

# POPULAR MUSIC PER LA DIDATTICA

**Prospettive, esperienze, progetti**

**a cura di**

**Paolo Somigli e Alessandro Bratus**

**Ricerche  
e pratiche didattiche**

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



# Collana di Didattica generale e disciplinare

diretta da Berta Martini ed Elisabetta Nigris

La collana è intitolata al rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari. La possibilità di individuare una relazione tra i due ambiti di studio nasce dall'esigenza di riconoscere, in senso sia epistemologico sia pedagogico-didattico, che essi intercettano lo stesso campo di esperienza: quello dei processi di insegnamento e apprendimento scolastico. Tuttavia, pur guardando allo stesso oggetto esse vi scorgono prospettive, dimensioni e problematiche differenti. In altri termini, pur prendendo in esame lo stesso campo di esperienza, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari individuano e studiano fenomeni e questioni didattiche ciascuna a partire dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento e adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, che integra e modula quadri epistemologici, approcci e strumenti metodologici diversi, promuovendo una costruzione di conoscenza più acuta, ricca e pluralistica di quella che saremmo in grado di raggiungere a partire da un unico campo di ricerca. Peraltro, l'espressione Didattica disciplinare, declinata al singolare anziché al plurale, evidenzia il tentativo di rintracciare, attraverso il confronto tra categorie e metodi di indagine, una matrice comune tra le diverse Didattiche disciplinari, allo scopo di illuminare e approfondire lo studio delle relazioni e dei processi che hanno luogo all'interno del triangolo didattico Insegnante-allievo-sapere, inteso come struttura concettuale invariante delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Una tale condivisione appare d'altra parte auspicabile in vista sia della reciproca intelligibilità delle acquisizioni della ricerca, sia della applicabilità di queste ultime ai contesti della pratica educativa e didattica.

La collana si articola in due diverse sezioni. La prima, Fondamenti e modelli, accoglie contributi di ricerca teorica e empirica tesi a definire gli assetti epistemologici degli approcci generale e disciplinare alla didattica. La seconda, Ricerche e pratiche didattiche, accoglie da un lato le ricerche empiriche che mirano ad indagare aspetti specifici delle pratiche didattiche con sguardo trasversale rispetto ai diversi ambiti del sapere; e dall'altro lato raccoglie contributi esperienziali e di riflessione sulle pratiche stesse, corredati da impianti metodologici sistematici e rigorosi, che possano offrire ad insegnanti e professionisti dell'educazione strumenti utili per ripensare la progettazione e l'azione didattica.



**Fondamenti  
e modelli**



**Ricerche  
e pratiche  
didattiche**

# Comitato scientifico

**Nere Amenabar**, Universidad del Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

**René Barioni**, Haute École Pedagogique, Losanna

**Angela Chiantera**, Università di Bologna

**Lerida Cisotto**, Università di Padova

**Federico Corni**, Università di Modena e Reggio Emilia

**Lucio Cottini**, Università di Udine

**Carla Cuomo**, Università di Bologna

**Piergiuseppe Ellerani**, Università di Lecce

**Paolo Ferri**, Università di Milano Bicocca

**Giuliano Franceschini**, Università di Firenze

**Marcia Gobbi**, Universidade de São Paulo, Brasile

**Giuseppina La Face Bianconi**, Università di Bologna

**Nicoletta Lanciano**, Università Roma "La Sapienza"

**Antonella Lotti**, Università di Genova

**Daniela Maccario**, Università di Torino

**Loredana Perla**, Università di Bari

**Miriam Rossi**, Vassar College, Poughkeepsie, NY, USA

**Pier Giuseppe Rossi**, Università di Macerata

**Silvia Sbaragli**, SUPSI, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana, Locarno

**Flora Sisti**, Università di Urbino

**Massimiliano Tarozzi**, Università di Bologna

**Lilia Andrea Teruggi**, Università di Milano Bicocca

**Ira Vannini**, Università di Bologna

**Rosetta Zan**, Università di Pisa

**Luisa Zecca**, Università di Milano Bicocca

**Franca Zuccoli**, Università di Milano Bicocca

Si intende che il comitato scientifico svolga le funzioni di referaggio e che queste ultime possano essere espletate, all'occorrenza, anche da esperti esterni al comitato.



**Fondamenti  
e modelli**



**Ricerche  
e pratiche  
didattiche**

# POPULAR MUSIC PER LA DIDATTICA

Prospettive, esperienze, progetti

a cura di  
**Paolo Somigli e Alessandro Bratus**

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*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*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835111139

# Indice

**Introduzione. *Popular music* per la didattica**, di *Paolo Somigli e Alessandro Bratus* pag. 9

## Parte I

### **La *popular music* come risorsa per la formazione e la didattica: riflessioni ed esempi**

- “Folk-” “Volk-” “Pop-” “Popular-” “Populärmusik”:** una riflessione di fondo da una prospettiva germanofona, di *Franz Comploi* » 27
1. Confini e sconfinamenti » 27
  2. I termini e i concetti: le varianti di “popolare” » 29
- L’ascolto della *popular music* tra società, tecnologie e piattaforme digitali**, di *Paolo Magaudda* » 33
- Intertestualità e prospettiva pedagogica: il *combat folk* dei Modena City Ramblers**, di *Raffaele Pozzi* » 39
1. Il paradigma postmoderno » 39
  2. Le origini dei Modena City Ramblers: da *Combat Folk* a *Riportando tutto a casa* » 41
  3. Il procedimento creativo intertestuale: ibridazione, parodia, riscrittura » 44
  4. La prospettiva pedagogica: interculturalità, didattica della storia, apprendimento informale » 50

<b>Due testualità: canzone e poesia</b> , di <i>Stefano Colangelo</i>	pag. 57
<b>La <i>popular music</i> incontra i bambini: per una riscoperta dell'opera di Antonio Virgilio Savona</b> , di <i>Paolo Somigli</i>	» 67
<b>Per una storia della fortuna di <i>Nella vecchia fattoria</i></b> , di <i>Carlo Savona</i>	» 87

## Parte II

### **Per una didattica della *popular music* e con la *popular music*: strumenti e proposte operative**

<b>La <i>popular music</i> nella scuola primaria: punto di contatto tra musica e movimento</b> , di <i>Julia Lutz</i>	» 97
1. Il legame tra musica ( <i>popular</i> ) e movimento	» 98
2. Un esempio di azione didattica: una danza-puzzle su <i>Let's Get Loud</i> di Jennifer Lopez	» 100
3. Ulteriori riflessioni: possibili collegamenti e prospettive	» 103
<b>Fuori dai canoni. Il <i>sound</i> del pop nella didattica della composizione</b> , di <i>Leo Izzo</i>	» 105
<b><i>Museica</i> di Caparezza come spunto per un approccio interdisciplinare alla didattica musicale nella scuola secondaria di primo grado: il caso di <i>Mica Van Gogh</i> e altre suggestioni</b> , di <i>Claudio Così</i>	» 111
<b>Tecniche vocali e <i>popular music</i>. Strumenti di analisi e approfondimento</b> , di <i>Gianpaolo Chiriaco</i>	» 123
1. Esempio 1 – Rap e <i>popular music</i>	» 124
2. Esempio 2 – Il <i>beatboxing</i>	» 126
3. Esempio 3 – Raccontare storie	» 127
<b><i>Masters of War</i>. Strategie retoriche e ripetizione nella forma canzone</b> , di <i>Alessandro Bratus</i>	» 131
1. La ripetizione come dimensione strutturante	» 132
2. La dimensione culturale della ripetizione: <i>cover</i> e <i>contrafacta</i>	» 136
3. Conclusioni. La ricerca della ripetizione come approccio alla canzone	» 141

### Parte III

<b><i>Popular music</i> e didattica: esperienze e prospettive a confronto. Una tavola rotonda, a cura di Alessandro Bratus e Paolo Somigli</b>	pag. 147
1. Tra storia e analisi: quali aspetti della <i>popular music</i> per la didattica?	» 148
2. <i>Popular music</i> e tecnologia	» 154
3. L'ascolto della <i>popular music</i> : pluralità e <i>mainstream</i>	» 157
<b>Gli autori</b>	» 173





# Introduzione. *Popular music* per la didattica

di Paolo Somigli e Alessandro Bratus\*

1. Una pubblicazione come questa, che verte sui rapporti tra *popular music* e didattica, non può prescindere da alcuni riferimenti di tipo pedagogico e didattico più ampi all'interno dei quali si dispiega la specifica questione messa qui a tema.

Se, in termini generali, la didattica può essere definita come la «scienza dell'educazione che si occupa della “traslocazione delle conoscenze”» (Martini, 2000, p. 1) o anche «come lo studio delle condizioni delle possibilità dell'apprendimento» (*ivi*, p. 5), le didattiche disciplinari – dunque anche la didattica della musica – non possono essere intese come una semplice rassegna di prassi, metodi e contenuti, ma si connotano per un più ampio quadro d'ordine riflessivo e concettuale. Esse da un lato vertono sul «processo di *trasposizione didattica* del sapere da *sapere esperto* a *sapere da insegnare*» (Martini, in Martini, Lamacchia, 2008, p. 462)<sup>1</sup> e da un altro non esauriscono la propria portata in un ambito rigidamente circoscritto alla disciplina di riferimento. Infatti, «lo studio delle condizioni favorevoli all'insegnamento e all'apprendimento di una disciplina possono implicare, e di fatto implicano, interazioni con fattori pedagogici, psicologici, sociali e culturali che costringono a modificare, problematizzandola, l'esplicazione dei fenomeni didattici [...] In altri termini, il problema “particolare” non trova localmente le condizioni necessarie alla sua risoluzione» (Martini, 2000, p. 8).

\* I due autori hanno elaborato assieme i cardini della presente introduzione. Paolo Somigli ha quindi steso i paragrafi 1, 3 e 4 e Alessandro Bratus il paragrafo 2.

1. Sull'accezione del concetto di “trasposizione” come «spostamento non rettilineo», più aperta e complessa rispetto a quello di “traslocazione”, si sofferma Martini (2008, p. 462); sui concetti di “sapere esperto” e “sapere da insegnare” all'interno di una riflessione più generale sui caratteri e funzioni del “sapere” nella didattica si veda Martini (2000, pp. 23-78). Con riferimento alla musica e alla necessità di incardinare il sapere da insegnare in un solido sapere esperto si vedano in particolare gli scritti di Giuseppina La Face Bianconi (p. es. 2005a; 2005b; 2006; 2008; 2011); sulla medesima questione in termini specificamente riferiti alla *popular music* e alla sua didattica si veda Somigli (2017).

La didattica della musica non fa eccezione. Anch'essa mira a creare le condizioni atte a «favorire l'accesso [alla disciplina], come *padronanza* e come *capacità d'uso*, ai suoi *oggetti*, ai suoi *linguaggi*, ai suoi *metodi*» (Martini, in Martini, Lamacchia, 2008, p. 463). E, dato che la musica in generale si articola a propria volta in una dimensione teorico-concettuale e in una di tipo pratico-performativo, in un “conoscere” e in un “fare”, la didattica della musica dovrà di necessità abbracciare ambo le dimensioni atte a favorirne la conoscenza tanto a livello di teoria e fruizione quanto a livello di azione pratica<sup>2</sup>. Al contempo, sempre in quanto didattica d'una disciplina, essa non può neppure fare a meno di una riflessione di più ampia portata. Ne consegue che anche in questa sede, riferita a un aspetto specifico di una didattica disciplinare, il discorso non dovrà esimersi dal soffermarsi – anche se rapidamente – su alcuni aspetti fondamentali e spingersi fino alle radici dell'azione didattica, alle sue ragioni, ai suoi contenuti, alle sue finalità.

Cominciamo dunque col “perché la *popular music* a scuola”. La motivazione spesso addotta a sostegno dell'introduzione della *popular music* nei curricula scolastici è che tale produzione consentirebbe di poter mettere al centro la cultura, l'esperienza e la quotidianità dei bambini e dei ragazzi o perlomeno instaurare un ponte con esse<sup>3</sup>. Se per un verso tale impostazione non è priva di aspetti che la sostengano, per un altro verso essa è anche tutt'altro che aproblematica. Con essa si confrontano (e forse in taluni casi addirittura scontrano) diverse questioni d'ordine disciplinare e generale. Iniziamo dalle prime. È indubbio che nel corso del secolo XX, col progressivo affermarsi dei *mass media*, a iniziare dai sistemi di riproduzione del suono, la radio o la televisione, la *popular music* nelle sue varie manifestazioni sia divenuta la parte preponderante della musica fruita in Italia e in un quadro internazionale; da questo punto di vista, ricerche come per esempio, per l'Italia, ISTAT (1999) o, più specificamente mirata al mondo adolescenziale e giovanile, Gasperoni, Marconi, Santoro (2004) rappresentano fundamentalmente la conferma d'un dato di fatto attraverso gli strumenti rispettivamente dell'indagine statistica e sociologica. Ciò detto, i confini di ciò che viene ritenuto *popular music*<sup>4</sup>, appaiono allargarsi progressivamente e abbracciare

2. Cfr. p. es. La Face Bianconi (2011); Somigli (2013, pp. 17-20); sulla questione si veda anche Cuomo (2018), *passim*. Questa duplice connotazione è indicata, relativamente alla musica, anche nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (2012) attualmente vigenti in Italia.

