali e li si mette in relazione con la nuova drammaturgia “futuribile” si percepisce una connotazione negativa del mondo informatico celebrato dal coro e biasimato dal Timur di *Turandot.com*; egli è infatti nostalgico degli “anni analogici” e preoccupato per la dipendenza informatica del nipote. Non solo: l’inquietudine di Timur è alla fine della storia mitigata da Liù, che proprio grazie al *coding* ottiene le attenzioni di Calaf e lo invita a riscoprire un rapporto più sereno col reale e con le emozioni, lontano dal *virtual stress*; il possibile riferimento alla virtù compassionevole di Liù in *Perduta la battaglia*, rende il senso ancora più pregnante.

La fruizione dell’opera senza conoscere la narrazione “nascosta” non pregiudica la

²⁰ Il *trailer* dell’opera è disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=6vgwXl3SN2Q> [consultato il 28/03/2020].

²¹ RODARI 2013, pp. 80-84.

²² Molto si è scritto sulle tormentate vicende relative al finale incompiuto. Per un rapido confronto tra le versioni cfr. VIAGRANDE 2019.

comprensione globale del dramma musicale, tuttavia chi coglie i temi pucciniani è in grado di elaborare sfumature di senso più profonde. A livello educativo e disciplinare i continui *link* tra i due piani narrativi sono funzionali all'attivazione di processi interpretativi che sviluppano diverse competenze, da quelle legate alle attività di ascolto di un'opera tradizionale fino a quelle più complesse che implicano il riconoscimento tematico, il confronto stilistico, l'analisi delle strutture, la polifunzionalità musicale e la contestualizzazione storica.

Turandot.com – attraverso l'uso intensivo di tecniche digitali di trasformazione del suono e una scena popolata da *tablet*, *smartphone*, multischermi e *consolle* futuristiche – sembra affermare che il valore formativo e le necessità estetiche del teatro musicale di oggi devono fare i conti con la dimensione “estesa” dei mezzi didattici e delle piattaforme tecnologiche. Da qualche anno si parla di «narrazione transmediale»²³, a indicare l'espansione di una narrazione su diversi media i quali, veicolando nuove e distinte informazioni e grazie allo sviluppo autonomo di singoli personaggi, allo stesso tempo allargano l'universo narrativo e contribuiscono alla sua comprensione. Proprio la narrazione presente in *Turandot.com* potrebbe facilmente diventare “transmediale”, magari con l'aiuto di un videogioco che ricrea i livelli dell'*imperial game* e sviluppa la musica delle relative scene dell'opera, oppure una *app* che aiuta il nostalgico Timur a ricordare i temi operistici, o ancora un'attività di *coding* dove si usa il pensiero computazionale per aiutare Liù a comporre il giusto messaggio musicale amoroso per Calaf.

In sintesi emerge che nell'ambito delle composizioni per i più giovani qui proposte, la modalità di utilizzo di musiche più o meno “narrative” non è univoca ma varia a seconda del progetto didattico e dalla specificità degli obiettivi. *Il viaggio di Amadè e Lupus in fabula* sfruttano le possibilità narrative dell'associazione tema-personaggio, al contrario *In cosa ti somiglio* allenta o nega quei procedimenti, *Turandot.com* li ripensa e apre a prospettive transmediali. Ben vengano quindi percorsi musicali e teatrali che ripercorrono o implementano le categorie tradizionali della narrazione, se servono ai nuovi Amadè e alle nuove Liù per relazionare il proprio sé a quello degli altri, acquisire una più profonda conoscenza del mondo, individuare senso e significato dei saperi e delle pratiche necessarie alla formazione dell'identità personale, trovare il proprio ruolo nei contesti di vita, anticipare sul piano dell'arte esperienze emotive e valori comportamentali, affinare strumenti cognitivi e affrontare con coraggio il futuro.

²³ Il termine è definito in JENKINS 2007.

Bibliografia

- ARISTOTELE, *Poetica* (a cura di Giovanni Pesce), Bompiani, Milano 2000.
- LORENZO BIANCONI, *Introduzione*, in L. Bianconi (a cura di), *La drammaturgia musicale*, Il Mulino, Bologna 1986.
- JEROME BRUNER, *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1969 (ed. or. 1956).
- JEROME BRUNER, *La ricerca del significato*, Bollati Borighieri, Torino 1992 (ed. or. 1990).
- JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004 (ed. or. 1996).
- CARLO DELFRATI, (a cura di), *A scuola con Lupus in Fabula e Il lupo educatore. Proposte didattiche per Lupus in fabula di R. Sargenti*, As.Li.Co, Como 2010.
- MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna 1985.
- HENRY JENKINS, *Cultura convergente*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2007.
- STEFAN KUNZE, *Musica a programma*, in *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti*, diretto da Alberto Basso, *Il lessico*, vol. IV, UTET, Torino 1984, pp. 22-29.
- JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Il discorso musicale*, Einaudi, Torino 1987.
- EGIDIO POZZI, *La musica a programma: descrizione e narrazione nell'Ottocento europeo*, in *Le culture musicali del Novecento*, Scuola IAD – Università Tor Vergata, Roma 1999.
- PIER CESARE RIVOLTELLA, *Narrazione*, in F. Lever – P.C. Rivoltella – A. Zanicchi (a cura di), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, www.lacomunicazione.it [consultato il 28/03/2020].
- GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 2013 [ed. or. 1973].
- CHARLES ROSEN, *Lo stile classico*, Adelphi, Milano 2013.
- MANUELA SALVI, *Scrivere libri per ragazzi*, Audino, Roma 2011.
- RAFFAELE SARGENTI, *Lupus in fabula*, opera musicale in un atto per soli, piccola orchestra e coro di bambini/ragazzi, libretto di Andrea Avantaggiato, Ricordi, Milano 2009.
- RAFFAELE SARGENTI, *Amadè a Lemuria*, sinfonia “recitante” per attore e orchestra, su testo di Jacopo Boschini, Ricordi, Milano 2011.
- RAFFAELE SARGENTI, *In cosa ti somiglio*, teatro musicale sulle filastrocche di Claudio Spinelli, per voce femminile, attore, coro di voci bianche, strumenti ed elettronica, partitura inedita, 2014.
- RAFFAELE SARGENTI, *Il viaggio di Amadè*, sinfonia “recitante” per attore e orchestra, su testo di Jacopo Boschini, in corso di revisione, 2020.
- RICCARDO VIAGRANDE, *Giacomo Puccini 160: “Turandot” e alcuni dei suoi finali*, in www.gbopera.it/2019/02/giacomo-puccini-160-turandot-e-alcuni-dei-suoi-finali/, 2019 [consultato il 28/03/2020].

