



Enrico Strobino

MUSICHE IN CANTIERE

Proposte per il laboratorio musicale

CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO
Idee e materiali musicali



FrancoAngeli

Idee e materiali musicali

A cura del Centro Studi Maurizio Di Benedetto

“La produzione musicale potrebbe aiutarci a provare che gli uomini sono delle creature potenzialmente più capaci di quanto la maggior parte delle società permetta loro di essere.”

John Blacking

Il Centro Studi Maurizio Di Benedetto opera dal 1995 con l'intento di promuovere e diffondere la conoscenza in campo musicale e socio-educativo, le stesse strade che ha percorso Maurizio con tanta passione prima della sua prematura scomparsa.

Il Centro organizza la sua attività di ricerca e formazione attraverso la progettazione di corsi, convegni, seminari, servizi on-line e pubblicazioni. L'attenzione è posta principalmente alle relazioni persona-musica e musica-società nella infinita ricerca di collegamenti e integrazioni che la pratica e la conoscenza musicale sviluppano con le scienze sociali e della formazione, con l'ambito dei servizi alla persona, della solidarietà, del lavoro educativo e sociale.

Anche la collana editoriale *Idee e materiali musicali* è nata in questa prospettiva e si pone l'obiettivo di proporre modelli di educazione, animazione e formazione musicale utili nel lavoro educativo nella scuola, nel territorio e nei servizi sociali. La direzione della collana è affidata a Maurizio Disoteco e Maurizio Vitali.

Gaetano Di Benedetto
Fondatore del Centro Studi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Enrico Strobino

**MUSICHE
IN CANTIERE**

Proposte per il laboratorio musicale

CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO

FrancoAngeli

Tutti i materiali audio a cui il libro fa riferimento sono messi a disposizione on-line dal Centro Studi Maurizio Di Benedetto su: ww.musicheria.net.

Una volta entrati nel sito è sufficiente digitare il titolo del libro (senza sottotitolo) nel motore di ricerca per trovare tutte le pagine collegate.

Per informazione è possibile rivolgersi a info@csmdb.it.

Progetto grafico della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2001 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Questo lavoro non sarebbe mai nato senza il confronto continuo che da molti anni ho la fortuna di avere con un gruppo di amici: Daniele Albarello, Paolo Cerlati, Maurizio Disoteo, Yves Favier, Mario Piatti, Maurizio Spaccazocchi, Daniele Vineis e Maurizio Vitali. Li ringrazio per la fonte inesauribile di stimoli e per il piacere che sempre ha accompagnato il nostro lavorare insieme.

Dedico questo libro a mia figlia Anna, che ogni giorno mi ricorda l'importanza e la bellezza del gioco.

Indice

Pensieri e parole

Animazione e musica d'insieme	pag.	11
Spaesamenti	»	16
Musiche del mondo	»	20

Il cammelliere e il marinaio *Itinerari tra l'ascoltare e il fare*

Tra consuetudine e meraviglia	»	25
Una musica pesante: trame e intrecci da un microcosmo quotidiano	»	44
Paesaggi e sounds	»	54
Incroci: rap e altre storie	»	62

Musiche in cantiere *Arrangiare, improvvisare, comporre*

Da cosa nasce cosa	»	71
Arrangiamenti	»	75
Patchworks	»	88
Scintille	»	102

Ensemble
Voci, oggetti e strumenti

Animazione e strumenti musicali	pag. 119
Giochi di parole	» 122
In battere	» 135
Altri paesaggi	» 161

Pensieri e parole

Animazione e musica d'insieme

Animazione musicale

La parola *animazione* può emanare profumi diversi, è soggetta a molti usi secondo i contesti, mette in movimento una serie di pensieri, spesso i più vari, che sottintendono valori, finalità, pratiche e tecniche anche molto lontane. Parlare di *animazione sociale e culturale* restringe il campo, allontanando i paesaggi tipici dei villaggi turistici per condurci dentro ai territori dell'*educazione*. Anche qui tuttavia la parola va a porsi all'interno di un arcipelago: *formazione, insegnamento, didattica, istruzione*.

Non è mia intenzione cercare definizioni per queste parole. Penso, infatti, che ognuna di esse non indichi aree definite da confini netti; penso che siano parole che rappresentano delle *astrazioni*, che trovano la loro concretizzazione soltanto in professioni, persone, contesti e occasioni *reali*: probabilmente solo qui saranno effettivamente descrivibili. Sono d'altra parte convinto che l'idea di *animazione* – “musicale” nel nostro caso – possa tornare utile non tanto per porsi come nuovo termine astratto accanto agli altri, quanto per individuare all'interno delle varie mappe educative alcune trame, alcuni percorsi che interconnettono quell'arcipelago, che individuano uno *stile* – di lavoro, ma innanzi tutto *di pensiero* – che può vivere autonomamente in una professione, ma che può anche e soprattutto attraversare e modificare quelle già esistenti. L'idea di *animazione musicale* è figlia di un *pensiero complesso*: un pensiero trasversale, che congiunge, che cerca, scopre e crea relazioni tra le parti e il tutto. In questo senso non è una *disciplina*; indica piuttosto una pratica sociale e culturale che intende incontrare le discipline, aprirle, metterle in contatto, ripensarle; una pratica che costruisce ponti e non muri. Sempre di più, infatti, chi opera in campo educativo – sul territorio, nella scuola di base, in conser-

vatorio o in altre scuole di musica – è chiamato a ridisegnare le proprie competenze professionali per rispondere alle diverse domande di incontro con la musica.