3. Cfr. p. es. Ferrari (2002); Rodriguez (2004). Sulla questione si veda comunque Somigli (2017); ad essa accenna infine Raffaele Pozzi nel suo contributo in questo volume (pp. 39-55).

4. Sulle complesse implicazioni del concetto di *popular music*, pertinenti anche per il fenomeno trattato qui nel testo, restano un punto di riferimento, a parere di chi qui scrive, le considerazioni in Middleton (1990); nell'amplissima bibliografia, per un utile quadro d'insieme sintetico cfr. Moore (2001); sul concetto, anche in relazione alla differenziazione fra generi e sottogeneri, si veda infine Fabbri (2008; in part. pp. 17-136).

tipologie musicali sempre più eterogenee (un quadro aggiornato in Bratus, 2016). In quest’ottica, la domanda che forse ci dobbiamo cominciare a porre non è più *che cosa sia* “la” *popular music*, intesa come un insieme in qualche modo circoscrivibile per alcuni elementi di omogeneità che vanno facendosi però sempre più generici, ma semmai *che cosa la costituisca* e se si possa parlare di essa al singolare. In altri termini dobbiamo cioè chiederci se l’eterogeneità di forme, caratteristiche, *sound*, stili, generi e sottogeneri che la caratterizza non renda necessario accogliere al singolare il termine e il concetto-ombrello di *popular music* per comodità, ben consapevoli (come suggerisce in questo stesso volume Franz Comploi) della sua accezione problematica, multiforme, plurale.

Alla differenziazione delle tipologie musicali corrisponde peraltro una differenziazione nelle scelte dei fruitori (utili in proposito le osservazioni in Gasperoni, Marconi, Santoro, 2004, *passim*), amplificata quest’ultima dalla diffusione di *media* e *new media*<sup>5</sup>. In tale contesto, se per un verso non è possibile negare né la presenza di alcune correnti o tendenze preponderanti (il cosiddetto *mainstream*, sul quale anche qui ci interroghiamo) né un ruolo primario svolto da *media* e *new media* non solo in termini di diffusione ma anche di orientamento delle pratiche di fruizione (si veda in questo volume il contributo di Paolo Magaudo), per un altro verso non è nemmeno possibile ritenere che tali tendenze corrispondano, in effetti, alle abitudini, alle esperienze e alle preferenze d’ascolto di ogni bambino o ragazzo.

Se poi orientiamo il discorso alle prime fasi della formazione, alla scuola dell’infanzia e almeno ai primi anni della scuola primaria, la questione della fruizione si articola ulteriormente. Essa chiama in gioco le scelte e le pratiche di ascolto non solo dei bambini medesimi ma anche delle loro famiglie, che possono determinare un’esposizione dei piccoli a precise tipologie musicali e non ad altre (sul ruolo dell’esposizione alla musica nella prima infanzia si vedano le osservazioni di Edwin Gordon: p. es. Gordon, 1997). Ma la scelta o il rifiuto d’una tipologia musicale non è un fattore neutro a un livello più ampio: è noto infatti il ruolo svolto dalla musica nel processo di delimitazione identitaria individuale e relativa a gruppi, stili di vita, valori, tanto in termini di adesione quanto di rigetto<sup>6</sup>. Di conseguenza, la scelta di un brano anziché un altro, di un genere anziché un altro, in sede educativa, non solo non dà ormai in effetti certezza o garanzia della creazione d’un “ponte” tra vita quotidiana e scuola, ma anche, paradossalmente, può agire come fattore d’ostacolo e incomprensione delle scelte formative stesse.

Poniamo però anche che il ponte si crei senza problemi. Si delineano a questo punto un problema d’ordine più generale che riguarda la funzione

5. Sulle dinamiche complesse della fruizione mediatica anche con riferimento alla *popular music* si veda Salvadori (2005).

6. Sulla questione si vedano p. es. Gasperoni, Marconi, Santoro (2004); Müller *et al.* (2007); Somigli (2012); vi fa cenno inoltre Franz Comploi in questo stesso volume (vd. oltre, pp. 27-32).

della scuola in rapporto alla società<sup>7</sup> e uno più specifico sulla relazione tra sapere quotidiano socio-familiare e sapere scolastico (Martini, 2000, p. 45). Essi non possono essere ignorati. Una dimensione fondante per la pedagogia è infatti quella della trasformazione, del cambiamento<sup>8</sup>, al quale anche concorre l'istituzione scolastica. In tale prospettiva, una prossimità del sapere scolastico rispetto al sapere socio-familiare può fungere come punto di partenza solamente se pone le basi esplicitamente mirate a costruire un cammino di conoscenza e apprendimento che conduca ad altri "territori", e permetta così d'osservare con uno sguardo nuovo e da una prospettiva inedita il mondo dal quale ci si è mossi. Altrimenti, il rischio sempre in agguato quando si privilegia la ricerca di una marcata continuità della scuola con la vita quotidiana – a prescindere dal paradosso che sembrerebbe considerare un ambiente che i ragazzi frequentano ogni giorno come avulso dalla sfera della quotidianità – è quello d'una continuità tra scuola ed extrascuola nella quale la prima si limita solo a confermare e sancire la seconda<sup>9</sup>.

Il discorso sulle ragioni che debbano condurre a scegliere (anche) la *popular music* per la formazione dovrebbe dunque allontanarsi da questo tipo di argomentazioni. Piuttosto, possiamo invece pensare che la massiccia presenza della *popular music* nella vita sociale e il ruolo che essa (si continua ad usare solo per comodità il termine al singolare) ha nella vita individuale siano di sprone ad accoglierla nella formazione e nell'educazione musicale non tanto per creare un ponte tra scuola ed extrascuola – per forza di cose precario e inaffidabile – , ma piuttosto perché la scuola possa adempiere fino in fondo alla propria funzione di «formazione integrale dell'uomo» (Martini, in Martini, Lamacchia, 2008, p. 461), e stimolare nei ragazzi uno sguardo consapevole e riflessivo sulla società in cui vivono e sulla loro stessa esperienza, musicale e più generale. Non si tratta infatti solo di proporre un atteggiamento di riflessione rispetto alla *popular music* e alla sua fruizione (aspetto che, come si vedrà nei vari capitoli, è tutt'altro che secondario) ma anche di un'ambizione d'ordine più ampio: la *popular music*, col suo rapporto privilegiato col presente (Somigli, 2010, pp. 30-34), potrà infatti offrire stimoli importanti – e non di rado contraddittorii – per affrontare temi cruciali del mondo attuale e della storia (si vedano in proposito le riflessioni di Serena Facci, Raffaele Pozzi o Stefano Colangelo in questo stesso volume).

Le questioni sin qui affrontate sollevano però una domanda circa i contenuti sui quali impostare l'azione didattica; al contempo, tuttavia, ci aiutano a individuare anche una possibile risposta. Che cosa portare in aula, su cosa fondare un percorso di apprendimento, dipenderà infatti in ultima istanza tanto dallo specifico contesto scolastico o formativo quanto dalle finalità e dagli

7. In proposito rinvio a Frabboni (2005).

8. Fra i titoli più recenti che evidenziano la questione, cfr. p. es. Zamengo (2017, p. 4).

9. Sulla questione cfr. Frabboni (2005, p. 43).

obiettivi che ci si pone con l'intervento didattico. Di fronte alla galassia ormai sterminata della *popular music*, si potranno dunque scegliere brani o generi sulla base della funzione che essi svolgono (o hanno svolto) nella società, sulla scorta d'una riflessione accorta e consapevole circa le loro caratteristiche e la loro congruenza rispetto all'età dei ragazzi, allo specifico livello scolastico e alle sue finalità e circa il contributo che, nelle varie situazioni, potrebbero pertanto dare alla formazione musicale e complessiva della persona e del cittadino. Come avviene anche nella presente pubblicazione, i contenuti dunque potranno variare tra generi diversi, tra brani ed autori noti o meno noti a seconda delle finalità che l'insegnante si pone col proprio intervento ma dovranno sempre poggiare su una riflessione attenta e ponderata<sup>10</sup>. [PS]

2. La discussione sulle potenzialità didattiche della *popular music* è un terreno di studio e ricerca relativamente recente, attorno al quale – in ambito internazionale così come in quello italiano – si vanno a raccogliere una serie di istanze eterogenee<sup>11</sup>. Nell'inserirci in questo ampio discorso, la nostra intenzione è quella di aggregare e riproporre con il volume che tenete tra le mani una serie di riflessioni emerse nel corso delle due giornate di studio organizzate presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (14-15 maggio 2018) dal titolo *Popular music e didattica: punti critici, risorse, potenzialità*. I contributi che seguiranno sono raccolti quale testimonianza degli esiti e degli spunti che da quel momento iniziale sono germogliati, a cui abbiamo affiancato il contributo di colleghi e studiosi che hanno generosamente accettato di aggiungere il loro apporto nel processo che ha portato il progetto iniziale delle giornate di studio a trasformarsi in una pubblicazione. Proprio per sottolineare la presenza di voci diverse, l'uso del plurale nei sostantivi che compongono il sottotitolo della miscelanea – *prospettive, esperienze, progetti* – segnala la vastità del campo in cui ci muoviamo (e che non abbiamo certo l'ambizione di coprire integralmente, ma solamente di adombrare), la necessità di un confronto tra punti di vista e l'ampia diversità delle possibili applicazioni didattiche della *popular music*. Allo stesso tempo l'area semantica dei tre termini del sottotitolo vuole rivendicare la natura precipuamente operativa di questo volume, quale antologia di stimoli – operativi e metodologici – che partono da quanto già sperimentato in aula e pongono le basi per l'applicazione diretta nei contesti didattici,

10. Per alcune esemplificazioni concrete si veda il recente Somigli (2020).

11. Nel solo contesto italiano, si ricorda in primo luogo il rilevante apporto di uno studioso come Luca Marconi, che fin dalle battute iniziali della sua carriera aveva dedicato una parte considerevole della sua attività alla riflessione sulle applicazioni della *popular music* in ambito scolastico (cfr. Gasperoni, Marconi, Santoro, 2004; Marconi 2004; Marconi, 2006; si ricordano inoltre i suoi numerosi interventi sulla rivista della Società Italiana di Educazione Musicale, *Musica Domani*). Per un sintetico quadro d'insieme su alcune tendenze e temi del dibattito attuale, si rinvia il lettore interessato all'approfondimento a Somigli (2017).

ferma restando la necessità da parte degli insegnanti degli strumenti minimi per affrontare in modo consapevole una didattica della musica (ovvero basilari conoscenze di teoria musicale, delle caratteristiche principali degli stili e delle prassi della produzione, della dimensione storica delle pratiche musicali). A questo proposito, è utile richiamare un'osservazione di carattere generale che introduce il "libro bianco" della *Association for Popular Music Education*, nata meno di un decennio fa per offrire una piattaforma comune agli insegnanti di materie musicali che fanno uso regolarmente di questi repertori come parte della propria attività didattica:

The label, *popular music education*, places its practice and practitioners outside of much mainstream discourse in music education and music teacher education, while it also serves as a rallying point for many who have felt excluded from normative discourse and practice in their field» (Dylan Smith *et al.*, 2018).

Sebbene il documento si riferisca, come è più usuale nel contesto anglosassone, all'ambito dell'educazione musicale nella sua accezione di "pratica strumentale o vocale", può essere significativo andare a estrarre da questa breve citazione due aspetti in particolare. In primo luogo, gli autori del documento sottolineano la presenza di una tradizione meno codificata nella didattica di queste musiche, spesso apprese per trasmissione diretta o attraverso lo studio da autodidatta, che danno origine a un "saper fare" in grado di valorizzare l'individualità di ogni studente, pur se più difficilmente inquadrabile in un organico progetto formativo. Tale approccio, come si vedrà nei paragrafi seguenti, può – d'altro canto – favorire strategie di apprendimento basate sulla discussione aperta, sulla collaborazione, sul rapporto tra pari, sull'autoriflessione critica, nella quale l'astrazione concettuale e teorica è conseguente all'acquisizione di competenze e abilità pratiche. In secondo luogo, proprio l'eterogeneità di metodi e prassi fa emergere l'esigenza di creare una griglia condivisa per la riflessione da parte di quanti hanno intuito i punti di forza di queste musiche nel contesto della formazione di ogni ordine e grado.