Com'è profondo il mare.
A margine d'una rilettura di
Moby Dick

Emanuele Ferrari

L'autore, nel ripercorrere alcuni episodi autobiografici che lo hanno condotto ad avvicinarsi ad ascoltare storie, ci propone l'invitante rilettura di una particolare versione per immagini "musicalmente silenziose" del Moby Dick di Melville.

Parole chiave: lettura silenziosa – Alessandro Sanna – Moby Dick – “sinfonia del mare”

The author retraces some autobiographical episodes that led him closer to story listening. He offers us an inviting reinterpretation of a particular figurative book, a “musically silent” version of Melville’s Moby Dick.

Keywords: silent reading – Alessandro Sanna – Moby Dick – “sea symphony”

prima cosa

La prima cosa che ho fatto quando ho iniziato a scrivere questo saggio breve è stato stilare un elenco di libri, lo troverete alla fine. Fare un elenco per me è un gesto di orientamento: costruire isole di senso, nel mezzo dell'oceano smisurato che circonda le nostre vite. Isole non solo come approdi provvisori, ma direzioni di un cammino, fosse pure un viaggio, anche se, ancora una volta, si tratta di un viaggio immaginario, quello tra i libri.

Stilare infine è una piccola variazione sul tema dello scrivere: la scrittura diventa più sottile, si fa *stelo* (forse spera di farsi *stile*), perché camminare e immaginare tra libri ha qualcosa di funambolico: come tenere il filo dopo aver perduto l'aquilone, per dirla con una poesia di Ghiannis Ritsos. Ma cominciamo.

diventare lettore

Sono diventato lettore grazie a una voce. Prima ero soltanto uno a cui piaceva ascoltare storie. Grazie a quella voce, ho compreso si diventa lettori nel momento in cui percepisci la *risonanza* di una parola, che poi mi sembra si possa pensare come una specie di esodo: la parola esce, viene sottratta al silenzio, s'incarna in una voce che la legge, le fa abitare una certa aria, le dona un corpo. Così la voce è epifania e incarnazione della parola. Come ha scritto Pierluigi Cappello: «ogni libro è una voce in attesa di un corpo»¹.

Quel giorno accadde che il mio professore di Lettere al liceo si mise a leggerci *I sette messaggeri* di Buzzati e io in quel momento, senza saperlo, ho dato una direzione precisa alla mia vita, un senso si è rivelato nel suono di quella voce. E

quel senso ho deciso di percorrerlo fino in fondo. Anche adesso che scrivo. Proprio adesso, mentre scrivo.

nel silenzio

La maggior parte dei lettori, nel mondo di oggi sono lettori silenziosi. Facciamo tutti come il vescovo Ambrogio, il primo a inaugurare questo gesto rituale, *la lettura silenziosa*, che Agostino ha immortalato così: «nel leggere, i suoi occhi correvano sulle pagine e la mente ne penetrava il concetto, mentre la voce e la lingua riposavano»². C'è una superficie dove corrono insieme occhi in cerca di parole, dove riposano le voci, ma c'è anche una profondità da sondare, qualcosa che somiglia a un inabissarsi nell'oscurità per capire se è possibile estrarne qualcosa, un barlume da tirare fuori, far venire alla luce, con un ritorno alla superficie. Questo spazio che si attraversa con gli occhi diventa anche tempo, che si concretizza in un gesto, quello di sfogliare le pagine, creando una sequenza, scena dopo scena, che unisce Crono, la dimensione della Misura del tempo, con il Kairòs, l'attimo che ne squarcia il velo e, nel Tempo della misura, lascia forse intravedere la Misura che il tempo eccede, quella dell'Eternità (Aion, la prima parola per il Tempo presso i greci).

Tutto questo si fa nel silenzio che ospita le voci, dove le voci sono libere di risuonare. Un silenzio tutto interiore e interiorizzato, che cerca di trovare un suo luogo preciso: ancora una volta mi piace vederlo come un'isola, in quell'oceano sconfinato che potremmo chiamare il Rumore (di fondo) del Mondo.

² AGOSTINO 1949, Libro VI, Capitolo III, p. 183. L'edizione consultata è la VI (1961) [N.d.R.].

¹ CAPPELLO 2015, p. 87.

disfare il gomitolo

Qualcuno potrebbe pensare che ri-leggere sia soltanto una ripetizione, un modo per ritornare, dopo essercene allontanati, dove un tempo ci eravamo trovati, forse anche riconosciuti, come parte di quella musica o di quel canto, per dirla con Leopardi, dove a ogni parola, in accordo con altre parole, nel ritmo di questo incedere e descrivere, si mostra *la poesia del vivente*. Io credo però, come ci ha indicato Deleuze, che ogni ripetizione sia differente, che con certi libri, specie forse con certi romanzi (mi permetto un leggero distinguo), ri-leggere assomigli molto a disfare il gomitolo, accarezzare il filo dell'orizzonte degli *eventi* e provare letteralmente a *ri-comporlo*, cercando nuove combinazioni, altre *variazioni sul tema*, grazie a quel gesto originario che nell'universo del Mito ci racconta di Dioniso, mentre fanciullo sta cercando di ricostruire la sfera del Mondo, prima dell'arrivo dei Titani che, le facce dipinte di gesso/*ghé* (da cui *Gaia/Gea*, ovvero la *superficie* della Terra), lo fanno letteralmente a pezzi, consegnando a noi mortali il compito di raccontare da quel giorno il mito dell'Universo, perché rileggere ha a che fare con due cose sostanzialmente: fare a pezzi e con quei pezzi trasformare, trans-figurare.

L'universo Moby Dick

A proposito di romanzi e universi, e forse anche di Titani, certamente il capolavoro di Melville ha queste caratteristiche: è un racconto di mare sfuggito di mano al suo autore, non è un libro controllato, non risponde a un progetto preciso. Ha qualcosa di titanico e mostruoso, cresce a vista d'occhio in uno squilibrio che trova un bilanciamento tra enciclopedica ed epica. Si tratta forse dell'ulti-

mo grande romanzo dell'Ottocento e del primo spaesante annuncio di Novecento. La storia stessa, duello infinito tra Uomo e Natura, sembra sempre andare in pezzi, prima di trasformarsi, sul filo di una continua ricomposizione. Per questo è stato oggetto di varie riletture e prima di affrontare quella che mi interessa, ne citerai due. La prima è quella che chiamo *la sintesi grandiosa*, di Alessandro Baricco con Ilario Meandri: *Moby Dick – la reading*, lettura scenica che si concentra su tre capitoli, due ritradotti e un terzo nell'originale (letti da Paolo Rossi, Stefano Benni e Clive Russell). *La performance* li cuce insieme con musiche originali e la narrazione dello stesso Baricco, a introdurre tre scene che si ritrovano nel finale, come accaduto all'Auditorium Parco della Musica di Roma nel novembre 2007. La seconda ci viene raccontata in un libro di Matteo Codignola, *Un tentativo di balena*, e mi piace pensarla come una *sintesi racchiusa*, quella di un attore-inventore come Roberto Abbiati, che nello spettacolo *Una tazza di mare in tempesta* invita 15 spettatori per volta nella pancia del Pequod, in mezzo a pipe, mestoli, scolapasta, scatole e ferrivecchi, e racconta in 15 minuti un romanzo di 800 pagine, in un distillato d'oceano o meglio *riduzione ai minimi termini*, che ricorda molto l'anarchia ironica dei *Romanzi in tre righe* di Félix Fénéon, usciti sul "Matin" dal 1906.