L'orizzonte, il campo, l'area, non è quindi *la musica*, intesa come corpus di contenuti disciplinari codificati, ma *l'esperienza umana e sociale della musica*; un'esperienza musicale vista come *incontro-confronto-trasformazione* di risorse, desideri e identità. Protagonista è l'*homo musicus*, che vive e si manifesta nella *musicalità* di ognuno di noi, accanto alla musica come evento comunitario, sociale e politico, in grado di contribuire a costruire paesaggi di creatività e benessere nel nostro vivere quotidiano. Cosa ci muove allora principalmente, che cosa c'interessa di più nel proporre esperienze musicali? C'interessa partire dal *desiderio* delle persone: educatori, musicisti, insegnanti, ragazzi e ragazze, bambini e bambine, giovani e anziani. Partiamo dai progetti, dai vissuti e dalle risorse che vanno a disegnarne le identità personali e collettive, cercando di tesserle, di farle incontrare e confrontare, in un circuito a spirale, con i saperi musicali. Questo valore dialogico diventa dominante su altri più contingenti: va a delineare uno scenario educativo *polifonico*, in cui i sensi e i significati, i punti di partenza, i percorsi e i punti d'arrivo, siano continuamente contrattati, interpretati, co-progettati. Ciò porta inevitabilmente a rinunciare all'obiettivo di trasmettere saperi musicali predefiniti, a favore di progetti che si propongono invece di discutere, confrontare, rielaborare e rendere funzionali questi saperi.

L'animazione allora può essere descritta come una specie di *artigianato* che ha a che fare con l'emozione e il piacere, che suggerisce metodi, procedimenti, itinerari di ricerca e di scoperta, che infine pone l'accento più sul *fare* che sullo *studiare*: il movente è l'interesse presente, è fare esperienze finalizzate ad essere *qui e ora*, partendo da motivazioni personali, più che uno studio motivato dall'esterno e indirizzato a realizzazioni differite, verso futuri più o meno lontani.

Il gruppo è il soggetto privilegiato, portatore di una cultura locale, relativa, specchio infedele di culture legate a macrodimensioni, che vengono rielaborate, riconvertite, riappropriate ad un livello micro, legato a persone, spazi e tempi determinati. C'è animazione quando c'è lavoro *di gruppo*, che si dà in ogni situazione in cui gli individui perseguono un obiettivo condiviso, in cui le attività sono portate avanti in modo cooperativo e non competitivo. È proprio tale condivisione a funzionare da motore propulsivo per la crescita del gruppo stesso.

In sintesi l'animazione musicale sceglie:

- l'integrazione tra teoria ed esperienza piuttosto che la loro contrapposizione;

- il coinvolgimento attivo piuttosto che la fruizione passiva;
- l'apprendimento come opportunità e non come finalità/obiettivo dominante;
- la relativizzazione di tecniche e tecnologie rispetto alla loro assolutizzazione;
- la reciprocità relazionale contro l'individualismo;
- la valorizzazione di ogni capacità/potenzialità musicale delle persone piuttosto che un insegnamento rigidamente disciplinare.

La musica d'insieme nell'animazione musicale

La musica d'insieme (MDI), che nella nostra ottica caratterizza in maniera particolare l'animazione musicale (AM), necessita di essere ripensata attraverso le riflessioni presentate sopra. In altre parole la domanda di partenza è: *quando l'esperienza di musica d'insieme è (più/meno) compatibile/coerente con la nostra idea di animazione musicale?*

La MDI, nella prospettiva dell'AM, si propone ai soggetti come esperienza di *gioco* non finalizzata all'apprendimento (né allo spettacolo). In altre parole chi suona non si propone di *imparare*, né di *rappresentare*, ma primariamente vuole vivere un'*esperienza esteticamente gratificante*, pensando alla dimensione dell'estetico come connotante il *gioco dei sensi*. La presenza del pubblico non rappresenta quindi un fattore fondamentale per l'esperienza: in altre parole non fa parte dei fini primari dell'attività. Ciò non significa ovviamente che non vi debbano essere spettatori. Significa invece che l'esperienza avrebbe senso anche senza la presenza di essi.

Se un'attività viene svolta per conseguire un fine particolare (l'apprendimento, la sperimentazione di dinamiche di gruppo o la produzione di una competizione-spettacolo retribuita, anche se gratificante per chi la pratica) essa, a rigore, non può essere detta gioco. Le manca, infatti, il requisito della gratuità. Questo requisito è fondamentale per definire un'attività "gioco", avendo il gioco come suo fine nient'altro che se stesso. Con ciò non si vuole assolutamente negare che il gioco possa avere benefici effetti sulla persona umana (apprendimento, compensazione psicologica, creatività...). Si vuole solo sottolineare che il gioco offre questi suoi benefici effetti gratuitamente, senza che chi gioca debba proporsi (Pollo, 1997, p. 64).

La MDI non ha come obiettivo primario l'apprendimento ma deve determinare una *crescita* dei partecipanti, comprendendo tra questi l'animatore/animatrice (*reciprocità*). In essa il *piacere* è elemento centrale: è compito dell'animatore/animatrice costruire le condizioni perché esso si

determini, per esempio calibrando le attività sui reali potenziali musicali del gruppo, per evitare vissuti di inadeguatezza e di frustrazione che impedirebbero la possibilità di comunicare attraverso la musica.

Nella MDI il ruolo dell'animatore/animatrice non è di insegnare, ma di proporre materiali e spunti adeguati e intervenire "in situazione", in modo da permettere e favorire lo scambio e l'interazione musicale tra i partecipanti e l'equilibrio tra due momenti: l'esperienza di crescita comune interna al gruppo e la comunicazione con l'esterno.