Abbiamo condiviso una simile volontà di confronto e sistematizzazione nel realizzare le giornate di studio e il presente volume: l'idea della *popular music* come risorsa per la didattica parte da una riflessione su alcune caratteristiche proprie del campo di musiche riconducibili a questo termine, così da delineare in che modo tali aspetti possano declinarsi sulle necessità dei diversi percorsi scolastici, anche sulla scorta di esperienze storicamente già indagate (Dunbar-Hall, Wemyss, 2000). Nel loro complesso tali specificità ricadono nella costruzione di quella che Lucy Green ha proposto di chiamare "critical musicality", ovvero un approccio che muove dalla

idea that *all* music can be listened to more or less analytically, with more or less understanding. On the one hand, this would involve increasing aural musical

understanding and appreciation concerning inter-sonic musical properties and relationships [...]. On the other hand, any such increase could also lead to a greater awareness of how the music industry works» (Green, 2008, cap. 4).

L'importanza di concepire la musica come attività a più dimensioni, di considerarne fondamentali gli aspetti tecnici e stilistici così come quelli sociali e industriali sarà un "filo rosso" che ritroveremo più volte nel corso del volume. Sotto questo profilo i contributi che seguono sottolineano lo statuto della *popular music* in quanto insieme di repertori capaci di proporre una disposizione nei confronti della musica utile ad affrontare con spirito critico e consapevole un insieme ben più ampio e inclusivo di pratiche musicali.

Oltre a quanto appena menzionato, una prima opportunità formativa offerta dall'ambito della *popular music* è la sua possibilità di proporsi quale catalizzatore per il racconto: di sé, dell'altro, di eventi o circostanze lontani nel tempo o – più in generale – di porsi quale spunto per narrazioni condivise e trasmissibili<sup>12</sup>. Quando tale caratteristica si amplifica grazie alle possibilità offerte dall'odierna comunicazione digitale, si apre inoltre la prospettiva di costruire in aula percorsi multimediali, che possono rivelarsi un utile e innovativo strumento di costruzione dell'esperienza educativa:

Digital storytelling, as an assessment tool, promises to reveal a rich, creatively inspired, and immediate glimpse into the intricacies of creative practice with independent sound recording, student-driven content, and even teacher-led inquiry. [...] Indeed, digital storytelling gives the actors associated with an artistic practice an opportunity to reflect on their personal and collective roles, growth and maturation, and the many complex factors affecting the completion of the finished product (Walzer, 2016, p. 70).

La dimensione del racconto diventa un modo per trasformare le esperienze precedenti di studenti e insegnanti in un'occasione per approfondire e migliorare le proprie capacità di auto-analisi e riflessione, concentrandosi in primo luogo sugli strumenti della narrazione e sulle sue modalità di presentazione. Un'azione del genere può avere anche ricadute importanti sullo sviluppo di una migliore consapevolezza nei confronti dei meccanismi stessi della fruizione di contenuti mediali più in generale, e andare così a incidere positivamente sulla capacità di valutare in maniera critica i processi di costruzione – o manipolazione – delle narrazioni nell'epoca della comunicazione digitale.

Una seconda dimensione in primo piano nelle pratiche della *popular music*, potenzialmente preziosa in un'ottica formativa, è quella della partecipazione, del coinvolgimento attivo degli studenti in attività di produzione musicale caratterizzate da un basso livello di complessità al primo accesso

12. Si veda, per una panoramica dei possibili usi della musica come forma di narrazione, McCarthy (2007).



– perlomeno nei suoi livelli di base – resa ancor più semplice dall’ubiquità e dal perfezionarsi delle tecnologie digitali. Proprio la capacità inclusiva rispetto a una molteplicità di soggetti, non necessariamente provvisti di una formazione musicale formalizzata, impone di considerare attentamente il bilanciamento tra uso dello strumento tecnologico e l’acquisizione degli strumenti operativi e concettuali che permettano di sfruttarne appieno le potenzialità creative. Se, da un lato, un’agenda educativa che includa queste musiche non dovrà mai dimenticare la necessità di farne veicolo per la promozione della pluralità e della diversità, evitando il rischio di rimanere ancorati a comportamenti e pratiche standardizzate, dall’altro lato la loro ricchezza di spunti e le possibilità di dialogo aperte da un campo stilistico ed estetico sempre più vasto e frammentato sono una ricchezza che può essere sfruttata in maniera consapevole. Lo si vede, a livello globale, anche considerando come la nozione di *mainstream* – quale “corrente principale” di un linguaggio e di un mercato culturale globalizzato e omogeneo – si sta sfrangiando in una molteplicità di esiti stilistici e di nicchie di mercato, in primo luogo per effetto dei recenti cambiamenti nelle modalità di circolazione e distribuzione determinati dallo *streaming* e dal progressivo ridimensionamento della rilevanza dei supporti fisici. Le conseguenze auspicabili sotto questo profilo non necessariamente investono strettamente la sfera musicale o culturale ma possono, per fare solo un esempio tra i molti possibili, sensibilizzare riguardo i ruoli subordinati e la scarsa presenza di figure femminili in moltissima produzione del rock angloamericano e incoraggiare, invece, la messa in gioco degli stereotipi, così da contribuire a depotenziare una rigida suddivisione di ruoli in base al genere<sup>13</sup>.

Inoltre, la focalizzazione su pratiche musicali non solitamente soggette a dinamiche di apprendimento e di trasferimento delle conoscenze istituzionalizzate dà l’opportunità per sperimentare approcci basati sul confronto tra pari e sul lavoro di gruppo. La ricaduta di una simile impostazione può rivelarsi notevole sia dal punto di vista dell’acquisizione dei contenuti, sia nella migliore consapevolezza degli studenti nella valutazione dei propri risultati e di quelli del lavoro collettivo:

While not displacing the teacher as mentor and critical friend, this moves responsibility for learning to the student as a self-monitoring, strategic decision-maker about the nature and quality of the learning products. Because the programme institutionally attributes positive learning abilities to students and acts to maintain a learning system that will support and extend their abilities to learn interdependently, students are able to take responsibility for their learning in ways that are not always supported in other teaching environments (Lebner, 2008, p. 207).

13. A questo proposito cfr. Powell (2019).

Questo tipo di modalità di apprendimento collaborativo favorisce la messa a punto di un insieme condiviso di pratiche (*community of practices*) che appartengono a tutto il gruppo di lavoro e lo definiscono come micro-comunità all'interno del proprio ambiente di riferimento (a vari livelli: la scuola, il sistema educativo, la società in generale) (Reid, Duke, 2015, pp. 225-226).

Un terreno per favorire lo scambio e la relazione tra pari, particolarmente adatto e a più riprese tematizzato nelle giornate del convegno, è quello che si colloca tra le pratiche della *popular music* e l'ambito delle tecnologie, inteso sia nel senso di un approccio attivo alle attività creative centrate intorno al suono sia dal punto di vista della riflessione sulle pratiche e abitudini di ascolto<sup>14</sup>. A questo proposito, già nel 2003 Andrea Gaggiolo scriveva, con in mente proprio la situazione dell'educazione musicale in Italia e le potenzialità della tecnologia quale strumento di conoscenza innovativo: «la tecnologia ha l'importante ruolo di amplificare e di stimolare percorsi ideativi altrimenti irrealizzabili attraverso pratiche tradizionali, non ponendosi come supporto aggiuntivo, ma come parte dei processi metodologici e creativi che si instaurano» (Gaggiolo, 2003, p. 19). La tecnologia non offre solamente agli studenti un modo semplice per confrontarsi in maniera autonoma con il versante della produzione di suono e musica bensì si fa portatrice di nuove modalità di accesso al fatto musicale nella sua interezza. La navigazione in una gamma potenzialmente infinita di ascolti, tutti raggiungibili e disponibili, l'indipendenza da restrizioni all'accesso dal punto di vista economico, la sempre maggiore orizzontalità delle relazioni tra gli oggetti della cultura (con rischio di appiattimento, ma anche con un allargamento delle connessioni reciproche), sono tutti fattori che non solo possono migliorare l'efficienza dei percorsi di formazione, ma agiscono in qualità di vettori per il rinnovamento. D'altro canto, va anche tenuto in conto il principale limite contro il quale l'uso degli strumenti tecnologici può scontrarsi, ovvero la tendenza a seguire le soluzioni suggerite dal *software*, dalla sua interfaccia o i suggerimenti dell'algoritmo che lo muove; limite che può essere evitato predisponendo dei percorsi di formazione – in primo luogo per gli insegnanti, e da questi trasmessi agli studenti – che li mettano in grado di padroneggiare consapevolmente l'intera gamma di soluzioni offerte dai programmi impiegati in aula e una migliore conoscenza delle tecnologie di uso quotidiano.

Una terza dimensione propria della *popular music* che è possibile rintracciare nelle proposte operative dei contributi è la centralità della dimensione dell'ascolto: questa modalità di avvicinamento alla musica è più vicina all'esperienza che abbiamo di repertori la cui circolazione è affidata in primo luogo ai prodotti fonografici, ed è connessa alla *popular music* in quanto princi-

14. Oltre al contributo di Leo Izzo in questo volume (pp. 105-110), si vedano i lavori di Roberto Agostini (2012; 2017), tra i primi in Italia ad affrontare in dettaglio il tema dal punto di vista teorico e della sperimentazione in aula.

pale modalità di contatto con i suoi repertori. Infine, l'ascolto come relazione con la musica si collega alla centralità della dimensione uditiva nei prodotti multimediali, dall'uso della canzone nel film alle forme del videoclip e della circolazione musicale attraverso i *new media*. L'ascolto propone in primo piano la qualità della *popular music* registrata come evocazione di un momento in cui *performer* e ascoltatori sono rappresentati nello stesso spazio sonoro, con posizioni reciproche decise dalle caratteristiche tecniche dell'artefatto fonografico. La coscienza di tale relazione, evocata nella presenza aurale dei partecipanti alla performance musicale fissata su disco, può renderci più sensibili a una considerazione attenta e critica del paesaggio (non solo sonoro) circostante. Sotto questo profilo l'ascolto è parte di un'educazione alla complessità delle pratiche culturali e della loro connessione con le ragioni della produzione economica, e si propone quale forma di apprendimento sintetico e "analogico" (nel senso che funziona in primo luogo per analogia e intuizione) delle istanze rappresentate in un prodotto destinato a un mercato di portata globale, e per questa ragione concepito in modo da potersi relazionare con il pubblico più ampio ed eterogeneo possibile. [AB]

**3.** L'ascolto quale dimensione centrale nell'esperienza della *popular music* si riflette in ambito formativo nella necessità di una didattica mirata e fondata su esso. Da questa prospettiva, il modello di "didattica dell'ascolto" elaborato nel primo decennio del XXI secolo da Giuseppina La Face Bianconi può costituire un utile punto di riferimento, sia per i fondamenti su cui poggia, sia per le sue caratteristiche metodologiche (La Face Bianconi, 2006; con riferimento alla *popular music*, oltre all'accenno di Giuseppe Sergi in questo stesso volume, si veda anche Somigli, 2017 e Somigli, 2019a: qui il lettore ne troverà anche un esempio). In estrema sintesi, esso mira a creare le condizioni affinché possa realizzarsi la "comprensione musicale", ovvero la capacità dell'ascoltatore di cogliere la struttura e gli elementi fondamentali che caratterizzano un brano musicale e offrono elementi preziosi per scoprirne i possibili significati. Per giungere a questo scopo esso si fonda su alcune acquisizioni relative alla percezione musicale di Irène Deliège e si articola in 3 fasi consequenziali così riassumibili: nella prima (presentazione dell'ascolto) il docente introduce, in maniera essenziale e mirata all'attività che intende avviare, un brano musicale e assegna alla classe una consegna d'ascolto (per esempio l'individuazione d'un elemento di spicco utile a creare una "mappa mentale" del brano, il cosiddetto *cue* o *indice*; ma una consegna d'ascolto può anche essere l'invito a prestare attenzione al *sound*, al ritmo ecc.); nella seconda (ascolto) si svolge l'ascolto sulla base della consegna; nella terza (rielaborazione dell'ascolto) la classe, attraverso la riflessione su quanto ascoltato e un'operazione di contestualizzazione, mette a fuoco le caratteristiche sonore e strutturali del brano e il suo possibile senso anche in relazione con altri saperi. Anche se i primi esempi della metodologia sono stati elaborati su

musiche di Schumann (La Face Bianconi, 2005a) e Schubert (La Face Bianconi, 2005b), essa si è rivelata sufficientemente strutturata e al contempo flessibile da poter essere applicata con successo a differenti tipologie musicali e in diversi contesti, con persone dall'età della scuola dell'infanzia fino all'età anziana, così da sviluppare un ampio ventaglio di possibili attività, da quelle con una connotazione di tipo eminentemente concettuale-riflessivo ad altre di tipo pratico e motorio. Inoltre, non necessariamente l'insegnante dovrà mostrare pedissequamente di seguire le tre fasi con la classe: esse potranno essere anche implicite e il metodo potrà fungere come punto di riferimento ideale e concettuale per il concreto svolgimento del lavoro secondo le procedure e metodologie che l'insegnante stesso riterrà più idonee sulla base delle caratteristiche dell'oggetto e delle finalità dell'intervento formativo. Al contempo, l'esperienza dell'ascolto non esaurisce naturalmente l'orizzonte didattico: da questo punto di vista, come ricordato nel paragrafo precedente, la *popular music* si presta anche ad interessanti attività di produzione (se ne hanno in questo volume un paio di esempi) alle quali possono concorrere sia approcci tradizionali (p. es. *body percussion*) sia, come anche ricordato nel paragrafo qui subito sopra e come dimostra anche Leo Izzo in questo stesso volume, le tecnologie.