la traccia del silenzio

Credo fosse l'ultimo sabato di settembre e attraversavamo la piazza di Carpi, verso il cortile della Biblioteca "Arturo Loria". Ho conosciuto così Alessandro Sanna e ricordo bene quel giorno perché mi parlò di un sogno della sua vita che si stava realizzando: un editore un po'

folle, Alessandro Berardinelli, gli aveva dato carta bianca per *rileggere* un libro, quello che preferiva, e Alessandro aveva scelto *Moby Dick*: «Non ci saranno parole, solo acquerelli e una pagina centrale enorme, che si potrà aprire raddoppiando la misura, il centro del libro e la sua conclusione sospesa, dove stanno Pequod e Balena». Sanna elimina tutte le parole, la sola materia, ribollente e alchemica di cui è fatto l'originale, e restituisce la storia al silenzio assoluto, che però lascia spazio a tutta la musica dell'avventura: dalle composizioni da camera delle taverne, alle sonate di cambusa e stiva, fino alla sinfonia del mare. Il *Moby Dick* di Alessandro Sanna è un *silent book*: uno di quei congegni o dispositivi, forse sarebbe meglio dire invenzioni, che, scrive Marcella Terrusi: «suggerisce le basi per la genesi di un rapporto con la letteratura e l'arte, dichiarando fin da subito che l'autore non scrive, non dice, non mostra mai tutto, ma guida sguardo, pensiero e sentimento verso la costruzione di una nostra lettura originale, appellandosi tanto a conoscenze pregresse quanto a intuizioni, ipotesi e nuove visioni dei lettori [...] la letteratura è sempre *lacunosa* perché non è che una traccia silenziosa di luoghi, discorsi e visioni possibili, uno spazio di movimento per il corpo creativo del lettore»³.

trasformazioni della musica

Dare spazio. Anzi donare lo spazio perché il corpo possa creare. Ma non solo uno spazio. Almeno due. Il fronte e il retro del libro stesso che di fatto ha due copertine complementari. Questa è *l'architettura leggera* (per dirlo con una felice espressione di Shaun Tan, altro artista di

libri silenziosi) del progetto di Sanna. Da una parte il Pequod, dall'altra la Balena. La cifra del suo lavoro artistico credo sia concentrata nel segno, che da filo sottile si fa materia e partitura/campitura di spazi appunto, composizione di accordi e dissonanze, con le linee a fare quasi da contrappunto, in una successione graduale ma inesorabile, spesso in crescendo, di *trasformazioni* (come risulta chiarissimo in altri suoi lavori: *Il bosco* e *Tracce*), che continuamente rimettono in gioco il senso di orientamento/spaesamento dei luoghi dipinti, mostrandone la natura essenziale insieme alla natura stessa dell'essenza: come la tensione/vibrazione tra possibilità del silenzio e accadere di una (sua) risonanza.

Nel suo *Moby Dick* l'assoluto protagonista è il segno che si fa e disfa/sfuma nel colore, in un dialogo a distanza che diventa incontro/scontro, fra la materia della nave, il legno, simbolo per eccellenza del lavoro umano (forse anche dell'istinto di piegare la Natura al Volere), e la fluidità dell'acqua, come superficie magmatica (le continue striature di rosso appaiono e scompaiono), che nasconde e rivela una profondità, dove nasce e cresce la balena, fino a quando il suo emergere viene a costituire una fusione, sempre attraverso il mezzo del colore, tra mare e cielo, con la sola linea inquieta dell'orizzonte a creare non tanto una separazione, ma piuttosto il filo quasi invisibile dove appoggia la chiglia del Pequod. Infatti l'intuizione più straordinaria è quella della nave: Sanna ci propone un'ipotesi fantasmatica sulla sua origine. Ci racconta di un branco di lupi che attraversano un bosco, di uomini che abbattano alberi e imbastiscono uno scheletro d'arca, di una notte di luna (c'è un momento dove lo spicchio nel cielo

³ TERRUSI 2017, pp. 35-36.

diventa balena), che trasforma i lupi in ciurma guidata dal capitano Achab: costruttori finali di quella grande nave che per salpare ha bisogno ancora una volta di mutarsi in gigante e tornare nave, attendere il diluvio universale che la metta in moto, la trasporti dentro la profondità della superficie, la pagina sconfinata del mare. Le tavole dei due racconti si dividono lo spazio, quello sulla terra in senso orizzontale, l'altro in una verticalità di alto e basso, dove spesso la figura della balena è relegata agli angoli, immersa nel vuoto del buio, sin dal suo concepimento. Moby Dick risale dal profondo alla sua superficie, i denti raccolgono barlumi di meduse e diventano piccole luci, l'immensità del suo corpo esplode nella schiuma delle onde, dove il bianco si tinge di blu e rosso e nero, fino a quando, la bocca spalancata in un ennesimo spruzzo di sangue, potrà stare faccia a faccia con il Pequod, da dove spiccano un folle volo i marinai, nel frattempo ridiventati lupi.

Tutto accade in questo silenzio, e questo silenzio è tutto quello che resta alla fine. Come scrive ancora Marcella Terrusi: «il segno del pennello di Sanna, il suo acquerello spirituale, racconta come il gesto dell'artista possa rendere sensibile la materia che fugge, indagarne i diversi stati liquidi, solidi, gassosi [...] come possa estrarne un'evidenza fantasmatica che da percezione personale diventa racconto universale di un luogo preciso, un tempo storico, un suono umano»⁴.

Quel suono sempre sul punto di diventare musica, infinitamente trattenuta nel (suo) silenzio⁵.