In questo senso la MDI può offrire buone occasioni di *cooperative learning*, pensando soprattutto al concetto centrale di questo stile di apprendimento, l'*interdipendenza positiva*. C'è interdipendenza positiva in tutte le situazioni in cui gli individui perseguono un obiettivo comune in modo *cooperativo*, e non *competitivo*:

Nella situazione cooperativa, gli individui sono vincolati fra loro in modo tale che la probabilità che ha uno di essi di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla probabilità che hanno gli altri di conseguire il proprio. Tra essi esistono, cioè, relazioni di interdipendenza "positiva", poiché la condivisione dell'obiettivo comune diventa fattore propulsivo della crescita e dello sviluppo sia del singolo che dell'intero gruppo (Camoglio, 1999, p. 80).

La MDI, nella prospettiva dell'AM, svolge principalmente le seguenti funzioni:

- sviluppa le capacità di fare e produrre musica, promuovendo il coinvolgimento attivo e potenziando l'intelligenza musicale individuale e di gruppo;
- propone occasioni per esplorare e sperimentare modelli relazionali personali e di gruppo, favorendo l'integrazione e la cooperazione;
- favorisce evasione-divertimento-scarico-compensazione in relazione dialettica con le altre funzioni. Rientra quindi anche la MDI come spazio-tempo di festa;
- promuove le dimensioni del creativo, del simbolico e del fantastico;
- fa esprimere comportamenti multiculturali e favorisce un approccio aperto ai diversi linguaggi musicali.

Il laboratorio

Conseguentemente a quanto affermato s'identifica nell'idea di *laboratorio* il contesto specifico per l'attuazione di un'attività di MDI nell'ottica dell'AM. Alcuni punti fondanti:

- il laboratorio è un concetto, un'idea, un metodo;
- è uno spazio/tempo in cui il lavoro convive con, o meglio produce, o, ancora meglio, *s'identifica* con le dimensioni del piacere, del desiderio, del gioco;
- è uno spazio/tempo *ecologico*, in cui le dinamiche relazionali e lo *star bene* sono valori fondamentali;
- si fonda su una visione unitaria di corpo e mente, su una dimensione plurisensoriale della musica e della cultura, attivando, a partire dalla relazione persona-musica, percorsi ed esperienze di ricerca, di esplorazione di tracce, segni, simboli;
- è uno spazio/tempo che riconosce, accetta e valorizza la compresenza di musiche, punti di vista, progetti, competenze, gusti, vissuti musicali, promuovendo identità e autonomie;
- privilegia una *progettualità in situazione*, che non si difende e arrocca dietro un sapere disciplinare, che non rinuncia ad affrontare le dimensioni della casualità, dell'imponderabilità, del dubbio, che non pone in secondo piano i contenuti ma tenta di aprirli – e quindi trasformarli, ripensarli, riconvertirli, condizionarli – alle relazioni, alla quotidianità, alle risorse e ai desideri.

Spaesamenti

Il corpo della musica

Il titolo di questo paragrafo è rubato: lo devo, infatti, a un capitolo di un libro di Roland Barthes. Tra i saggi contenuti in quel capitolo ve n'è uno che s'intitola *Musica Practica*:

Ci sono due tipi di musica (almeno così ho sempre pensato): quella che si ascolta, quella che si suona. Queste due musiche sono arti completamente diverse, e ciascuna di esse possiede, a titolo individuale, una storia, una sociologia, un'estetica, un'erotica [...].

La musica che si suona è costituita da un'attività non tanto uditiva quanto manuale (dunque, in un certo senso più sensuale); [...] è una musica muscolare; l'udito vi contribuisce solo in parte: è come se fosse il corpo ad ascoltare – e non “l'anima”; [...] il corpo [...] è scrittore, e non ricettore, fruitore.

[...] La *musica practica* va cercata in Occidente in un altro pubblico, in un altro repertorio, in un altro strumento (i giovani, la canzonetta, la chitarra). Parallelamente, la musica passiva, ricettiva, la musica sonora è diventata *la* musica (quella del concerto, del festival, del disco, della radio). Non si suona più; l'attività musicale non è più manuale, muscolare, impastatrice, bensì solo liquida, effusiva, “lubrificante” (Barthes, 1985, p. 252-253).

Forse la distinzione di Barthes non è da intendersi come un pensiero che oppone la pratica del *fare musica* a quella dell'*ascoltare*, quanto invece due modi di *vivere* le esperienze musicali, ascoltando o facendo musica, la cui frontiera è segnata dalla presenza/assenza del corpo.

Pensiamo ancora al *gioco* e prendiamo uno dei giochi che tutti conosciamo: il girotondo. Scrivono Dal Lago e Rovatti:

Se il girotondo dei bambini comincia con le prime parole di una cantilena, il gioco completo, il completamento del gioco grazie al quale i bambini si divertono e

raggiungono il massimo del loro divertimento, consiste nell'accelerazione del giro, sempre più veloce, e nell'accompagnamento delle parole, sempre più rapide, fino a quando le parole della cantilena, in armonia con il movimento sempre più agitato dei corpi, dicono casca la terra, tutti quanti in terra, ed effettivamente tutti i bambini, esausti e un po' storditi, si buttano per terra, si lasciano cadere tutti insieme per terra e letteralmente si accasciano, quasi ubriacati dalla cantilena e dal movimento (Dal Lago A., Rovatti P.A., 1993, p. 99-100).