Solo un cenno, infine, circa un aspetto connesso a quanto sopra ricordato, ovvero le fonti su cui impostare la didattica. Solo in casi sporadici esse avranno il volto di uno spartito del quale poter anche semplicemente tenere conto al momento dell'ascolto. Più spesso esse sono costituite da materiali audio e video attraverso i quali si potranno osservare anche le varie e differenti versioni di uno stesso brano (se ne ha un esempio nel contributo didattico di Alessandro Bratus, in questo volume; sulla questione si veda anche Somigli, 2015 e 2019a). A tali materiali potranno aggiungersene altri, di diverso genere, che possano contribuire alla conoscenza e alla comprensione delle componenti tecniche e comunicative d'una canzone e aiutare nella costruzione di proposte e percorsi didattici: materiali d'archivio in grado di gettare luce sul suo percorso di ideazione o sulla sua fortuna, abbozzi, registrazioni di prova, resoconti, rendicontazioni delle agenzie dedite alla riscossione dei diritti d'autore. Da questo punto di vista, la ricerca sulla *popular music*, pur nella sua specificità, presenta anche problematiche affrontate nella riflessione sull'uso delle fonti d'archivio nel più ampio ambito musicologico (per un quadro d'insieme con particolare attenzione ai materiali pre-compositivi si veda Hall, Sallis, 2004); e da parte sua la didattica può stimolare nei bambini e nei ragazzi lo sviluppo di un'attitudine alla ricerca che costituirà al contempo un aspetto e uno strumento di quella riflessione "critica" della quale si diceva all'inizio. [PS]

4. Sulla base delle riflessioni qui sommariamente riportate si sono delineati il programma del convegno su *popular music* e didattica e il presente

volume, che a propria volta s'inquadrano in una ricerca più ampia tra musica del Novecento e didattica (cfr. Somigli, 2019b).

Nel promuovere il confronto tra figure provenienti da vari contesti formativi, accomunate dall'attenzione alla *popular music* nella pratica didattica, l'obiettivo del convegno era infatti stimolare una riflessione sullo stato dell'arte e condividere concreti esempi di intervento didattico<sup>15</sup>. Le varie modalità con cui si è trattata la questione nelle due giornate altoatesine trovano corrispondenza nelle tre sezioni di questo volume. Nella prima si toccano alcuni nodi concettuali circa la definizione dell'oggetto ("la" *popular music*) e alcune delle ragioni che ne rendono fruttuosa la presenza nella formazione con le relative implicazioni inerenti alla didattica. Dopo il primo capitolo, a firma di Franz Comploi, che inquadra in termini problematici il concetto stesso di *popular music*, la questione viene affrontata attraverso casi specifici: le dinamiche mediali e di fruizione con le conseguenti potenziali o effettive forme di condizionamento del fruitore stesso nel capitolo di Paolo Magaudo; l'intertestualità, indagata attraverso le canzoni dei Modena City Ramblers, e le potenzialità della *popular music* nella promozione di una competenza storica nel capitolo di Raffaele Pozzi; i rapporti tra canzone e poesia osservati in termini complessi in una riflessione di carattere generale che muove dall'esperienza concreta di un corso universitario di letteratura italiana nel capitolo di Stefano Colangelo; la produzione *popular* per l'infanzia – osservata da chi scrive questo paragrafo – attraverso il caso del Quartetto Cetra e di Virgilio Savona. Nell'insieme, questi capitoli sottolineano il contributo che la *popular music* può dare alla formazione in vari contesti e in varie età. Al contempo essi offrono riflessioni e suggerimenti di tipo pratico e metodologico-didattico. Completa questa prima parte un capitolo dal carattere più generale, non esplicitamente focalizzato su questioni formative: esso è a firma di Carlo Savona, erede di Virgilio Savona e curatore dell'Archivio Savona-Mannucci e riguarda la fortuna d'una canzone che viene tuttora ampiamente usata nella pratica didattica italiana: *Nella vecchia fattoria* del Quartetto Cetra. Lo si include sia come completamento del capitolo precedente sia a dimostrazione della ricchezza di contributi che anche un solo brano – se adeguatamente osservato – può apportare alla formazione in generale e alla didattica in particolare, sia infine a riprova di quanto la didattica della *popular music* possa beneficiare di ricerche e materiali d'archivio.

La seconda sezione è di tipo più direttamente operativo. Essa mira a fornire alcuni esempi su "come" si può svolgere un insegnamento "della" e "con la" *popular music* e offre cinque possibili attività rivolte alla scuola

15. Nell'ultimo ventennio, nel contesto universitario italiano un'iniziativa su *popular music* e didattica con caratteri e intenti analoghi si è svolta nel 2005, dalla collaborazione dell'Università della Calabria e del Conservatorio "S. Giacomantonio" di Cosenza: cfr. Deriu, Privitera (2006).

primaria, alla secondaria di primo grado e alla secondaria di secondo grado (e in prospettiva all'università). Julia Lutz presenta un'attività elaborata in ambito germanico per bambini della scuola primaria in un capitolo dal carattere precipuamente pratico-descrittivo; Leo Izzo illustra un percorso di produzione e ascolto per la scuola secondaria di primo grado; sempre in riferimento alla secondaria di primo grado, Claudio Così si sofferma sull'impiego didattico di *Mica Van Gogh* di Caparezza; Gianpaolo Chiriaco si concentra (e al contempo vi riflette) su differenti esperienze di produzione basate sul rap, anche in progetti mirati a bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali (BES); Alessandro Bratus articola infine una proposta su *Masters of War* di Bob Dylan connotata anche in senso interdisciplinare: si rivolge alla scuola secondaria di secondo grado, dove l'educazione musicale – il più delle volte come tale assente – è costretta spesso a transitare attraverso altre discipline, e in prospettiva all'università. Riteniamo importante sottolineare come tutti i cinque capitoli della sezione scaturiscano da attività svolte direttamente dai rispettivi autori nelle varie istituzioni e vengano offerti ai lettori e agli insegnanti come spunti per ulteriori e autonome realizzazioni o sviluppi.

La terza parte, in forma di “tavola rotonda” virtuale, si connota come scambio di idee a partire da esperienze in contesti formativi differenziati, dalla scuola primaria al conservatorio, all'università. Si pone l'obiettivo di avviare una riflessione tanto su aspetti attuali (e talora controversi, ad esempio affrontando la questione delle forme, dei criteri di scelta ecc.) relativi alla presenza della *popular music* nella formazione e nella didattica quanto su problemi, questioni e potenzialità con le quali sarà necessario confrontarsi già nell'immediato futuro. [PS]

I curatori desiderano esprimere un ringraziamento agli autori dei vari contributi per il dialogo e il ricco e proficuo scambio di idee, e al personale della Libera Università di Bolzano e della casa editrice FrancoAngeli per essere riusciti a condurre in porto la pubblicazione nonostante il momento difficile e complesso per tutti noi: a tutti loro va un grande e sentito grazie.

## Riferimenti bibliografici

- Agostini R. (2012), “The Role of Technology for Music Education Using the ‘Classi 2.0’ Approach: New Responses to Old Issues”, in Pumilia Gnarini P. M., Favaron E., Pacetti E., Bishop J., Guerra L., eds., *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, IGI Global, Hershey, pp. 27-37.
- Agostini R. (2017), “‘Musica’ nelle scuole secondarie di primo grado nell'epoca del PNSD”, in Baroni M., Tafuri J., a cura di, *Musica tecnologia creatività. Una sfida per gli insegnanti*, LIM, Lucca, pp. 123-139.

- Bratus A. (2016), a cura di, *Abbiamo bisogno della popular music? Prospettive critiche dagli studi musicali*, numero monografico di *Rivista di Analisi e Teoria Musicale*, XXII/1-2.
- Christophersen C., Gillberg A.K. (2017), “Popular Music Education, Participation and Democracy. Some Nordic Perspectives”, in Dylan Smith G., Moir Z., Brennan M., Rambarran S., Kirkman P., eds., *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, Routledge, London, pp. 431-433.
- Cuomo C. (2018), *Dall’ascolto all’esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Deriu R., Privitera M., a cura di (2006), *Popular music: fare, ascoltare, insegnare*, Aracne, Roma.
- Dunbar-Hall P., Wemyss K. (2000), “The Effects of the Study of Popular Music on Music Education”, *International Journal of Music Education*, 36, pp. 23-34.
- Dylan Smith G., Powell B., Fish-Irwin Kornfeld D.L., Reinhert K., *Popular Music Education A White Paper by the Association for Popular Music Education*, Association for Popular Music Education, 2018, <https://www.popularmusiceducation.org/wp-content/uploads/2018/07/APME-White-Paper.pdf> (ultimo accesso 21.12.2019).
- Fabbi F. (2008), *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popular music*, Il Saggiatore, Milano.
- Ferrari F. (2002), “Educazione musicale e mass media”, in Nattiez J.-J., a cura di (con la collaborazione di Bent M., Baroni M., Dalmonte R.), *Enciclopedia della musica. II. Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 846-862.
- Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento.
- Gaggiolo A. (2003), *Educazione musicale e nuove tecnologie*, EDT, Torino.
- Gasperoni G., Marconi L., Santoro M. (2004), *La musica e gli adolescenti: pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino.
- Green L. (2008), *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Ashgate, Aldershot.
- Gordon E.E. (1997), *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Chicago (trad. it.: *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare*, Curci, Milano, 2003).
- Hall P., Sallis F., eds. (2004), *A Handbook to Twentieth- Century Musical Sketches*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISTAT (1999), *La musica in Italia*, il Mulino, Bologna.
- La Face Bianconi G. (2005a), “Le pedate di Pierrot”, in Comploi F., a cura di, *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale: esperienze e riflessioni*, Weger, Bressanone-Brixen, pp. 40-60.
- La Face Bianconi G. (2005b), “La Trota fra canto e suoni: un percorso didattico”, *Il Saggiatore musicale*, XII, pp. 77-123.
- La Face Bianconi G. (2006), “La didattica dell’ascolto”, *Musica e Storia*, XIV/3, pp. 511-544 (numero monografico: *La didattica dell’ascolto*, a cura di G. La Face Bianconi).
- La Face Bianconi G. (2008), “Il cammino dell’Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre”, in La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-25.
- La Face Bianconi G. (2011), “La musica e le insidie delle antinomie”, in La Face Bianconi G., Scalfaro A., a cura di, *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-18.