Bibliografia

- AGOSTINO, *Le Confessioni*, Edizioni Paoline, Roma 1949.
- ALESSANDRO BARICCO (con Ilario Meandri), *Melville. Tre scene da Moby Dick*, Fandango, Roma 2009.
- PIERLUIGI CAPPELLO, *Il dio del mare. Prose e interventi 1988-2006*, Rizzoli, Milano 2015.
- MATTEO CODIGNOLA, *Un tentativo di balena*, Adelphi, Milano 2008.
- MARCO DALLARI, *In una notte di luna vuota*, Erickson, Trento 2008.
- EMANUELE AZIO FERRARI, *Il posto dei libri*, Mimesis, Milano 2019.
- ALESSANDRO SANNA, *Tracce*, Nuages, Milano 2010.
- ALESSANDRO SANNA, *Moby Dick*, ABE, Verona 2012.
- ALESSANDRO SANNA, *Il bosco*, Nuages, Milano 2016.
- MARCELLA TERRUSI, *Meraviglie mute*, Carocci, Roma 2017.

⁴ TERRUSI 2017, p. 167.

⁵ È possibile ammirare parti del libro in <https://www.youtube.com/watch?v=JUlo4wwMM5I> [consultato il 28/03/2020].

Il coro spontaneo Ortigano

Alberto Ghigliotto

L'autore descrive un'esperienza di laboratorio corale realizzata all'interno di un collettivo agricolo. La strutturazione del percorso si basa sul coinvolgimento, sulla presa di coscienza dei singoli nel gruppo e sull'apprendimento spontaneo attraverso la pratica e l'imitazione, modalità che si ricollegano alle pratiche vocali della cultura contadina.

Parole chiave: collettività – pratica vocale – auto-apprendimento – spontaneità – convivialità – rifunzionalizzazione

The author describes a choral experience carried out within an agricultural collective group. The structure of the workshop is based on involvement, awareness of the individuals in the group and spontaneous learning through practice and imitation: methods that are connected to the vocal practices of peasant culture.

Keywords: collectivity – vocal practice – self-learning – spontaneity – conviviality – refunctionalization

Nascita e patti iniziali

Era il mese di gennaio del 2018 quando mi venne richiesto di iniziare un'attività di direzione di un laboratorio sperimentale di canto corale all'interno di un collettivo agricolo nell'immediato entroterra di Quiliano (Savona). L'idea di provare a reinserire in un contesto sociale di "ritorno al rurale" la pratica del canto corale, funzionale alle attività e al lavoro, mi è parsa da subito interessante. Prima di avvicinarmi a una possibile progettazione del percorso, ho ritenuto necessario soffermarmi e maturare alcune considerazioni in merito alle strategie didattiche da approntare, nell'ottica di una reale e coerentemente attuabile *rifunzionalizzazione*.

Molte sono state le questioni su cui riflettere: come poter mettere in atto, in primo luogo, una corretta modalità per portare a un'educazione vocale e corale *ad hoc*? Che potesse, cioè, essere utile per imparare a cantare, ma attraverso un percorso non propriamente guidato. Il mio interesse sostanziale era la creazione di un rapporto docente-discente che non portasse a un apprendimento calato dall'alto, cioè la promozione, attraverso la pratica, di una sorta di auto-apprendimento spontaneo, scevro da concettualizzazioni musicali, a parer mio inutili per la fruizione specifica del contesto.

Era mia intenzione provare a ricreare quelle condizioni di spontaneità vocale contadina secondo le quali a cantare si imparava semplicemente *cantando*; la naturalità di quelle voci – non educate da nozioni ma auto-educatesi, talvolta quasi inconsapevolmente attraverso l'acquisizione di una coscienza maturata nella pratica canora – si fondeva al contesto e alla coralità in stati di "pura bellezza", proprio come già raccontava Alan Lomax in

seguito alle registrazioni sulle montagne piemontesi nel 1954¹.

Ma veniamo a una descrizione più dettagliata del contesto: il collettivo detto Ortigiano si è formato nel 2012 per prendersi cura della cascina Ortiga, sita in località Garzi, piccola frazione collinare del Comune di Quiliano. La proprietaria, un'anziana signora rimasta vedova e non più in grado di occuparsene, ha infatti deciso di affidarla in gestione onde evitare l'incoltura dei terreni e lo stato di abbandono dello stabile. Il collettivo è formato da ragazze e ragazzi, giovani e meno giovani che, a fronte di un affitto simbolico e di una quota di parte dei raccolti, si occupa di tenere l'abitazione in uno stato di decoro e di coltivare meglio possibile la campagna circostante. Coloro che ne fanno parte si ritrovano, a seconda dei periodi dell'anno, a lavorare insieme per la semina dell'orto, per la raccolta delle olive, per la potatura degli alberi da frutta e per tutto ciò che si rende necessario.

Tutti i componenti hanno una residenza e un'occupazione diversa rispetto alla cascina, vivono in realtà urbanizzate e fanno mestieri che definiremmo urbani. Il sabato e la domenica si ritrovano quindi con volontà e piacere in questo contesto, con competenze e mansioni spesso differenti, per lavorare la terra con grande dedizione e responsabilità. La dimensione rurale, seppure spesso fisicamente stancante, viene scelta e apprezzata come sano passatempo, come fuga dai lavori e dalle vite urbane, come momento di contatto collettivo con la terra e con tempi e modi diversi di vivere nei quali ritrovarsi.

Queste giornate spesso finiscono al calar del sole in momenti di convivialità dove

¹ LOMAX 2008, p. 182.

alle bottiglie del buon dolcetto auto-prodotto (attinte generosamente dalla cantina) si affiancano laute merende a base di formaggi, salumi, pizze, torte salate e dolci fatti in casa. È proprio in concomitanza di questi momenti di convivialità post-lavorativa che ho ritenuto fosse opportuno inserire la pratica del canto corale che, con incontri a cadenza mensile (o talvolta trisettimanale), è capitato sovente diventasse ottimo pretesto per prolungare queste piacevoli riunioni fino a sera inoltrata.

Oltre a ritrovarsi nella comune intenzione di rivivere la campagna, questo gruppo si riconosce naturalmente anche nella condivisione di ideali politici libertari, molto vicini alle istanze della cosiddetta decrescita felice. Si trovano quindi punti di vista comuni nella non accettazione di imposizioni sociali ed economiche dei vari poteri di turno e nell'attuazione di una gestione "altra", il più possibilmente, autonoma, cosciente, accorta e responsabile delle proprie vite. Di seguito una descrizione del progetto tratta dalla loro pagina Facebook:

«Ortiga è un orto collettivo, uno spazio condiviso e autogestito dove chiunque può riprendere contatto con la natura attraverso la coltivazione.

Il progetto Ortiga nasce dal desiderio di alcuni individui di provare a cambiare la propria vita ridefinendo il proprio quotidiano attraverso nuove pratiche, di agricoltura biologica, autogestita sulla base delle proprie possibilità e della propria volontà.