Utilizzando questo esempio come metafora mi sembra di poter dire che troppo spesso l'educazione musicale si ferma alle parole della cantilena, tralasciando il gioco completo, al limite raccontandolo, non riuscendo però a restituire quel vissuto di *stordimento*, quell'*ubriacatura* così fondamentale per capire veramente il senso del girotondo; in altre parole tralascia tutto ciò che riguarda le *pratiche d'estasi* che sono comuni a ogni esperienza legata alle dimensioni dell'immaginario, del fantastico, del gioco e dell'estetico.

Il gioco infatti ci rapisce; [...] se chi gioca non è preso dal gioco [...] non ci sarà alcuna esperienza ludica autentica, e dunque nessun divertimento. [...] La fenomenologia del rapimento da gioco, per così dire, ci descrive opportunamente una complessiva alterazione fisica, non solo un coinvolgimento della testa, ma un coinvolgimento che passa attraverso tutto il corpo, qualcosa come un tremito generale. [...] Il mistero del gioco [...] ha poco a che fare con un'esperienza di rilassamento, con il godersi finalmente un po' di tempo libero. [...] Il gioco è un paradossale cambiamento di scena (Dal Lago A., Rovatti P.A., 1993, p. 13-15).

O ancora, tanto per esemplificare questo *andare fuori di sé*:

Una volta chiesi a Novecento a cosa diavolo pensava, mentre suonava, e cosa guardava, sempre fisso davanti a sé, e insomma dove finiva, con la testa, mentre le mani gli andavano avanti e indietro sui tasti. E lui mi disse: «Oggi son finito in un paese bellissimo, le donne avevano i capelli profumati, c'era luce dappertutto ed era pieno di tigri» (Baricco, 1995a, p. 32).

Il ruolo dell'animatore è allora proprio quello di favorire, di facilitare un certo senso di *ebbrezza*, di *cambiamento di mondo*, di *scena*, di *spaesamento*, che per un momento ci faccia *perdere* e *mancare* a noi stessi.

L'ebbrezza della musica: quando la musica porta fuori, in un'altra dimensione, in trance; musica che fa viaggiare, volare, che ci fa sentire meglio, che fa andare in estasi, che ipnotizza, che fa perdere la ragione; quando la musica fa perdere il controllo, fa sballare, fa andare in cortocircuito, in tilt; musica che eccita, che fa girare la testa, che dà le vertigini. Musica per creare/inventare spazi, tempi, scenari, mondi paralleli, reali e virtuali.

Le esperienze più diffuse e comuni mostrano un utilizzo delle musiche proprio per *uscire*, per *trascendere* le dimensioni della quotidianità, per

sfuggire alla normalità, inventando spazi e relazioni *altri* rispetto a quelli di tutti i giorni. La musica è insomma uno dei mezzi più usati per accedere a paesaggi (del pensiero) virtuali, per inventare mondi (sonori), per sperimentare *stati di coscienza* diversi rispetto a quelli consueti.

Siamo proprio sicuri che anche a scuola non si debba far provare una sensazione come quella di *Novecento*, il personaggio di Baricco? Siamo proprio sicuri che non sia importante, per sapere qualcosa di fondamentale della musica, per *capire* veramente a che cosa diavolo serve, che non sia importante dicevo creare occasioni di incontri *amorosi, sensuali, emozionali, corporei, erotici*? Siamo sicuri che non sia questo poi il confine più importante per saper *distinguere*, per *saper scegliere*, per *saper valutare* le musiche che incontriamo? Siamo sicuri che per *educare musicalmente* non sia fondamentale far provare la sensazione dell'innamoramento, così che poi ognuno di noi continui nella vita a cercare di mantenere o di rinnovare questa sensazione? Vivere un'esperienza estetica non è molto vicino all'innamoramento? E ogni innamoramento non è principalmente un'esperienza legata alla gioia dei sensi che uniscono corpo e mente?

Allora, tutto questo per dire che cosa? Solo per esprimere alcuni dubbi, che forse possono aiutarci a intravedere alcuni sentieri verso cui la musica a scuola potrebbe dirigersi.

La musica è una *qualità di linguaggio* dice Barthes: l'accento credo vada messo più sul termine *qualità* che su *linguaggio*. Potremmo anche togliere quest'ultimo termine, fonte, come ben sappiamo, di numerosi fraintendimenti che ancora troppo spesso si sentono recitare anche da parte di nomi illustri (la musica è un linguaggio universale, e così via). La musica, o meglio, *l'esperienza musicale* è una *qualità*. Mi sembrerebbe ancora meglio definirla come una *qualità di gioco*. Forse le pratiche che hanno a che fare con i suoni sono *più musica(li)* quanto più possiedono la *qualità di gioco*. La scuola forse è il luogo dove si può maggiormente *giocare* con la musica (e non solo con la musica). È il contesto che meglio di qualsiasi altro consente quella *gratuità* che ci tiene liberi da altre funzioni che la vita poi ci imporrà. La scuola dovrebbe essere il più bel campo da gioco.

Musica ed educazione estetica

Ogni apprendimento dovrebbe avvenire all'interno di un *ciclo emozionale*: a partire da un *desiderio* (attesa, tensione, motivazione) che scuote, che smuove dallo stato di quiete, di indifferenza, di routine, si produce un *incontro* (con una persona, un sapere, un'azione) che deve essere capace di causare *stupore*, riuscendo a incuriosire, a meravigliare, a sorprendere,

per poi concludersi con un *distacco*, una fase cioè più razionale (il ricordo, la riflessione, l'analisi) (Demetrio, 1995).