- Lebler D. (2008), “Popular Music Pedagogy: Peer Learning in Practice”, *Music Education Research*, XI/2, pp. 193-213.
- Marconi L. (2004), “Dar senso alle forme”, in Deriu R., a cura di, *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, EDT, Torino, pp. 53-76.
- Marconi L. (2006), “Obiettivi formativi e attività didattiche dei corsi e dei laboratori di educazione musicale della Facoltà di Scienze della Formazione: ascoltare il passato per progettare un futuro migliore”, in Barbieri N., Montanari G., a cura di, *Remus. Reggio Emilia Musica Università Scuola. Atti del II Convegno – Concerto “Dal sapere, al saper fare, al saper far fare: la musica nella scuola primaria” (Reggio Emilia, 6–8 giugno 2005)*, REMUS, Reggio Emilia, pp. 153-158.
- Martini B. (2000), *Didattiche disciplinari: aspetti teorici e metodologici*, Pitagora, Bologna.
- Martini B., Lamacchia S. (2008), “Il curriculum di Musica, un dispositivo-ponte tra epistemologie e didattica”, in La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 416-471.
- McCarthy M. (2007), “Narrative Inquiry as a Way of Knowing in Music Education”, *Research Studies in Music Education*, XXIX/1, pp. 3-12.
- Middleton R. (1990), *Studying Popular Music*, Open University Press, Buckingham (trad. it.: *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 1994).
- Moore A.F. (2001), “Come si ascolta la *popular music*”, in Nattiez J.-J., a cura di (con la collaborazione di Bent M., Baroni M., Dalmonte R.), *Enciclopedia della musica. I. Il Novecento*, Einaudi, Torino, pp. 701-718.
- Müller R., Calbach M., Rhein S., Glogner P. (2007), “Identitätskonstruktion mit Musik und Medien im Lichte neuerer Identitäts- und Jugendkulturdiskurse”, in Mikos L., Hoffmann D., Winter R., Hrsg., *Mediennutzung, Identität und Identifikationen*, Juventa, Weinheim-München, pp. 135-147.
- Powell B. (2019), “Breaking Down Barriers to Participation: Perspectives of Female Musicians in Popular Music Ensembles”, in Moir Z., Powell B., Dylan Smith G., eds., *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education: Perspectives and Practices*, Bloomsbury, London, pp. 337-350.
- Reid A., Duke M. (2015), “Student for Student: Peer Learning in Music Higher Education”, *International Journal of Music Education*, XXXIII/2, pp. 222-232.
- Rinsema R.M. (2017), *Listening in Action. Teaching Music in the Digital Age*, Routledge, London.
- Rodriguez C.X., ed. (2004), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, The National Association for Music Education, Reston.
- Salvadori C. (2005), “I media: la configurazione dei processi culturali e comunicativi nella società contemporanea”, in Somigli P., a cura di, *Popular music: aspetti e problemi. Contributi dal seminario “La musica di consumo in Italia: economia, sociologia, stile”*, LIM, Lucca, pp. 41-60.
- Somigli P. (2010), *La canzone in Italia. Strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2012), “La musica per gli adolescenti: implicazioni formative in una società che cambia”, in Dozza L., Chianese G., a cura di, *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 98-106.
- Somigli P. (2013), *Didattica della musica: un'introduzione*, Aracne, Roma.



- Somigli P. (2015), “L’arrangiamento come produttore di senso. Due esempi e una riflessione in prospettiva didattica”, in Ciccarelli A., Migliozzi M., Orsi M., a cura di, *Musica pop e testi in Italia dal 1960 a oggi*, Longo, Ravenna, pp. 29-40.
- Somigli P. (2017), “«Weg von der Fachwissenschaft»? *Popular music*, scuola e formazione”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VII, pp. 101-122.
- Somigli P. (2019a), “La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi”, in Somigli P. (2019b), pp. 13-29.
- Somigli P., a cura di (2019b), *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Somigli P. (2020), *Canzoni e scuola primaria*, intervento *online* per la rubrica “Gocce” del SagGEM – Gruppo per l’Educazione Musicale del Saggiatore musicale: <https://gocce.saggiatoremusicale.it/category/somigli-paolo/> (ultimo accesso 22.04.2020).
- Walzer D. (2016), “Digital Storytelling in Music and Audio Education: Inspiring Modern Reflective Practice with Relevant Technology”, *Topics for Music Education Praxis*, 3, 2016, pp. 46-76, <http://topics.maydaygroup.org/articles/2016/Walzer2016.pdf> (ultimo accesso 26.12.2019).
- Zamengo F. (2017), “Educare: tra senso comune e scienza”, in Kanisza S., Mariani A.M., a cura di, *Pedagogia generale*, Pearson Italia, Torino, pp. 1-17.

**Parte I**  
**La *popular music* come risorsa  
per la formazione e la didattica:  
riflessioni ed esempi**



# “Folk-”, “Volk-”, “Pop-”, “Popular-”, “Populärmusik”: alcune riflessioni da una prospettiva germanofona

di Franz Comploi

## 1. Confini e sconfinamenti

Da sempre le persone hanno cercato di suddividere in categorie l'ampiezza di ciò che viene chiamato “musica”. Nondimeno trovare i confini tra quanto può essere “musica” e ciò che non può esserlo si rivela un'impresa difficile. Non meno difficile è distinguere tra le diverse categorie teoriche, che nella pratica invece si sovrappongono. Possiamo insomma convenire anche noi che “la” musica al singolare non esiste: esiste solo al plurale (Bianconi, 2008). Se in passato si voleva separare per esempio la musica *mundana* dalla musica *humana*, la musica (dei popoli) di natura dalla musica (dei popoli) di cultura – e dunque la natura dalla tecnica –, la musica come alta teoria dalla musica come pura pratica, la musica sacra dalla musica *theatralis*, oggi si distingue spesso tra una “musica seria” (*E-Musik*, ovvero *ernste Musik*) e una “musica d'intrattenimento” (*U-Musik*, ovvero *Unterhaltungsmusik*) all'interno della quale si tende a inquadrare (almeno in parte) la cosiddetta *popular music* (*Populärmusik*).

Tuttavia, come non esiste “la” musica, possiamo a questo punto convenire sul fatto che non esiste nemmeno “la” *popular music*? Che anch'essa esiste solo al plurale? La *popular music*, infatti, non si lascia inquadrare facilmente in generi, forme e tipologie non solo a causa della sua ampiezza e diversità ma anche, e soprattutto, per l'intrinseca complessità della sua collocazione in un campo di tensione tra processi sociali, culturali, economici e tecnologici. La ricerca sulla *popular music* è stata oggetto di un vivo dibattito dagli anni Sessanta in poi, come forse non è avvenuto in nessun altro campo della ricerca musicologica. Ciò forse si deve alla collocazione originaria del suo studio nell'ambito dei *cultural studies* (cfr. Somigli, 2010, pp. 13-18). Anch'essi, in quanto corrente di studi a carattere profondamente interdisciplinare, su temi di ricerca quali la cultura (popolare), la vita quotidiana, il rapporto col potere ecc., sfuggono alla demarcazione in confini rigidi prestabiliti (Diederichsen, 2014; Schütz, 2008).

Dunque, in una realtà nella quale la musica è una presenza differenziata, diffusa e pervasiva fino ai più remoti angoli del globo, che cosa possiamo intendere quando parliamo di *popular music*? A livello pratico, la gamma dei termini e dei concetti che si potrebbero usare con riferimento al termine *popular music* è assai vasta e può variare anche a seconda dei Paesi e delle tradizioni. Si va da stili più o meno specifici, da sonorità e caratteri locali vicini alla musica detta comunemente “popolare” (*populäre Musik*) e a forme di musica di matrice popolare (nell’ambito germanofono si distingue tra *Volksmusik*, che può essere considerata la musica di tradizione orale e popolare in senso proprio, e *volkstümliche Musik*, che cioè si basa su stilemi popolari o popolareggianti), al pop e al rock, anche in forme influenzate dal jazz, alla musica cosiddetta “leggera”, alle *hits* del momento, fino a fenomeni d’incontro globale come la *world music*, il *global pop* e il *world pop sound*. Di conseguenza, *popular music* è un termine “ombrello”, nel quale trova posto una varietà di stili diversi, una categoria aperta alla musica diffusa tra gli strati più ampi della popolazione (Schütz, 2008). Essa, come molti altri tipi di musica, si basa su interazioni sociali, può fungere da simbolo identitario per gruppi e comunità; ma forse più di altri, anche a livello di fruizione, dà luogo anche a forme di socializzazione nelle quali le persone si sentono partecipi e protagoniste di un determinato contesto o comunità.

Nel tentativo di ricostruire il divenire storico di questa produzione, è necessario guardare allo sviluppo delle tecnologie del suono, degli stili, della produzione e dell’industria musicale. In più, devono essere esaminati più da vicino il rapporto tra storia della musica e dei *media*, tra globale e locale, tra estetica e sviluppi tecnologici. È tuttavia estremamente difficile rendere giustizia della complessità e diversità dello sviluppo della *popular music*, dato che le pratiche musicali sono in continua espansione e in rapida evoluzione. Dal punto di vista dello sviluppo storico, i processi storici e sociali che hanno portato allo sviluppo di quelle forme di musica che possiamo chiamare *popular music* sono stati inoltre fortemente influenzati «dal rapporto tra oppressi e oppressori, poveri e ricchi, giovani e anziani, o anche tra popolazione urbana e rurale, e soprattutto tra neri e bianchi» (Schütz, 2008; nostra traduzione). Ad esempio, negli Stati Uniti verso la fine del secolo XIX, con l’affermarsi del blues e del *ragtime*, e infine coll’avvento del jazz all’inizio del secolo XX, il concetto e il fenomeno della *popular music* – ma anche quello di musica commerciale e di successo – s’impone con l’emergere delle case discografiche; intorno agli anni Venti si diffonde così la musica *gospel* e a partire dalla metà del secolo la musica rock. L’affermazione definitiva della *popular music*, per come la si intende più comunemente oggi e che si esprime in ambito germanofono col termine di *Popmusik*, inizia a metà del secolo XX. Naturalmente, però, la musica e la cultura popolare (*populäre Musik/Kultur*) sono emerse prima e possono sottintendere cose diverse a seconda del contesto: e se per un verso è possibile effettuare considerazioni sotto

aspetti teorico-musicali, storici, sociologici, antropologico-culturali ecc., più difficile è fissare delle demarcazioni.

In estrema sintesi, i fattori che più contribuiscono alla *popular music* di maggiore diffusione (*Popmusik*) sono la musica stessa, i produttori e i *performers*, il pubblico e i fan. Proprio i fan possono rafforzare il collegamento tra la sfera mediale (TV, dischi, DVD, ecc.) e aspetti della sfera personale dei loro idoli (abbigliamento, postura, trucco ecc.): i destinatari, dunque, oltre a essere utenti, contribuiscono a determinare le stesse scelte di produzione. Sul versante della produzione si collocano i musicisti (per esempio, le *star*), i produttori e l'industria culturale. La musica, infine, è stilisticamente eterogenea, connotata spesso da immagini, idee, storie, sentimenti ripresi dalla quotidianità e anche per questo ben commercializzabili.

Sulla base delle riflessioni di Diederichsen (2014), si possono stabilire le seguenti caratteristiche della *popular music* e del “popolare” (*das Populäre*):

1. ciò che riguarda tutti può essere descritto come “culturalmente popolare”: può essere al tempo stesso “conformista” e “anticonformista”, “cultura” e “controcultura”;
2. il “popolare” può essere inteso come una cultura autonoma delle classi subordinate;
3. se si distingue la musica *popular* dalla musica tradizionale (*traditionelle Musik/Volksmusik*), la prima sarebbe connotata da un maggior aspetto di novità e dinamismo. Tuttavia, ci sono anche tendenze verso una “nuova” musica tradizionale (*neue Volksmusik*), come miscela tra spinte differenti sulla base della musica di tradizione popolare;
4. la *Popmusik* tratta di esperienze socio-culturali comuni e condivise ma anche di vicende individuali;
5. quello che inizialmente sembra essere piacere e liberazione, può avere caratteri più ambigui, fino talora a suggerire forme di dipendenza. Nel libro *Alte Meister*, Thomas Bernhard (1988) usò per esempio dure parole contro quello che definiva il “consumismo musicale” e affermava che l'ascolto della musica era diventato un evento quotidiano e banale fino a concludere polemicamente: «Le persone sono riempite di musica ogni giorno per così tanto tempo che hanno perso ogni sentimento per la musica. [...] Prima l'industria musicale distrugge i canali uditivi delle persone e poi, come logica conseguenza, le persone stesse» (Bernhard, 1988, p. 277; nostra traduzione).

## 2. I termini e i concetti: le varianti di “popolare”

Il concetto di “popolare” / “musica popolare” (*populäre Musik*) ha una lunga storia, nel corso della quale i suoi contenuti sono cambiati radicalmente. Le sue radici possono essere fatte risalire alla seconda metà del XVIII

secolo, quando esso è nato come antitesi all’“artificiale” (*die Künstlichkeit*) e all’“artificioso” (*die Gekünsteltheit*). Dalla strategia di divulgazione in senso illuminista sono nate canzoni definite così “popolari” (*populäre*), dal carattere e dalla sonorità, appunto, popolare (*im Volkston*). Per portare un esempio, all’epoca del classicismo viennese, Leopold Mozart ammonì suo figlio Wolfgang: «Ti consiglio di pensare il tuo lavoro non solo per il pubblico degli intenditori, ma anche per il pubblico dei non intenditori: tu sai che vi sono 100 non intenditori contro 10 veri intenditori, pertanto non dimenticare il cosiddetto “popolare”» (Mozart 2005, p. 53; nostra traduzione).