Per fare questo vogliamo cominciare – anche – da un orto collettivo, condiviso, da qualcosa di tangibile e molto concreto, sul quale non fermarsi a immaginare un nuovo quotidiano ma cercando di costruirlo in autogestione. Fin da subito. Perché vogliamo che il nostro

orto sia l'inizio della nostra personale rivoluzione... A schiena dritta!»².

Ciò che mi è stato richiesto è stato pertanto di guidare questo gruppo verso un repertorio di canti funzionali al lavoro in campagna e alla convivialità rurale, ma anche a occasionali esibizioni in ritrovi e cortei di protesta. Un repertorio fatto quindi di ballate e canti popolari, ma anche canti sociali e politici, spesso proposti dal gruppo, e nei quali molto forte e diffuso è stato il sentimento di empatia, immedesimazione e rifunzionalizzazione.

Le insidie nascoste nella didattica con gli adulti

In chiave di progettazione didattica ho ritenuto doveroso soffermarmi su alcune considerazioni in più, specificatamente mirate al gruppo e al contesto. Avendo infatti a che fare con adulti in una fascia d'età compresa dai 30 ai 60 anni, molti dei quali con competenze musicali pregresse piuttosto scarse, ho considerato di dover incentrare il percorso in una chiave primariamente operativa che potesse da subito instaurare un sano rapporto con la produzione e la fruizione musicale, stando quindi ben attento a evitare situazioni che potessero trasformarsi in un facile innesco di deleterie frustrazioni. Il rapporto didattico con gli adulti risulta infatti essere spesso terreno delicato il cui equilibrio va ricercato in termini di storie individuali, di competenze pregresse, aspettative, precedenti rapporti con il musicale.

«La musica, per alcuni di noi – adulti e no –, disvela e insieme lenisce la nostra

² Tratto dalle informazioni inserite nella pagina Facebook: https://www.facebook.com/pg/ortiga-noblogs.org/about/?ref=page_internal [consultato il 28/03/2020].

sensibilità ferita dalla nascita; sollecita, per poi calmare, l'anelito ad andare altrove e ritrovarsi e riconoscersi. Non pensiamo che si debbano temere le parole forti. Ci siamo dimenticati le parole "beatitudine", "infelicità" e le abbiamo sostituite con "benessere" e "stress". Tuttavia per la musica non ci sono "centri benessere", ma possibili percorsi educativi che avvicinano alla beatitudine di chi corona un sogno in età adulta»³.

In particolare ho ritenuto di estrema importanza fugare fin da subito la possibilità che qualcuno finisse nella scivolosa trappola della scarsa autostima e abbracciasse, come facile giustificazione alle varie difficoltà dell'apprendimento, il trito paradigma secondo il quale la musica si impara bene solo da bambini e che poi diventi tutto più difficile se non impossibile.

«Una delle convinzioni che hanno maggiormente interferito e tuttora interferiscono con la didattica musicale rivolta agli adulti, ad esempio, riguarda proprio la supposta irraggiungibilità di un livello di *performance*, in particolare strumentale, soddisfacente da parte degli individui che inizino il loro percorso formativo dopo i diciott'anni»⁴.

Se questa convinzione può essere ritenuta per certi aspetti non del tutto errata per quanto concerne l'ambito del concertismo di un certo livello, bisogna però considerare tutti quegli ambiti nei quali la formazione non è finalizzata necessariamente al professionismo, ma all'onesta e consapevole fruizione e produzione musicale per proprio piacere. A tal proposito, ragionando sulle varie opportunità di formazione, anche Roberto Neulichedl ci

invita a riflettere in ordine alla necessaria e reale coesistenza di queste due realtà⁵ che si ritrovano anche naturalmente nella dimensione del canto corale, fruita, in questo caso specifico, da persone adulte.

Accettato quindi il concetto secondo il quale l'apprendimento, una volta definite le finalità, non conosce limiti di età, altro piano fondamentale risulta, a mio avviso, riuscire a esercitare un certo controllo sull'autostima, terreno molto scivoloso nel lavoro didattico con persone adulte che vivono sovente situazioni conflittuali nel rapporto con la "propria" produzione musicale, costruito spesso su giudizi subiti in passato e su frustrazioni di mancata o interrotta formazione.

Importante diviene quindi anche comprendere cosa sia e come superare lo *spauracchio* del giudizio e della paura dell'insuccesso. Le letterature di ambito didattico, psicologico e musicoterapico ci avvertono a vario titolo dell'estrema e non trascurabile importanza del *setting* e della necessità di essere in grado di generare e preservare un ambiente protetto nel quale ognuno si senta accolto e libero di esprimersi e mettersi in gioco. Prendo in questo senso nuovamente a prestito le parole di Anna Maria Brusaferrò che a tal proposito asserisce:

«Uno spazio sicuro è uno spazio che non ospita la paura. Cosa significa, dunque, generare uno spazio sicuro in un contesto didattico? Significa essere in grado di dare guida e protezione lungo il percorso che separa l'allievo dal grado di competenza attuale a quello desiderato»⁶.

Tutto ciò ci porta a riflettere quindi in ordine alle insidie che possono celarsi nella

³ REBAUDENGO 2005, p. 2.

⁴ BRUSAFERRO 2005, p. 18.

⁵ FRESCHI – NEULICHEDL 2012, pp. 41-42.

⁶ BRUSAFERRO, op. cit., p. 23.

strategia pratica dell'*imparare facendo*, allorché il *fare* possa trasformarsi in paura o vergogna del non aver ancora imparato. In questo senso la ricerca di possibili soluzioni a questo deleterio scenario ritengo possa avvenire sul piano della costruzione del gruppo, inteso come *spazio sicuro*, scevro da giudizi di merito e diretto verso un condiviso sentimento (peraltro, per mia fortuna, in questo caso già presente) di accoglienza e convivialità, da rinforzare semmai nella dimensione del gioco e della comune motivazione. Proprio in questo senso, la stessa dimensione del canto corale si è sempre prestata a naturale rimedio, se declinata in certo modo, alla possibile insorgenza di problemi di questo tipo.

Fare gruppo! La forza del “gioco” e la motivazione

La dimensione ludica adottata all'inizio di ogni incontro ha permesso di spostare l'attenzione cognitiva all'apprendimento e di sciogliere le tensioni iniziali. Attraverso la pratica del gioco (in particolare: giochi vocali, canoni cantati e con gesti-suono) ho avuto modo di distendere gli animi, di creare una dimensione di gruppo cooperativa e di spostare il focus di molti nei confronti dell'apprendimento musicale non più da intendersi come qualcosa da *imparare e sapere* ma semmai da *imparare* (o forse ancor meglio da *reimparare*) a *essere*. Illuminanti in questo senso le ricerche e il pensiero di François Delalande:

«Pensare e insegnare la musica in termini di parametri vuol dire farne una costruzione puramente formale eliminando ciò che ha di più prezioso: la corrispondenza tra il gesto e la vita affettiva»⁷.