Questo percorso ciclico, circolare, può essere pensato come un modello elastico, adattabile a diverse misure di tempo, dall'incontro singolo (una lezione, una conferenza) al lungo periodo (un'unità didattica, uno stage, un anno scolastico).

Mi sembra che sia la fase centrale, caratterizzata dallo *stupore*, quella che più difficilmente è raggiunta nelle pratiche educative: se non è difficile far emergere desideri e riflettere su di essi, molto meno facile è invece trovare i modi concreti per *meravigliare*, per *emozionare*, per creare quindi situazioni, incontri, esperienze *estetiche*. Stupore, meraviglia, straniamento, spaesamento, ambiguità, mistero, oscillazione, alterazione, turbamento possono entrare a far parte di un *cluster* terminologico che cerca di disegnare il nucleo di ogni esperienza estetica.

La categoria del "bello" non costituisce l'essenza dell'esperienza estetica ma il *feedback* positivo.

[...] Se l'opera "funziona" genera un trauma, un'ansia, uno stupore, e l'elaborazione del giudizio di bellezza sta a questo stupore estetico come la risata allo stupore comico.

[...] Ecco dunque il primo grande equivoco della tradizione scolastico-didattica: l'educazione estetica sarebbe, secondo molti, l'educazione al bello; ma se questo fosse vero sarebbe come dire che l'educazione al comico è l'esercizio della risata.

[...] Il problema è vedere se riusciamo a creare attorno a ciò che vorremmo trasformare in oggetto di esperienza estetica meccanismi di seduzione e di stupore che consentano a questo oggetto, se ha caratteristiche sufficienti di attrazione, ambiguità e mistero, di poter essere non solo osservato e fruito ma di trasformarsi autenticamente in "vissuto" (Dallari, 1996, p. 11-15).

Nella scuola, di ogni ordine e grado, dalla materna alle superiori, sta assumendo un'importanza assoluta la dimensione del futuro, del prepararsi per, dell'essere pronti a, mentre viene sempre più accantonata l'attenzione al presente, alle sue passioni, ai suoi bisogni, ai suoi desideri. La scuola è vissuta da insegnanti e allievi come luogo di costante *transito verso* piuttosto che come *meta*, come luogo in cui fermarsi e stringere relazioni, affetti, condividere esperienze, confrontarsi. Da un lato c'è la dimensione delle *competenze*, dall'altro la dimensione dei *desideri*, delle passioni, delle emozioni. Solo la compresenza equilibrata di queste due dimensioni può consentire di vivere la scuola come un'occasione effettivamente formativa. In questa direzione il *materiale didattico* rappresenta l'*occasione*, il *pre-testo*, per fare un'*esperienza*, un'esperienza che produca spaesamenti emotivi, cognitivi, psico-fisici, e non un oggetto da *studiare*, o da osservare con l'occhio dell'analista.

Musiche del mondo

Verso un'educazione musicale interculturale

Ci sono parole che tornano frequentemente nei miei pensieri d'insegnante e animatore, pensieri che coinvolgono varie aree di questa professione, dalla riflessione sul suo ruolo sociale e politico fino alla progettazione di attività concrete.

Concetti come quello di *molteplicità*, di *cooperazione*, interi campi semantici (e politici) come quello di *cultura della pace* mi sembrano trovare un buon terreno di sintesi nell'idea di *educazione interculturale*. Credo sia utile tentare di definire meglio questo concetto, articolandolo in una serie di punti, al fine di evitare di considerarlo come un tratto aggiuntivo, esclusivamente *contenutistico* e quindi inessenziale al processo educativo ma, al contrario, come tratto costitutivo e quindi *metodologico*.

Il riferimento all'interculturalità mira a identificare in primo luogo un *atteggiamento mentale*; anche la proposta e l'utilizzo di pratiche, modalità, strumenti e materiali musicali provenienti da altre culture si muove quindi verso la promozione delle seguenti capacità:

- disponibilità ad affrontare situazioni nuove (*anche* musicali);
- capacità di affrontare il confronto e la varietà dei punti di vista (*anche* musicali);
- gusto per la curiosità, per il non ancora conosciuto, per le differenze, viste come molle fondamentali per il procedere della conoscenza (*anche* musicale);
- piacere della ricerca e della scoperta (*anche* musicali).

L'accento cade allora non tanto sull'accumulo di informazioni riguardanti una serie più o meno vasta di musiche eterogenee quanto sulla «interiorizzazione [...] di conoscenze e capacità metodologiche che facciano vi-

vere l'intelligenza del confronto e dell'interazione tra diversi»¹: in altre parole, lo scopo non è acquisire molte conoscenze sulle musiche del mondo, quanto quello di abituare a cercare e trovare connessioni e differenze, relazioni tra punti di vista, motivazioni, competenze, condotte e pratiche musicali, il tutto in una prospettiva che vede l'educazione e l'animazione musicale come campi, fra gli altri, funzionali alla formazione degli individui.

Posso anche, senza pretendere assolutamente di rappresentare o analizzare la minima realtà (sono questi i fondamenti principali del discorso occidentale), prelevare in qualche parte del mondo (laggiù) un certo numero di 'tratti' (termine grafico e linguistico) e con questi tratti formare deliberatamente un sistema. [...] una riserva di tratti la cui messa in moto, il gioco inventato, mi permette di 'accarezzare' l'idea di un sistema simbolico sconosciuto, interamente staccato dal nostro (Barthes, 1994, p. 5-6).