La *popular music* (*Populärmusik*), come già ricordato, si è affermata in una fase successiva della storia come musica dall’ampia diffusione, anche commerciale. Nel corso dello sviluppo delle arti si sono definite sempre nuove distinzioni: autonomo/funzionale, serio/leggero, d’intrattenimento/d’arte e così via: così, nella prima metà del secolo XX, essa veniva trascurata negli studi o considerata dispregiativamente come opposto all’arte della musica (Wicke, 1997).

Tuttavia, nonostante i tentativi di tracciare dei confini, o forse proprio a causa di essi, l’attraversamento delle frontiere è diventato oggi interessante e fruttuoso per tutti i fronti. La *popular music*, fondamentalmente, può essere distinta dalle categorie della musica d’arte (*Kunstmusik*) o della musica popolare (*Volksmusik*); nondimeno scaturiscono esiti estremamente fruttuosi quando la musica d’arte si lascia toccare dalla musica *popular* e popolare o viceversa. In quest’incontro si verifica una sorta di intersezione, una forma di *crossover*. In questo sviluppo, le distinzioni e i codici tradizionali si dissolvono e falliscono: musica seria (*E-Musik*) e d’intrattenimento (*U-Musik*), alta cultura e sottocultura si fondono. Prendiamo per esempio il concetto proprio di *fusion*, che descrive appunto una fusione di diversi stili musicali: dapprima, alla fine degli anni Sessanta, indicava principalmente una fusione di jazz e rock (“jazz-rock”) ma ora designa di fatto tutte le fusioni di stili.

La riflessione sul “popolare” ci conduce a questo punto a considerare un’ulteriore questione: quella della ricerca continua di nuove figure di successo da parte dell’industria della musica e dello spettacolo fino alla promozione di programmi televisivi specifici volti a tale scopo. Che ruolo giocano il successo e la notorietà nel mercato dei *media*? Chi è davvero “popolare”? *Popularis* (lat.) significa tanto “amato dal popolo” quanto “rivolto al popolo”. Si potrebbe dire “popolare” quanto proviene dal popolo e ciò che è comprensibile, o anche accattivante e familiare, per la maggior parte delle persone. In questo senso, la musica delle persone “comuni” si separa però dalla musica “accademica”, rivolta solo a certe classi o istituzioni. Nella prospettiva di un sistema orientato alla massima diffusione, l’elemento propriamente musicale può tuttavia diventare un fattore tra altri (e non il più importante) determinati dalle tecnologie, dai *media* e dal *marketing*, e una famosa e popolare *star* non necessariamente

sa davvero cantare o suonare. Accade così che alcuni fan, dopo aver sentito o visto i loro idoli solo attraverso i *media*, provino grande delusione quando si trovano nelle prime file di un concerto e si rendono conto che il loro beniamino in realtà non canta affatto e si esibisce in *playback* (Hechenblaikner, 2019); o viceversa osservino la cosa e la trovino però tutto sommato secondaria o forse del tutto ininfluenza rispetto all'evento nel suo insieme.

Avviandoci alla conclusione, quanto appena ricordato – ovvero lo stretto legame dello sviluppo della *popular music* e lo sviluppo delle tecnologie musicali, al quale si è qui fatto cenno – può consentirci infine un'escursione nella riflessione mediologica. Il filosofo Régis Debray (2013) divide la storia secondo le cosiddette “mediosfere”. In estrema sintesi, dalla “logosfera”, caratterizzata da tradizione orale e manoscritta, si è sviluppata la “grafosfera” con l'invenzione della stampa e con la visualizzazione del linguaggio e della scrittura attraverso un codice tipografico; con la possibilità di riprodurre suono e video e l'introduzione della televisione a colori è iniziata la “videosfera”. Secondo Debray, queste tre epoche vanno di pari passo con cambiamenti del pensiero, e non solo tecnici, sull'asse dello sviluppo orizzontale e temporale. Dalla “videosfera” si arriva così ad una sorta di “ipersfera”, composta principalmente da codici digitali che se per un verso accelerano la diffusione della musica per un altro verso possono assecondare processi di fruizione superficiale. Debray ci aiuta a cogliere questo fenomeno con la distinzione tra “comunicare” e “trasmettere”: nel primo caso l'informazione si diffonde globalmente ma in maniera superficiale; nel secondo (“*transmettre*”) l'informazione si diffonde e permane col e nel tempo (quello necessario per raccogliere, approfondire, fare esercizio ecc.). In questa luce, si può pensare anche a certi fenomeni nella produzione, distribuzione e fruizione musicale come quelli legati allo *star system*, nei quali forse più importante delle cose stesse è il modo in cui sono presentate, la componente visiva dello spettacolo è più importante della musica stessa (così come, per guardare ad altri aspetti del sistema dei *media*, il modo di presentare un discorso è spesso più importante del suo senso). Ciò significa che ci si trova di fronte a una comunicazione incentrata sull'immagine e non sull'uditivo (o sull'argomentativo) che in generale, e per la musica in particolare, pone per la sua stessa consistenza e diffusione sfide e interrogativi che la scuola e la formazione devono cogliere e affrontare.

## Riferimenti bibliografici

- Bernhard T. (1988), *Alte Meister*, Suhrkamp, Berlin.
- Bianconi L. (2008), “La musica al plurale”, in Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica, ricerca, e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 23-32.



- Debray R. (1992), *Vie et mort de l'image: une histoire du regard en Occident*, Gallimard, Paris.
- Diederichsen D. (2014), *Über Pop-Musik*, 2. Auflage, Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Hechenblaikner L. (2019), *Volksmusik*, Steidl, Göttingen.
- Leggewie C., Meyer E., Hrsg. (2017), *Global Pop. Das Buch zur Weltmusik*, Springer, Wiesbaden.
- Mozart W.A. (2005), *Mozart. Briefe und Aufzeichnungen* (Gesamtausgabe in 8 Bänden: Band 3), Dtv, München.
- Schütz M., Hrsg. (2008), *Handbuch Populärmusik*, Strube, München.
- Somigli P. (2010), *La canzone in Italia. Strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca*, Aracne, Roma.
- Wicke P. (1997), "Popmusik", in Finscher L., Hrsg., *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Bd. 7, 2. Auf., Bärenreiter, Kassel, pp. 1694-1703.

# L'ascolto della *popular music* tra società, tecnologie e piattaforme digitali

di Paolo Magaudda

In questo intervento vorrei presentare alcuni esempi provenienti dal mondo della *popular music* che ho utilizzato nel corso degli ultimi anni nel contesto didattico per riflettere su temi di più ampia portata: in particolare, il rapporto tra società e tecnologie e le conseguenze della digitalizzazione sull'esperienza quotidiana. Sono infatti questi alcuni dei temi su cui ho maggiormente lavorato in questi ultimi anni da una prospettiva sociologica e, più in generale, dal punto di vista delle scienze sociali e culturali. Ciò che vorrei mostrare è come alcune implicazioni della diffusione e dell'uso delle tecnologie nel mondo della *popular music* possano rappresentare esempi emblematici per ragionare su una scala più grande di complessità che caratterizza quella che è stata di recente definita dai sociologi Nick Couldry e Andreas Hepp (2017) come una società "profondamente mediatizzata". In particolare, mi soffermerò su due casi: la fase iniziale di diffusione del primo modello di *Walkman*, introdotto da Sony nel 1979, e l'esperienza di uso della piattaforma di *streaming* musicale Spotify.

Partiamo dal caso del *Walkman*. Questo strumento tecnologico, introdotto sul finire degli anni Settanta, è diventato uno dei primi e più influenti dispositivi in grado di rendere il consumo della musica veramente portatile e individuale. Il successo del *Walkman* mise in pratica l'idea di "privatizzazione mobile", coniata da Raymond Williams (1974) alcuni anni prima della commercializzazione del noto lettore portatile; con questo concetto il noto sociologo ed esponente degli studi culturali britannici voleva sottolineare alcune delle tendenze contraddittorie che le tecnologie mediali stavano incentivando nella costruzione dell'esperienza sociale. La diffusione sociale del *Walkman* pose le basi per ulteriori sviluppi nella portabilità della musica quali il formato MP3 (1995) e l'iPod (2001), ma più in generale l'idea stessa di portare sempre con sé un dispositivo capace di trasportarci verso altri mondi ed esperienze: in un certo senso quello che facciamo oggi giorno tutti noi con i nostri *smartphone*.

Come è stato descritto in vari lavori (Du Gay *et al.*, 1997; Dant, 2008), il primo *Walkman* introdotto da Sony fu il modello TPS-L2. A differenza dei tipici *Walkman* diffusi nel corso degli anni Ottanta, il modello TPS-L2 presentava alcune differenze tecniche rilevanti: offriva infatti non una, ma due uscite per gli auricolari, oltre ad un microfono e ad un pulsante arancione che, una volta premuto, consentiva a due ascoltatori di parlare (o cantare) tra di loro, permettendo di sovrapporre le proprie voci alla musica che stavano ascoltando. In poche parole, a differenza dell'idea poi divenuta comune, per cui il *Walkman* rappresentava una tecnologia in grado di amplificare la dimensione individuale dell'esperienza, permettendo a ciascuno di costruire il proprio paesaggio personale (Bull, 2000), questa prima versione del dispositivo di Sony era invece pensata come una sorta di *dispositivo interazionale*, uno strumento in grado di permettere differenti forme di socialità mediate dalla tecnologia. Nelle versioni immediatamente successive del *Walkman*, che divennero il simbolo dei *teenagers* degli anni Ottanta, la doppia uscita per gli auricolari e il microfono vennero eliminati, cosicché il lettore di cassette della Sony (insieme a tutti i suoi epigoni) divenne in effetti un dispositivo tipicamente individuale, in grado di disconnettere gli ascoltatori dal proprio contesto sociale e di immergerli in un mondo personalizzato.

Questa traiettoria del processo di innovazione del *Walkman* da parte della Sony è straordinariamente emblematica di come funzionano i processi di innovazione tecnologica in generale e quali forme di interazione reciproca avvengono tra le tecnologie, i loro produttori e gli utenti finali. Come è stato mostrato nel corso degli ultimi tre decenni dagli studi sociali sulla scienza e la tecnologia (Latour, 1987; Bijker, 1995), sebbene tutti noi siamo spesso portati a pensare che le nuove tecnologie arrivano improvvisamente nel contesto sociale, producendo profonde trasformazioni (e a volte vere e proprie rivoluzioni), il percorso delle innovazioni è invece il più delle volte molto meno lineare e scontato. In genere, le nuove tecnologie che vengono introdotte sul mercato non hanno successo e solo dopo alcune modifiche e rielaborazioni trovano finalmente un proprio spazio d'uso all'interno del contesto sociale, collegandosi direttamente con bisogni ed esigenze diffuse in una determinata situazione storico-sociale. Come affermano gli studiosi di scienze sociali, di tecnologie e innovazione, è fuorviante pensare che i nuovi dispositivi, pensati in laboratori e centri di ricerca da scienziati o ingegneri, producano direttamente un impatto sulla vita delle persone; molto più spesso, le innovazioni prodotte non intercettano in modo diretto i bisogni sociali o, comunque, nella forma in cui vengono inizialmente pensate non trovano nelle prime fasi nessuna applicazione concreta. Al contrario, una prospettiva più adeguata per riflettere sul rapporto tra le tecnologie e la società è racchiusa da espressioni come "mutuo modellamento" o "co-produzione" tra tecnologie e società (McKenzie e Wajcman, 1985; Jasanoff *et al.*, 2004).

Ecco: il caso del *Walkman* è altamente emblematico di uno dei modi in cui le tecnologie e la società si modellano a vicenda. Questo caso ci racconta, infatti, di una situazione abbastanza tipica nel mondo dell'innovazione tecnologica: un'azienda, la Sony, elabora un nuovo prodotto anche a partire da una serie di nuove possibilità tecniche, che diventano disponibili per una produzione di massa grazie a un abbassamento dei prezzi. Tuttavia, alcuni degli usi iniziali immaginati dai produttori per questa nuova tecnologia sono, come spesso avviene, astrazioni, che difficilmente possono concretizzarsi nel mondo reale. Di conseguenza, il primo modello di questo dispositivo viene utilizzato dagli utilizzatori finali con uno scopo leggermente differente da quello immaginato: non per ascoltare la musica in due, ma da soli. Successivamente, le scelte degli utilizzatori finali vengono incorporate negli sviluppi dei modelli successivi, che si trasformano in base alle influenze che arrivano dal contesto sociale concreto, permettendo così di allineare in modo più diretto le innovazioni tecniche, i bisogni dei fruitori e gli usi concreti di questi dispositivi tecnologici.