Ricordiamo che, nel contesto descritto, le intenzioni didattiche sono state sempre rivolte alla promozione di un tipo di apprendimento che, passando attraverso il territorio della non concettualizzazione e dell'inconsapevolezza, potesse portare in un certo senso a *mollare le redini* di uno (spesso eccessivamente auto-frenante) autocontrollo basato sulla dimensione cognitiva e a promuovere l'avvicinamento a una propria autocoscienza musicale e, quindi, a una reale e funzionale spontaneità.

«Come guidare senza orientare? È pressapoco in questi termini contraddittori che si esprime l'equilibrio impossibile che un pedagogista dell'invenzione musicale deve realizzare. Si tratta certo di guidare – quale sarebbe, se no, il ruolo dell'educatore? – ma senza orientare, invitando il bambino [così come l'adulto, N.d.A.] a compiere una ricerca autonoma nei confronti della quale l'insegnante non imporrà le proprie scelte. Questo comporta una difficoltà reale, sia teorica che pratica, che l'insegnante tuttavia deve superare, a rischio di scontrarsi contro uno dei due “scogli” opposti che lo minacciano: il lasciar fare assoluto che non stimola alcun progresso e la direttività mal posta che inibisce l'immaginazione»⁸.

Se “insegnare la spontaneità” può sembrare di per sé un paradosso, insegnare, o meglio educare, a ritrovare ognuno la propria spontaneità, ascoltarla e darle credito assume, posto in questi termini, contorni più realistici e realizzabili. Se poi mettessimo ancor meglio a fuoco, specie nel campo della didattica per gli adulti, l'obiettivo primario di “reimparare a essere spontanei”, ci potremmo ritrovare con relativa facilità a

⁷ DELALANDE 2004, p. 66.

⁸ DELALANDE 1993, p. 151.

giocare, ovvero a sperimentare e a esperire la musica come fatto umano e pratico, così come il bambino fa con il gioco. Potremmo così *imparare facendo* a conoscere la musica e a conoscerci. In altre parole, come dice Delalande, la musica non è *come* il gioco, la musica è il gioco.

«Mettersi in contatto» quindi «con il proprio mondo sonoro interiorizzato», così come ci invita a fare Violeta Hemsy de Gainza⁹, ecco il punto! Come fare però a promuovere un processo di questa natura senza condizionare o quantomeno cercando di farlo il meno possibile? Stimolare, differenziare le proposte, divertire, arrivando talvolta anche a “distrarre” dagli obiettivi preposti.

L'intenzione di lavorare quindi sulla costruzione di consapevolezza e di «porre le basi per un'attività interpretativa/esecutiva consapevole»¹⁰ non è stata dettata solamente da esigenze didattiche, ma anche da una visione sociale di fondo. Abbiamo avuto modo di esplicitare in precedenza la condivisione e il riconoscimento di tutto il gruppo in ideali libertari e politicamente definiti di autoregolazione. Date queste premesse, è chiaro come la stessa essenza della figura direttoriale vada in qualche modo rimessa in discussione e debba essere necessariamente ridefinita. L'azione della direzione doveva trasformarsi pertanto, così come ci dice Ida Maria Tosto¹¹, in «promozione all'attività».

Lo stesso concetto di autogestione, anche in senso sociale e politico, impone due condizioni imprescindibili: la *coscienza* e la *responsabilità* di ogni propria azione per la collettività. In questo senso il coro

diventa, nella sua essenza di gruppo sociale, un ottimo terreno sul quale provare a declinare queste due necessarie condizioni e sperimentarne la riuscita sia sul piano estetico, sia su quello relazionale. Le premesse vorrebbero essere quelle di promuovere nel gioco, e quindi stimolare, processi di auto-apprendimento in chiave sistemica di complessità, senza pertanto definirne *a priori* i contorni in “quadri” o “orizzonti”, così come magistralmente ci insegna Edgar Morin¹².

Promuovere quindi in questo modo lo sviluppo di competenze di coscienza vocale, espressiva, tonale e armonica, funzionali a momenti di canto che prevedano il sorgere di armonizzazioni spontanee tra le voci, cercate e trovate nella responsabilità condivisa di una soddisfacente riuscita globale. Questa scelta muove sostanzialmente in due direzioni: quella della coerenza dell'attività corale con le condivise idee politiche e quella di sperimentare la possibile auto-formazione di combinazioni polivocali espressivo-armoniche. Queste ultime, mosse da qualche spontanea urgenza estetico-espressiva legata anche a quell'impronta vocale di gruppo e d'identità culturale di cui ci parla anche Serena Facci¹³, così come, con ogni probabilità, nascevano un tempo le armonizzazioni dei canti contadini. Situazioni nelle quali quasi mai sussistevano competenze armoniche ragionate, strutturate o derivanti da studi teorici in merito.

Modalità operative degli incontri e evoluzione del progetto

Gli incontri sono cominciati domenica 11 febbraio 2018, giornata caratterizzata

⁹ DE GAINZA 1991, p. 11.

¹⁰ TOSTO 2009, pp. 58-59.

¹¹ *Ibid.*, p. 145.

¹² MORIN 2000, p. 19.

¹³ FACCI 1997, pp. 45-46.

da un clima piuttosto rigido. Questo primo iniziale incontro ha avuto luogo in una sala interna alla cascina, solitamente adibita a salotto/biblioteca. Abbiamo pertanto acceso la vecchia stufa a legna presente nella sala e, nell'attesa che la temperatura raggiungesse livelli accettabili, ci si è cominciati a conoscere consumando (nella più calda sala da pranzo) un'abbondante merenda a base di formaggi, salumi, vini e frutta secca. Lo sciogliersi degli animi in questa atmosfera conviviale e il progressivo riscaldamento dell'ambiente ci ha portato, quindi, a iniziare l'attività con un certo slancio. Ci siamo disposti in cerchio e, dopo qualche breve consiglio sulla respirazione e la postura, abbiamo cominciato a cantare.