Condivido pienamente il punto di vista espresso da Maurizio Vitali che pone «il valore dell'*educazione con la musica* ad un livello superiore all'*educazione alla musica*, non escludendo però quest'ultima semplicisticamente, bensì inglobandone il senso nella prima e coordinandola operativamente in funzione dei bisogni umano-sociali e del contesto educativo. Un'educazione perciò che parte dai bisogni del soggetto, piuttosto che dall'oggetto 'musica', e che si sviluppa totalmente nella complessità della relazione uomo-musica» (Vitali, 1991, p. 112).

Approssimazioni

Se da un lato la pratica educativa deve essere ancorata a motivazioni, esperienze, fatti e oggetti quotidiani, dall'altro la musica può attivare orizzonti di discorso più ampi, che toccano i problemi delle *diversità*, dell'*incontro tra culture*, della *dominanza* di alcune culture su altre e così via: credo che anche le attività di ascolto e di musica d'insieme possano e debbano diventare uno spazio in cui la musica *conduce*, *stimola*, *rimanda* ad altri discorsi, in un insieme complesso di itinerari, in cui tentare di individuare dei percorsi capaci di aprire e allargare i nostri pensieri.

L'utilizzo di materiali musicali provenienti da altre culture, pur non consentendo di accedere a quelli che sono gli aspetti fondanti quelle musiche – vale a dire le funzioni legate al contesto culturale originario – permette comunque di avvicinarsi a *sounds* diversi, a diversi modi di *pensiero*

1. Circolare Ministeriale n. 122 del 28/4/92, relativa alla pronuncia del CNPI in merito all'Educazione interculturale nella scuola.

musicale, oltre che di pratica strumentale in senso stretto. Permette e allo stesso tempo presuppone quella *perdita di sicurezza, di patria e di centro* di cui parla Cassano, produce *concavità, crepe, vacillazioni* (anche musicali):

La perdita di sicurezza, di patria e di un centro è il primo passo necessario di un movimento nel quale ci si approssima all'altro, togliendogli tutti quegli statuti che lo tenevano a distanza. Questo movimento che mira a produrre concavità non è solo un movimento in perdita nel quale tutto ciò che ci appariva solido inizia a vacillare, ma anche un tentativo di uscire dal solipsismo della nostra cultura, l'unico modo nel quale essa si può aprire. Non si tratta di convertirsi, rifacendo il più antico e famoso dei viaggi tra universi simbolici, lasciarne uno per abbracciarne un altro, ma di rimanere all'interno del proprio lavorando su quegli angoli dove è più facile produrre crepe e far entrare vibrazioni (Cassano, 1989, p. 110).

Mi piace provare ad elencare alcuni di questi *centri*, da cui provare a spostarsi, rileggendo un bel libro di C. Small (Small, 1982, p. 43). Si tratta in fondo di allargare, di aprire, di contaminare i concetti fondanti la tradizione musicale occidentale della musica classica:

- il concetto secondo cui la musica è un'arte chiusa in se stessa, da contemplare, da non mischiare con altri aspetti della vita quotidiana;
- il concetto di composizione musicale come pratica astratta, lontana dalle pratiche manuali dell'esecuzione, con l'unica funzione di comunicare il pensiero del compositore;
- la predominanza delle tecniche dell'armonia e del contrappunto, considerate come massimo punto d'arrivo, come massime risorse musicali;
- il primato dell'altezza sulle altre qualità dei suoni e delle musiche;
- il primato della concezione lineare, evolutiva, della musica, metafora del progresso scientifico;
- il primato della razionalità.

Il cammelliere e il marinaio.
Itinerari tra l'ascoltare e il fare

Tra consuetudine e meraviglia

Una storia, una metafora

Marco Polo racconta all'imperatore Kublai Kan di Despina, una città fra le mille da lui visitate; racconta come questa città viva degli sguardi che ciascun viaggiatore proietta su di essa. Ad ogni sguardo corrisponde una forma della città: esistono quindi tante città quanti sono gli sguardi proiettati su di essa.

Il cammelliere, ad esempio, attraversando il deserto in groppa al suo cammello, arrivando ai confini di Despina e avvistando il profilo della città, la pensa come una nave; sa che è una città ma la immagina come un bastimento, un veliero, spinto in questa sua fantasia dalla gran voglia di mare che accompagna il suo viaggio.

Il marinaio, avvicinandosi alla costa a bordo della sua nave, vede Despina come la gobba di un cammello; sa che è una città ma la immagina come una sella ricamata di frange luccicanti, sognando un viaggio che lo porti lontano dal deserto del mare, verso oasi d'acqua dolce.

«Ogni città riceve la sua forma dal deserto a cui si oppone; e così il cammelliere e il marinaio vedono Despina, città di confine tra due deserti» (Calvino, 1972, p. 25-26).

È una bella e utile metafora quella descritta da Italo Calvino: aiuta a porre l'attenzione sugli sguardi oltre che sugli oggetti; sui modi di osservare, sui punti di vista; su motivazioni e desideri che guidano i nostri occhi e che fanno sì che non esista, in fondo, alcuna verità veramente oggettiva. E al posto di Despina ci si può mettere qualsiasi altra cosa: un oggetto, una persona, una musica.

Parliamo allora di ascolto, o meglio, di ascolti possibili: anche le musiche esistono nella percezione di chi le ascolta; anche le musiche prendono

forma da motivazioni, desideri, storie, fantasie di chi le costruisce e di chi ci si avvicina. Ogni atto d'ascolto proietta un desiderio su una musica, così come musiche diverse attivano più facilmente certi tipi di ascolto piuttosto che altri.