Peraltro, nel mondo della musica esempi come questo abbondano: pensiamo al sintetizzatore TB-303 della Roland, introdotto nel 1981 e rivelatosi un fallimento commerciale, per poi diventare uno degli strumenti di riferimento nell'invenzione della musica *house* e *techno* (Brewster e Broughton, 1999). Oppure lo stesso iPod, che rappresentò all'inizio un parziale insuccesso: introdotto nel 2001 da Apple principalmente come accessorio per stimolarne le vendite dei propri *personal computer*, per i primi due anni l'iPod vendette pochissimi esemplari e solo nel 2005 si trasformò repentinamente in un oggetto di culto (Magaudda, 2012). Insomma, le innovazioni prima di avere successo sono molto spesso apparentemente fallimentari (Magaudda e Balbi, 2018).

Passiamo adesso a un secondo esempio, quello che riguarda le piattaforme di *streaming* musicale, diventate la principale forma di ascolto della musica da parte delle nuove generazioni, in particolare attraverso la piattaforma Spotify, un servizio nato in Svezia nel 2006 e diventato molto popolare nel giro di pochi anni. A metà del 2019 il catalogo di Spotify includeva circa 40 milioni di canzoni, ascoltate da quasi 200 milioni di utenti, circa metà dei quali accedevano pagando un abbonamento mensile, con il quale si hanno a disposizione una serie di servizi avanzati, non disponibili nella versione gratuita. Le piattaforme di *streaming* come Spotify, gestite attraverso algoritmi, non rappresentano solo un nuovo modello di circolazione della musica digitale, ma costituiscono più in generale uno dei paradigmi attraverso i quali è organizzata la nostra vita contemporanea, vissuta oramai in modo strutturale attraverso gli schermi degli *smartphone* (Drusian *et al.*, 2019).

L'esperienza di uso di app musicali come Spotify diventa così un esempio eccezionalmente utile per riflettere in modo più attento sul ruolo delle piattaforme digitali nel mondo dei *media* digitali e della rete. Come hanno osserva-

to differenti studiosi – come José van Dijck (*et al.* 2018) o Tarleton Gillespie (2018) – le piattaforme digitali non sono canali neutrali o trasparenti rispetto alla forma assunta dai contenuti che vi circolano o per le modalità con cui vengono fruiti i contenuti, ma costituiscono invece attori cruciali, guidati in primo luogo, nelle loro scelte tecniche e commerciali, dalla massimizzazione dei profitti e del difendere il proprio ruolo all’interno dell’ecosistema digitale.

Uno dei fenomeni più rilevanti legati alle piattaforme, ma anche tra i più difficili da rendere evidente, riguarda l’utilizzo dei dati sui comportamenti e preferenze degli utenti e il loro uso attraverso algoritmi per organizzare e dare forma a questa massa di dati (Beer, 2018). Frank Pasquale (2015), studioso degli aspetti etici e legali delle tecnologie, ha sottolineato che gli algoritmi rappresentano delle “scatole nere”, ovvero tecnologie di cui è impossibile comprendere le logiche di funzionamento e gli obiettivi, anche perché sono posseduti da aziende private e il più delle volte tenuti nel più segreto riserbo. Si tratta di una situazione problematica perché, come ha affermato Rob Kitchin (2017), stiamo entrando in un’epoca in cui gli algoritmi sempre più spesso guidano le nostre vite e l’organizzazione sociale in generale.

Nel mondo della musica, il ruolo degli algoritmi gestiti da piattaforme come Spotify o Deezer riguarda, tra l’altro, le proposte di nuova musica fatte agli ascoltatori e la personalizzazione del flusso di *streaming* offerto, incidendo così in modo determinante sulla fase di scoperta di nuovi autori e gruppi musicali. Mentre in precedenza i consigli sulla nuova musica da ascoltare erano demandati a relazioni personali (la musica consigliata dagli amici) o al consiglio di esperti (riviste, giornalisti, blog), nell’epoca degli algoritmi questo aspetto dell’ascolto musicale inizia a diventare un’operazione automatizzata, che le piattaforme sviluppano a partire dai dati raccolti sulle preferenze degli utenti e che rielaborano per offrire loro un’esperienza personalizzata. È chiaro che il ruolo di queste forme automatizzate di organizzazione dei contenuti introduce un ulteriore elemento di mediazione tecnologica nell’esperienza musicale, perché in questo nuovo scenario le logiche di aggregazione di suoni, identità e gusti sono ora anche il diretto risultato di strategie e offerte commerciali basate sull’analisi dei comportamenti dei consumatori (Prey, 2018; Eriksson *et al.*, 2019).

La capacità di Spotify di indicare nuove proposte musicali, che non erano conosciute agli ascoltatori e che tuttavia incontrano i loro gusti, è un’esperienza diffusa e facilmente comprensibile agli studenti con cui mi è capitato di riflettere su questi aspetti. L’esperienza diretta degli ascoltatori di Spotify permette, infatti, di ragionare concretamente con il modo in cui, nel nuovo mondo digitale di oggi, le esperienze, le scelte di consumo o le forme di mobilità diventano il risultato dell’attività di grandi piattaforme digitali che gestiscono i dati personali per obiettivi commerciali. Un aspetto emblematico di questo fenomeno è quello che riguarda la differenza tra l’uso della

versione *premium* e di quella gratuita della piattaforma Spotify. Il fatto che la versione gratuita non permetta di salvare la musica sul dispositivo per ascoltarla senza usare la connessione dati dello *smartphone* costituisce un vincolo particolarmente significativo per gli ascoltatori. Per chi non paga, Spotify propone un flusso di musica che l'ascoltatore è quasi obbligato ad ascoltare, poiché può decidere di saltare una canzone che non gli piace soltanto sei volte per ogni ora di ascolto; inoltre, la costante presenza della pubblicità, imposta dalla app ogni trenta minuti, costituisce un'ulteriore rilevante penalizzazione dell'esperienza musicale. Questo esempio, relativo a come le scelte di una piattaforma influiscono sull'esperienza dell'ascolto, è parte del bagaglio di esperienze dirette degli studenti ed è dunque particolarmente utile per spingere a riflettere, più in generale, su come le nostre pratiche culturali sono crescentemente plasmate dalle scelte tecniche e commerciali di piattaforme digitali che si presentano, peraltro con una retorica democratizzatrice e progressista ("La musica è per tutti" è infatti il *claim* di Spotify). Eppure, anche grazie agli esempi del consumo di musica attraverso piattaforme digitali come Spotify, siamo in grado di rendere chiaro che ci troviamo davanti un panorama meno seducente: sono le politiche di queste piattaforme che influenzano e vincolano in modo sempre crescente le nostre esperienze, indicandoci cosa ascoltare, quando e con quanta libertà.

## Riferimenti bibliografici

- Beer D. (2018), *The Data Gaze: Capitalism, Power and Perception*, Sage, London.
- Bijker W.E. (1995), *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Socio-technical Change*, MIT Press, Cambridge - London (trad. it.: *La bicicletta e altre invenzioni*, McGraw-Hill, Milano, 1998).
- Brewster B., Broughton F. (1999), *Last Night a DJ Saved My Life. The History of the Disk Jockey*, Headline, London (trad. it.: *Last Night a DJ Saved My Life. La storia del disc jockey*, Arcana, Roma 2005).
- Bull M. (2000), *Sounding Out the City: Personal Stereos and the Management of Everyday Life*, Berg, London.
- Couldry N., Hepp A. (2017), *The Mediated Construction of Reality*, Polity, Cambridge.
- Dant T. (2008), "iPod... icon", *Studi Culturali*, 3, 2008, pp. 355-374.
- Drusian M., Magaudda P., Scarcelli M. (2019), *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme*, Mimesis, Milano.
- Du Gay P., Hall S., Janes L., Mackay H., Negus K. (1997), *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*, Sage, London.
- Eriksson M., Fleischer R., Johansson A., Snickars P., Vonderau P. (2019), *Spotify Teardown: Inside the Black Box of Streaming Music*, MIT Press, Cambridge.
- Gillespie T. (2018), *Custodians of the Internet. Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*, Harvard University Press, Cambridge.

- Jasanoff S., ed. (2004), *States of Knowledge: The Co-production of Science and the Social Order*, Routledge, London.
- Kitchin R. (2017), "Thinking Critically About and Researching Algorithms", *Information, Communication & Society*, 20 (1), pp. 14-29.
- Latour L. (1987), *Science in Action*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino, 1998).
- McKenzie D., Wajcman J., eds. (1985), *The Social Shaping of Technology*, Open University Press, Milton Keynes.
- Magaudda P., Balbi G., a cura di (2018), *Fallimenti digitali. Un'archeologia dei nuovi media*, Unicopli, Milano.
- Magaudda P. (2012), *Oggetti da ascoltare: hifi, iPod e consumo delle tecnologie musicali*, il Mulino, Bologna.
- Pasquale F. (2015), *The Black Box Society: The Secret Algorithms that Control Money and Information*, Harvard University Press, Cambridge.
- Prey R. (2018), "Nothing Personal. Algorithmic Individuation on Music Streaming Platforms", *Media, Culture & Society*, 40 (7), pp. 1086-1100.
- van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018), *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, Oxford University Press, New York (trad. it.: *Platform Society. Valori Pubblici e società connessa*, Guerini, Milano 2019).
- Williams R. (1974), *Television: Technology and Cultural Form*, Fontana, London (trad. it.: *Televisione, tecnologia e forma culturale*, De Donato, Bari 1981).

# Intertestualità e prospettiva pedagogica: il *combat folk* dei Modena City Ramblers

di *Raffaele Pozzi*

## 1. Il paradigma postmoderno

La pratica creativa intertestuale, la stesura di un testo, cioè, che in modalità e misura diverse richiami altri testi, è divenuta centrale nella teoria contemporanea delle arti.

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, l'idea che un testo sia una sintesi, un'unità complessa di elementi di superficie e soggiacenti, già presente nello strutturalismo linguistico del fondatore Ferdinand De Saussure, si amplia e si sviluppa nelle teorie post-strutturaliste. Quest'ultime, superando la rigidità del concetto di "struttura", mettono in luce l'ambiguità e la "polifonia" dei testi nei quali si rilevano livelli e rimandi di vario tipo.

Tale nuova consapevolezza analitica, ispirata inizialmente dagli studi di Michail Bachtin e Julia Kristeva, ha fondato il concetto di "intertestualità" e dato vita ad un vivace dibattito teorico alimentato, tra altri, da Gérard Genette e Michael Riffaterre<sup>1</sup>.

L'emergere di un nuovo statuto del testo ha investito la figura e il ruolo dell'autore nella creazione letteraria. I saggi di Roland Barthes, Michel Foucault e Wolfgang Iser tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta sciolgono la solidità oggettiva del profilo del creatore e il fuoco della riflessione teorica si concentra sempre più sul lettore e sull'atto della lettura. La questione dell'originalità autoriale perde così terreno in favore della dimensione ermeneutica che giunge a prospettare la cooperazione interpretativa nei testi narrativi<sup>2</sup>.

1. Per la concezione del testo come polifonia di voci si rimanda al primo capitolo di Bachtin (1963); per una prima formulazione del concetto di "intertestualità" cfr. Kristeva (1967). Resta fondamentale l'ampia e sistematica riflessione teorica, alla quale si rimanda, di Genette (1982).

2. Sulla questione dell'autore cfr. Barthes (1968); Foucault (1967). Sulla teoria della ricezione, la funzione attiva e la cooperazione interpretativa del lettore nei testi letterari si vedano Iser (1976) ed Eco (1979).



In musicologia, lo strutturalismo semiologico vira verso l'ermeneutica poststrutturalista negli anni Ottanta: emblematica è in tal senso l'evoluzione di Jean-Jacques Nattiez<sup>3</sup>.

La nascente riflessione teorica sull'intertestualità e sull'autorialità si sviluppa, e non a caso, nel contesto coevo del dibattito sul postmodernismo. Ove non si voglia interpretare la postmodernità in senso cronologico e meramente neoconservatore, come una fase che segue e segna una netta frattura con la modernità, si dovrà riconoscere nel "post" un nuovo modo, ambiguo, di guardare alla modernità e alla storia<sup>4</sup>.