Il primo canto proposto è stato *Buona sera*, breve e semplice canone a tre entrate che a mia volta appresi da Luigi Cociglio nei primi laboratori di canto corale frequentati in Conservatorio ad Alessandria. La scelta del canone come materiale di lavoro iniziale è stata dettata dall'esigenza di far sperimentare da subito (quindi senza la necessità di fornire spiegazioni teoriche sulle relazioni armoniche) la possibilità di sovrapporre e intersecare le voci attraverso un semplice e immediatamente comprensibile gioco di regole. La scelta di questo canone, invece, è stata motivata dai seguenti criteri:

- la brevità del testo e la facilità a essere imparato da subito a memoria (utile anche la chiave di rimando simbolico a un iniziale e ben augurale saluto);
- il movimento parallelo per intervalli di terze, creantesi tra la seconda e la terza entrata;
- il tempo ternario, molto frequente nel repertorio popolare che sa-

rebbe stato affrontato in seguito, proprio per verificare la risposta del gruppo e un'eventuale necessità di lavoro in merito.

Proposto per imitazione, una frase alla volta, nella più agevole tonalità di *Re maggiore* (individuata con l'aiuto del diapason, in totale assenza di altri strumenti), si è tentata una successiva esecuzione a canone, prima a due e poi a tre voci, con risultati più che soddisfacenti.

Buona sera

Canone a 3 entrate

Musical score for 'Buona sera' in 3/4 time, key of D major. It consists of two staves of music. The first staff has three measures with lyrics: 'Buo - na se - ra, buo - na se - ra! Già la lu - na appare in ciel.' The second staff has three measures with lyrics: 'e si sen-te fu-si - gnod Già la lu - na appare in ciel, e si sen-te fu-si - gnod'. The score includes first and second endings marked with '1.' and '2.' above the notes.

Compreso quindi il “gioco del canone”, ho proposto alla stessa maniera (e ancora nella medesima tonalità) il *Canone del gallo*, allegro e giocoso canone, questa volta a cinque entrate, onomatopeico e plurilingue (italiano, francese, inglese, tedesco, spagnolo e latino).

Canone del gallo

diritti in Italia sotto di W.V.Ah. musica di A.Cole

Mon coq est mort (tradizionale francese) canone a 5 entrate

Musical score for 'Canone del gallo' in 3/4 time, key of D major. It consists of two staves of music. The first staff has three measures with lyrics: 'il nostrogal-lo or mo-ri, il nostrogal-lo or mo-ri, più non can-te-rà co-co - di co-co-di.' The second staff has two measures with lyrics: 'più non can-te-rà co-co - di co-co-di, co-co-co-co-co-co-co-co-co - di co-co-di'. The score includes first, second, and third endings marked with '1.', '2.', and '3.' above the notes.

Anche in questo caso la scelta è stata guidata dal “portato esemplificativo” e facilmente sperimentabile di tecniche di combinazione armonica polivocale per terze parallele (tipiche dell'area padana) rappresentate, sia in senso ascendente che discendente, dall'intreccio delle prime quattro entrate, seguite poi dalla quinta che assume sostanziale funzione di pedale ritmico-armonico. In questo caso è

stato fornito a tutti il testo per consentire di seguire le varie strofe. Anche qui, la “trasmissione” della melodia è avvenuta per via imitativa una frase alla volta, facendo precedere all’esecuzione a canone un utile e chiarificante unisono.

Successivamente, visto anche il crescente tasso di allegria e di buon vino, ho proposto, nella continuazione del “gioco dei canoni”, il brano *Beveria del tocai* di Antonio Caldara. Questo canone, originariamente a tre entrate, sono solito proporlo in una mia personale rielaborazione che contempla un’esecuzione a sole due entrate e comprende una semplice coreografia gestuale che contrappone di fatto due gruppi disposti frontalmente e associa alla pausa, con la quale ha inizio la seconda entrata, il battere del piede destro a terra.

Beveria del tocai A. Caldara (1670-1736)

Beveria del tocai se mendedesi un po-co anca mi anca mi chenesson ga - lo-oto

de-me-ne de-me-ne de-me-ne de-me-ne de-me-ne un so - lo go - o - to

Questa esecuzione, già provata con cori di ragazzi più giovani, oltre a divertire (solitamente molto), trova nell’atto di battere il piede e quindi di “tacere” vocalmente (al quale si è soliti associare invece la partenza di una frase cantata), una sorta di corporalizzazione del tempo di attesa sostituito da un’azione differente che ho trovato utile per cominciare a esperire la pausa non come concetto astratto ma come pratica.

Anche la stessa “pratica del canone” trovo possa incontrare positivamente i nostri intenti didattici, in quanto riesce ad associare alla pronta fruibilità realizzativa del gioco di regole (in sostanza, ascolti e

ripeti ciò che ha cantato il gruppo prima) la pratica senso-motoria e il piacere di trovarsi a far parte, con relativa facilità, di una polifonia vocale, altrimenti più difficile a realizzarsi ed esperirsi. Con la pratica e l’ascolto, quindi, si cerca di promuovere una costruttiva abitudine all’armonia vocale, che possa divenire il più possibile naturale e esente da distraenti costruzioni concettuali di ricercata polifonia che si confanno troppo forzosamente all’ambito della musica popolare. Il canone – definibile in sé come polifonia contrappuntistica a entrate imitative – pur essendo concettualmente e filologicamente distante dalla prassi della musica popolare, presenta comunque elementi formativi utili allo sviluppo del lavoro.

Circa la musica popolare, in particolare quella di area settentrionale, essa si presenta solitamente basata su armonizzazioni spontanee ed estemporanee che trovano esplicazione il più delle volte su intervalli omoritmici di terze parallele, supportate spesso da voci più gravi in funzione di bordoni.

L’imitazione non è propriamente contemplata in queste prassi (in quanto ripetizione cruda del senso melodico-orizzontale – supposto naturalmente su un’ipotetica linea del tempo – assai poco frequentata), tuttavia questa pratica, se applicata a contenuti materiali scelti con dovizia in ordine al loro portato strutturale e contestualizzata a questi nostri intenti didattici, può trovare una forte valenza per la sua essenza di immediatezza esecutiva che non necessita quindi di ulteriori spiegazioni. Va da sé che non è l’imitazione a costituire il fine ultimo del nostro lavoro, ma che essa si pone funzionalmente come necessaria e utile tappa nella costruzione di coscienza e di competenze necessarie

alla realizzazione di una propria rielaborazione del materiale, in una comune e armoniosa spontaneità corale. Invito a tal proposito alla lettura di Ida Maria Tosto a proposito dell'importanza delle prime esperienze di "immersione" nel suono collettivo¹⁴.

Oltre quindi a promuovere e a voler consolidare l'abitudine delle voci a "staccarsi" fra loro, pratica di canto purtroppo assai poco frequentata nel nostro odierno contesto, era mio sostanziale interesse quello di lavorare allo stesso modo all'iniziale sviluppo di una coscienza armonico-tonale. Se infatti la pratica didattica del canone vuole spingere proprio verso la rielaborazione propria del materiale – similmente e in ordine a quelle prassi che anche Serena Facci identifica come forme di melodie a intreccio¹⁵, o in alcuni casi (come il *Canone del gallo*) a paralleli-smi – mio interesse era quello di iniziare a lavorare anche alla pratica della melodia accompagnata e più nello specifico a quella del bordone.