Guardando da lontano esistono due grandi tendenze. Esiste un ascolto orientato alla decifrazione: «ascolto come leggo, ossia in base a certi codici»; ed esiste un ascolto «dove io ascolto vuol dire anche ascoltarmi» (Barthes, 1985, p. 237). Il primo è più centrato sull'oggetto musicale; il secondo è più proiettivo, più centrato sulla soggettività di chi ascolta. Le due modalità possono essere viste non come un'opposizione ma come diverse accentuazioni di polarità complementari (Marconi, 1992, p. 37).

Non si tratta quindi di cercare un ascolto più *giusto* di altri: musiche diverse mettono in moto condotte d'ascolto altrettanto diverse, in relazione a varie motivazioni, bisogni e desideri soggettivi. Questo accade anche riguardo al rapporto tra *produttore* e *ascoltatore*. Si tratta di accettare quello che Delalande definisce il *diritto all'infedeltà*: l'ascolto di una musica si concretizza in un'esperienza di piacere che fa eco all'esperienza del produttore, che a sua volta ha vissuto un'esperienza di piacere, ma forse non per le stesse ragioni. L'atto dell'ascolto *ri-compone* l'oggetto a suo modo (Delalande, 1993, p. 176 e 190).

Pensiamo quindi all'*educazione all'ascolto* come a una pratica polifonica, che dia modo di sperimentare una molteplicità di sguardi possibili.

Il desiderio

Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo "amare... il verbo "sognare"...

Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: "Amami!" "Sogna!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere!"

"Sali in camera tua e leggi!"

Risultato?

Niente.

Si è addormentato sul libro (Pennac, 1993, p. 11).

Probabilmente anche il verbo ascoltare non sopporta l'imperativo. Ogni atto d'ascolto presuppone il piacere di ascoltare, come ad ogni lettura presiede il piacere di leggere. La differenza sta nel fatto che ragazzi e ragazze ascoltano senza che ci sia bisogno di esortarli. Può succedere tuttavia che lo facciano con musiche diverse da quelle che noi desidereremmo e in un modo lontano da quello che a noi piacerebbe. L'ascolto di musica non ha comunque bisogno di un lavoro il cui obiettivo sia la *riconciliazione* con

l'atto stesso dell'ascoltare: è per questo che l'ascolto proposto a scuola può non essere *gratis*, può richiedere qualcosa in cambio, può porre domande, può porre problemi. Resta tuttavia valido l'invito di Rousseau a trasformare la lettura (nel nostro caso, a mantenere l'ascolto) in uno strumento di piacere, che sia in grado di sollecitare la curiosità e l'interesse presente.

Il desiderio rimane quindi centrale: «per essere recepita attivamente, la musica deve andare incontro ad un'aspettativa, soddisfare una curiosità, anzi un bisogno» (Delalande, 1993, p. 178). Forse l'atteggiamento più produttivo è proprio quello che cerca la *condivisione* dei piaceri, argomentandoli, cercando moventi e giustificazioni reciproche, in un dialogo a più voci fra ascoltatori diversi, con competenze diverse.

L'idea del dialogo, nel nostro caso concretizzato nel riconoscimento e nella valorizzazione degli ascolti possibili, è un valore educativo importante: fare *esercizi di approssimazione*, di avvicinamento, di cambio e scambio di punti di vista, accettando le dissonanze; l'ebbrezza della velocità accanto all'elogio della lentezza; sensi e significati interpretati, scambiati, e non semplicemente accettati o dati per scontati. Solo così forse si oltrepassa lo status di prodotto di consumo, qualità che, per restare nell'ambito musicale, non definisce nessuna musica in particolare ma che può contagiarle tutte.

Ascoltare: perché e che cosa

Ascoltare per... imparare, per informarci, per sapere da dove veniamo, per sapere chi siamo, per conoscere meglio gli altri, per stare con noi stessi, per conservare la memoria del passato, per evadere, per immaginare, per provare emozioni, per trovare un senso, per soddisfare curiosità, per distrarci, per informarci, per comunicare, per esercitare il nostro spirito critico...

L'ascolto di musica può sicuramente servire a tutti questi scopi e probabilmente a molti altri ancora. Ma perché ascoltare *a scuola*? In altre parole, qual è il compito dell'ascolto, dell'interpretazione e dell'analisi, dentro la scuola? Ecco alcune risposte che condivido:

- rendere esplicito ciò che l'intuizione musicale sa, ma non sa dire (Baroni, 2000, p. 36);
- spiegare l'esperienza musicale dei ragazzi: sia quella che essi realizzano a scuola come obiettivo a lungo termine, sia quella vastissima che consumano fuori della scuola (Ferrari, 1992, p. 60);

- incrementare la quantità dei piaceri vissuti con la musica (Marconi, 2000, p. 28);
 - ampliare e approfondire le esperienze di ascolto.
- Queste quattro finalità generali aprono l'esperienza di ascolto verso due direzioni che considero complementari:
- l'esigenza di attingere a paesaggi musicali familiari, nei quali ragazzi e ragazze ritrovino l'eco dei propri interessi, che favoriscano l'emergere di condotte personali e di gruppo, la creazione di occasioni di confronto e di relazione a partire dalle proprie preferenze: «ascoltare una musica che ami è indubbiamente un piacere più *immediato* rispetto al dover ascoltare qualcosa che non gradisci o al dover reagire e farti un'opinione nei confronti di qualcosa che non conosci bene» (Tagg, 2000, p. 30). Da un lato quindi c'è l'idea di *consuetudine*, che riguarda tutto ciò che più frequentemente popola un ambiente, un territorio, un'età, una cultura;
 - dall'altro lato c'è l'idea di *meraviglia*, che rimanda invece all'esperienza dell'insolito, della sorpresa, del mistero. Stupore e spaesamento non sono sempre piacevoli: possono anche provocare repulsione, dissonanza, divergenza, contrasto, conflitto. Ma sempre producono senso, confronto, sempre producono campi energetici.

Penso che le due direzioni possano essere viste come complementari, in un percorso a spirale che intrecci attese e imprevisti, conosciuto e sconosciuto, vicino e lontano, prossimità ed estraneità, inseguendo, come ho già detto, la molteplicità delle musiche e la polifonia dei punti di vista. In entrambi i casi è importante utilizzare musiche *che danno da parlare*, ovvero ricche di stimoli, forti, emblematiche.

All the hits now

Avvistamenti

Avvistamenti, cioè visioni provvisorie, sguardi da lontano, interpretazioni che necessitano di confronto con altri occhi, di scambi d'opinione; oggetti *intravisti* che richiedono osservazioni ulteriori, avvicinamenti, messe a fuoco progressive.

O anche *prese di suono*: «dal macro al micro rispetto all'oggetto, [...] presa come atto, effetto, modo del prendere; la parte per cui si afferra un oggetto; la quantità di sostanza che si prende in una volta [...]» (Stefani, 1989, p. 44).

Sound, ovvero il *profumo* di una musica, il *sapore* dominante, la *qualità sonora globale*: una musica dura, *heavy*, aggressiva; la voce roca di Zuc-

chero, le atmosfere new age, una chitarra blues. «Categoria olistica, globale [...]. Tutto e subito; aldilà delle analisi tecniche, e molto più che la melodia, il ritmo, la forma, più suscettibili di modelli codificati. Il *sound* è il *come (mi) suona* questa musica?» (Stefani, 2000a, p. 127).

Spesso un brano è individuato o nominato con un'etichetta di genere: pop, rock, classica, blues, ecc. Il *profumo*, il *sound*, la *presa di suono* primaria corrisponde cioè all'utilizzo di queste categorie verbali, che costituiscono già dei percorsi di senso (Fabbri, 1996).

Ci si può proporre quindi di individuare all'interno di una serie di brani proposti da un gruppo gli *ingredienti* che maggiormente contribuiscono alla caratterizzazione del *profumo* individuato, cioè del *senso di genere*. In altre parole si tratta di prendere coscienza delle *impronte* (dei *tratti pertinenti*) che ci fanno pensare ascoltando un brano a un genere piuttosto che a un altro.

I brani proposti da ragazzi e ragazze non saranno verosimilmente *casi esemplari* di un genere musicale, ma, secondo le logiche della contaminazione ormai di casa nel repertorio *popular*, più facilmente ne presenteranno soltanto alcune caratteristiche:

Il rock è una culla, e ciò vale sia in senso formale che merceologico. Prima o poi il rock accoglie e fagocita, nella sua cornice e nel suo mercato, qualsiasi interlocutore eterogeneo o deviante, lambendo di continuo le musiche che crescono ai suoi fianchi, e riportando tutto ai propri denominatori comuni: sound e melodia vocale (Salvatore, 1998, p. 14).

Selezione

È una buona occasione per l'insegnante-animatore quella di richiedere ai ragazzi la segnalazione delle musiche da loro più ascoltate in un certo periodo; consente in pochi giorni di "farsi l'orecchio", di avvicinarsi al sound del momento, di avere chiari almeno i riferimenti agli interpreti più acclamati, di cogliere relazioni, riferimenti, dettagli che già orientano l'inevitabile selezione del materiale.

Per passaggi progressivi, confronti e discussioni collettive si giungerà a definire una *compilation* di brani su cui lavorare.

Un esempio¹:

1. Il percorso descritto in seguito si riferisce al periodo settembre/ottobre 2000. La maggior parte dei brani indicati sono presenti nei due CD relativi al Festivalbar 2000.

1. *Qualcosa di grande* (LunaPop)
2. *It's my life* (Bon Jovi)
3. *Bongo Bong* (Manu Chao)
4. *537 C.U.B.A.* (Orishas)
5. *We will rock you* (Five)
6. *What's my age again* (Blink 182)
7. *Blue* (Eiffel 165)
8. *Up and down* (Billy More)
9. *Vamos a bailar* (Paola e Chiara)
10. *Dipende* (Jarabe De Palo)

Aria di famiglia

Si procede quindi a una prima analisi dei brani in base al criterio della vicinanza: *quali di questi brani vi sembrano in qualche modo, per così dire, imparentati?* (fig. 1).

A. <i>Qualcosa di grande</i> <i>Dipende</i>	Sono le due canzoni più “pop”, cioè le più “leggere”. Per qualcuno in questo gruppo potrebbe rientrare anche il brano di Paola e Chiara, “Vamos a bailar”
B. <i>What's my age again</i> <i>It's my life</i> <i>We will rock you</i>	Sono i brani più rock, più aggressivi, più eccitanti
C. <i>Up and down</i> <i>Blue</i> <i>Vamos a bailar</i>	Sono i brani più ballabili, “da discoteca”: dal più dance al meno dance
D. <i>Bongo Bong</i> <i>537 C.U.B.A.</i>	Ci sono impronte che ricordano il rap (la voce parlata), il reggae e la musica latino americana

Fig. 1

La parola all'ascolto

Ci accingiamo quindi a sguardi più ravvicinati, a ingrandimenti progressivi, a confronti più particolareggiati, che consentano la messa in risalto di tratti più precisi.