In tal senso mi sono pertanto mosso proponendo, dopo la divisione tra uomini e donne avvenuta già con la coreografia di *Beveria del tocai*, due semplici canti di risaia con armonia su I e V grado: *Senti le rane che cantano* e *La lega delle donne*. Ho provato a far eseguire la melodia principale alle sole voci femminili, guidando, anche con l'utilizzo di una intuitiva chironomia, il bordone d'accompagnamento delle voci maschili proprio sulle fondamentali degli accordi di I e di V. In questo senso, per richiamare la funzione di bordone ritmico-armonico, si è reso molto utile richiamare l'esempio della quinta

entrata del *Canone del gallo*. Ci si è mossi pertanto nell'adattare questo esempio ai due brani proposti: in *Senti le rane che cantano* gli uomini hanno eseguito un accompagnamento di questo genere:

Two systems of musical notation. The first system shows a vocal line with lyrics: "Senti le rane che cantano che gesticola più e-re lasciare la ri su - la tor-na-re'ultimo pa-". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "Lon lon lo lon lon lon lon lo lon lon lon lon lo lon lon". The second system shows a vocal line with lyrics: "e - se la scie-re la ri su - la tor-na-re'ultimo pa - se A - mo-re mio non". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "lon lon lo lon lon lon lon lo lon lon lon lon lo lon lon".

Mentre sulla successiva e più ritmata *Lega delle donne*, si è inteso agire così:

Four systems of musical notation. The first system shows a vocal line with lyrics: "Seb - ben che sia-mo don-ne pa - u - ra non ab-bi-mo per-a mor dei nos-tri fi - gli per-a". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "Lon lon lon lon lon lon lon lon lon". The second system shows a vocal line with lyrics: "mor dei nos-tri fi - gli, seb - ben che sia-mo don-ne pa - u - ra non ab-bi-mo per-a mor dei nos-tri fi - gli in". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "lon lon lon lon lon lon lon lon lon". The third system shows a vocal line with lyrics: "le - ga ci mer-ta - a - mo. Ohi il - lo - ti e - la le - ga la-ce-re-ri e noi al - ti-lavo-ra-to-ri e noi". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "lon lon lon lon lon lon lon lon lon". The fourth system shows a vocal line with lyrics: "al-ti-lavo-ra-to-ri, Ohi il - lo - ti e - la le - ga-lac-re-ri e noi al - ti-lavo-ra-to-ri vo - gliam la libertà e". Below it is a bass line accompaniment with lyrics: "lon lon lon lon lon lon lon lon lon".

Gli esempi qui riportati sono stati proposti a sola funzione esplicativa e non sono mai stati resi in alcuna forma scritta ai coristi ma, semplicemente, fatti apprendere per imitazione. È stato poi fornito il testo scritto alle donne per eseguire i canti nella loro interezza.

Nell'intenzione di mantenere sempre vivo e attento il comune e proficuo contatto con la dimensione esperienziale ho proposto, lungo il divenire del progetto, contenuti funzionali diversificati fissando altresì un modello di sequenza di momenti sempre ben riconoscibile ed esplicabili in:

¹⁴ TOSTO, op. cit., pp. 135-137.
¹⁵ FACCI 1985, pp. 48-50.

ritrovo – merenda – respirazione e
breve riscaldamento – canoni e giochi
canori – repertorio

In senso didattico ritengo che l'attuazione delle premesse abbia portato buoni risultati sia per gli obiettivi raggiunti, sia in merito alla soddisfazione delle attese dei partecipanti, delle quali ho ritenuto interessante accertarmi anche attraverso la somministrazione via mail di questionari personali a circa dodici mesi dall'inizio del progetto.

Il repertorio è andato poi naturalmente ampliandosi con l'inserimento di nuovi canti popolari, sociali e politici, proposti sia da me che dai coristi (*Io parto per l'America, La rigilla, Mamma mia dammi cento lire, La Marcellina, Maremma amara, Stornelli d'esilio, La Lega delle donne, Dimmi bel giovane, Addio Lugano, Le otto ore*, solo per riportarne alcuni) oltre che di canoni e giochi canori funzionali via via al lavoro di costruzione di coscienza.

Ogni prova del coro è divenuta occasione di ritrovo e di festa; il fare musica insieme si è trasformato in importante momento di apprendimento, di espressione e godimento estetico ma anche, soprattutto, in un piacevole ritrovarsi in momenti di vita condivisi e intenti comuni. Per questo la musica non è stata posta solo come fine ultimo, ma come funzionale pretesto attraverso il quale trovare e trovarsi, facilitando il raggiungimento di dimensioni aggregative in grado di coinvolgere livelli inter e intracomunicativi ben più profondi e proficui. Proprio in questo senso, credo sia arrivato a compiersi quel processo di rifunzionalizzazione del canto popolare, politico e sociale che mi prefiggevo e che avevo considerato in tal modo attuabile.

Bibliografia

ANNA MARIA BRUSAFERRO, *La didattica musicale per gli adulti*, in A. Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, EDT, Torino 2005.

VIOLETA HEMSY DE GAINZA, *L'improvvisazione musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici*, Ricordi, Milano 1991.

FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso e L. Marconi, CLUEB, Bologna 1993.

FRANÇOIS DELALANDE, *La musica è un gioco da bambini. Idee e materiali musicali*, FrancoAngeli, Milano 2004.

SERENA FACCI, *Quindici esempi di polifonia tradizionale*, in G. Giuriati (a cura di), *Forme e comportamenti della musica folklorica italiana. Etnomusicologia e didattica*, Unicopli, Milano 1985.

SERENA FACCI, *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino 1997.

ANNA MARIA FRESCHI – ROBERTO NEULICHEDL, *Metodologia dell'insegnamento strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa 2012.

ALAN LOMAX, *L'anno più felice della mia vita. Un viaggio in Italia 1954-1955*, a cura di G. Plastino, il Saggiatore, Milano 2008.

EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

ANNIBALE REBAUDENGO, *Coronare un sogno in età adulta*, in A. Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, EDT, Torino 2005.

IDA MARIA TOSTO, *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, EDT, Torino 2009.



I prossimi temi della rivista:

- MUSICA DOMANI:
50 ANNI SUONATI
- IN ASCOLTO:
UNA PROSPETTIVA
ECOLOGICA

Per inviare contributi su questi temi scrivere a:
redazione@musicadomani.it

€ 12,50