L'ambiguità è nella stessa crisi delle grandi "metanarrazioni" totalizzanti, come le definisce Jean-François Lyotard: «Possiamo considerare "postmoderna" l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni. Si tratta indubbiamente di un effetto del progresso scientifico, il quale tuttavia presuppone a sua volta incredulità» (Lyotard, 1979, p. 6).

Moderno e postmoderno sono dunque ambiguamente legati, interdipendenti e non contrapposti: l'incredulità prodotta dal primo genera il sentimento fondamentale del secondo. Questo legame non annulla tuttavia le differenze: con l'eclisse dell'idea di progresso unidirezionale dell'arte e della coazione al "nuovo", la dimensione del molteplice, dell'ibrido, dell'eclettico, della parodia, dell'aperta evocazione e reinvenzione del passato, pur presenti nella modernità, assumono crescente e rinnovata importanza nella creazione artistica. Tutto ciò si salda con la riflessione sull'intertestualità e con il nuovo profilo operativo dell'autore nel suo rapporto con il lettore.

I differenti campi di indagine della musicologia storica, dell'etnomusicologia e dei *popular music studies* hanno risposto al mutamento di paradigma impostosi con il postmodernismo in modo differente<sup>5</sup>.

L'etnomusicologia e i *popular music studies*, svincolati da una rigida visione di centralità della scrittura e dal concetto di "autorialità" e "originalità" ad essa connesso nella sfera estetica colta, hanno riconosciuto e accolto più facilmente il procedimento intertestuale nell'analisi dei propri repertori grazie alla fondamentale presenza, in quest'ultimi, dei processi improvvisativi e di iterazione variata<sup>6</sup>.

La musicologia storica ha registrato invece numerose, costanti e diffuse pratiche intertestuali nel corso della tradizione colta, per limitarsi a qualche

3. Cfr. in proposito Nattiez (1995) e Pozzi (2005).

4. Cfr. Chiurazzi (1999). Per un esempio nella critica storico-musicale di questa chiave di lettura si rimanda a Pozzi (2019).

5. Per la riflessione sul postmodernismo a più voci e da differenti ambiti musicali cfr. Miller (1993). Nel campo della *popular music* si rimanda a Born (1987), Mitchell (1989), Goodwin (1991), Hooper (2012).

6. Sulle questioni generali che pone alla musicologia lo studio dell'improvvisazione musicale si rimanda a Caporaletti (2005). Sull'intertestualità nell'ambito dei *popular music studies* si veda Lacasse (2007) e il recente Burns, Lacasse (2018). Cfr. inoltre Bratus (2012).

esempio, dalle riscritture della tropatura nella musica medievale, ai *contrafacta* e al “cantasi come” del repertorio laudistico dal Duecento al Seicento, dalla tecniche di parodia nella polifonia rinascimentale ai procedimenti citazionistici nella musica del Novecento<sup>7</sup>. Con questa messe di rilevazioni la musicologia storica non ha tuttavia, se non in anni recenti, sviluppato un’analisi mirata all’elaborazione di una teoria sistematica<sup>8</sup>.

Appare essenziale, da questo punto di vista, riconoscere nei procedimenti intertestuali i tratti di un pensiero musicale-formale “diverso”, espressione di “differenza” secondo un concetto che nell’ermeneutica a fondamento fenomenologico di Ricoeur attiva, non a caso, un superamento delle teorie strutturaliste del “testo” attraverso il richiamo all’importanza della dimensione storica ed esistenziale del soggetto<sup>9</sup>.

## **2. Le origini dei Modena City Ramblers: da *Combat Folk* a *Riportando tutto a casa***

I Modena City Ramblers si costituiscono come gruppo nel 1991. Il nucleo iniziale concepito comunque in modo aperto, è composto da Alberto Morselli, Giovanni Rubbiani, Alberto Cottica, Franco D’Aniello e Luciano Gaetani. La formazione riunisce giovani provenienti da altre esperienze musicali non professionali che desiderano suonare per divertimento folk irlandese in un clima amichevole, conviviale e informale.

«Mi interessava quella musica», ricorda Alberto, «il fatto che la si potesse suonare in casa, senza studi o amplificazione, come facevano in Irlanda tutti quelli che avevo visto suonare nei pub. Gente normale, con una passione e un lavoro altro da quello del musicista, ma in grado di usare la musica per stare insieme la sera e raccontare le storie della propria gente» (Ferrari, Verri, 1999, p. 16).

Nel febbraio del 1991, per un concerto in un locale, il Vienna di Modena, il gruppo decide di denominarsi Modena City Ramblers, trasferendo il nome dall’Irlanda – dove «ogni città ha i suoi City Ramblers» – a Modena. Nella scelta si coglie anche un omaggio a un “ballad group” irlandese degli anni Settanta-Ottanta, i Dublin City Ramblers. Il carattere espressivo del repertorio irlandese offriva peraltro possibilità di fusione con la musica popolare emiliana.

Il gruppo nasce dunque da un’idea di transito e di fusione culturale musicale, ecletticamente aperta a stili *popular* assimilabili, che sarebbe rimasta

7. Sul rapporto tra postmodernità e citazionismo cfr. Ramaut-Chevassus (1998, pp. 37-ss).

8. Per un’attenzione e studi pionieristici sull’argomento si rimanda a Luisi (1990); cfr. inoltre Burkholder (1994), Metzger (2003), Klein (2005).

9. Su questo tema si veda Ricoeur (1989).

una caratteristica di fondo della *band*. La dimensione collettiva, comunicativa ed empatica di una musica il cui spazio scenico di creazione e di fruizione ideale è il pub si associa nei Modena al legame tra musica e politica, orientato ad un progetto alternativo di partecipazione democratica.

Ne parla un membro anziano della *band*, Luciano Gaetani, che porta a Modena, dove si trasferisce da Roma, il proprio entusiasmo per il folk irlandese vissuto tra anni Settanta e Ottanta: «Allora la musica irlandese aveva grande impatto storico, politico, culturale: cantavamo le canzoni dell'IRA». Nel 1979, al primo Folk Festival di Musica Celtica organizzato dal Folk Studio, «parteciparono gruppi come i Clannad e i Chieftains. [...] L'impegno politico trascinava con sé una forte curiosità culturale. Era un periodo in cui passavamo spesso su Radio Onda Rossa e su Radio Città Futura, le emittenti che a Roma più rappresentavano certe istanze di rinnovamento sociale e ideologico» (Ferrari, Verri, 1999, p. 18).

Nel 1992 si unisce ai Modena il bassista Massimo "Ice" Ghiacci e un nuovo cantante Stefano "Cisco" Bellotti che incontra il gruppo venuto a cantare folk irlandese nel pub Kalinka di Carpi. I Modena nello stesso anno partecipano alle Controcolombiadi di Bologna organizzate dai Sindacati e dalla Sinistra. Il bersaglio era l'immagine celebrativa edulcorata della scoperta dell'America che invece aveva prodotto violenze e sopraffazioni colonialiste. All'evento in Piazza Maggiore erano stati invitati tra altri i Mau Mau, Africa Unite, Skiantos e Francesco Guccini.

Stefano Bellotti così descrive l'evento:

Noi dovevamo suonare al pomeriggio e decidemmo di cantare un pezzo popolare irlandese, uno strumentale per ballare e una nostra versione di *Bella ciao*. Con *Bella ciao* la piazza (c'erano 5000 persone) esplose. Capimmo che quella era la strada da percorrere perché rappresentava noi stessi: recuperava innanzitutto le nostre radici che erano la musica popolare, la canzone cantautorale che rifacevamo a nostro modo, fondendola con il *punk folk* irlandese. Questo diventò il nostro modo di scrivere. Si aggiungeva poi l'intento di protesta politica di pezzi come *Quarant'anni, I funerali di Berlinguer, Morte di un poeta*.

Il gruppo decide così di produrre un primo *demo tape* che raccolga le musiche fin lì prodotte. A questo proposito Stefano Bellotti ricorda quanto segue.

Quando si trattò di mettere il materiale su un *demo tape*, mi pare di ricordare che l'ideologo del gruppo, Alberto Cottica, un economista prestato alla musica, propose il titolo *Combat Folk*. L'idea ci piacque: il titolo univa ciò che volevamo dire con il come lo dicevamo. Si usciva dagli anni Ottanta e lì o eri una rockstar o uno *sfighé* e a noi questo ragionamento non piaceva. Non ci conoscevamo prima di incontrarci, ma ognuno di noi era stato in Irlanda. Quella musica che affondava le radici nella tradizione popolare ci aveva colpito e nessuno la considerava in Irlanda, come avveniva da

noi, roba vecchia e superata. *Combat Folk* significava anche suonare strumenti folk in modo *punk* facendo tornare in voga, ad esempio, la fisarmonica che era confinata nel mondo del liscio emiliano. Gli altri strumenti erano il violino, le chitarre acustiche, il *bodhrán* irlandese e al massimo un paio di bonghi come percussioni. Niente batteria. Puntavamo ad una strumentazione il più possibile vicina al folk puro<sup>10</sup>.

La *band punk folk* irlandese The Pogues è il principale modello di riferimento del periodo iniziale dei Modena. Sempre nel 1992 il gruppo modenese partecipa ad un concerto degli irlandesi che si tiene a Modena. Si avvia così un contatto personale con il gruppo.

Dal rapporto con i Pogues e il mondo irlandese emerge una convergenza di natura interculturale, musicalmente basata su processi creativi intertestuali, di ibridazione, che fondano l'identità plurale, postmoderna e meticciasca dei Modena City Ramblers. Nell'evoluzione successiva il gruppo avrebbe poi trasferito questo approccio ad altri repertori culturali e musicali.

Con il *demo tape* intitolato *Combat Folk* l'orientamento del gruppo è sostanzialmente delineato<sup>11</sup>. Il primo album *Riportando tutto a casa*, registrato l'anno dopo e pubblicato nel 1994, fissa e integra le conquiste raggiunte. Si collega direttamente a *Combat Folk* presentando nuove versioni di *Quarant'anni*, *Bella ciao*, *Contessa* e *Ahmed l'ambulante*, ricreando il *melos* irlandese, *In un giorno di pioggia*, e narrando episodi della storia della *band* in *Delinqueint ed Mòdna*<sup>12</sup>.

Il titolo, di evidente riferimento simbolico al cammino e alla visione culturale della *band*, cita l'album *Bringing It All Back Home* di Bob Dylan. Sui

10. Il testo è la trascrizione di un colloquio con Stefano Bellotti registrato in occasione di un incontro-concerto della Rassegna di concerti e cultura musicale *MusialnFormazione*, tenutosi all'Università degli Studi Roma Tre il 10 maggio 2018.

11. I brani del *demo tape* sono i seguenti: *Quarant'anni*, *Contessa*, *Farewell to Erin*, *Bella ciao*, *The King of the Faires / Fischia il vento*, *Ahmed l'ambulante*, *Pipe on the Hob / The Hag at the Churn*. Il gruppo di musicisti è composto da Luciano "Lucio" Gaetani: bouzouki, banjo, mandolino, percussioni; Franco D'Aniello: *tin whistle*, flauto traverso, ocarina; Alberto Cottica: fisarmonica; Alberto Morselli: voce, *bodhrán*; Stefano "Cisco" Bellotti: voce, cori; Massimo "Ice" Ghiacci: basso, tamburello; Marco Michelini: violino, legnetti; Giovanni Rubbiani: chitarra; Vania Buzzini: *bodhrán*; Arcangelo "Kaba" Cavazzuti: rullante in *Bella ciao*.

12. I brani di *Riportando tutto a casa* sono i seguenti: *In un giorno di pioggia*, *Tant par tachèr / The Atholl Highlanders*, *Quarant'anni*, *Delinqueint ed Mòdna*, *Morte di un poeta* (dedicata a Helno di Negresses Vertes), *I funerali di Berlinguer*, *Il bicchiere dell'addio* (aggiunta nella ristampa della BlackOut-PolyGram), *Canto di Natale*, *Ahmed l'ambulante* (su testo di Stefano Benni), *Contessa*, *Bella ciao*, *The Great Song of Indifference* (cover in modenese dell'omonima canzone di Bob Geldof), *Ninnananna*.

La *band* di base, cui si aggiungono altri musicisti in alcuni brani, è composta da Stefano "Cisco" Bellotti: voce, cori; Luciano "Lucio" Gaetani: bouzouki, banjo, *scottish pipe*, *darbouka*, *whistle*; Franco "Franchino" D'Aniello: *tin whistle*, flauto, ocarina; Alberto "Guardia Rossa" Cottica: fisarmonica, cori; Alberto "Mors" Morselli: voce, *bodhrán*, assicella, cucchiari, timpano, cori; Massimo "Ice" Ghiacci: basso, cori; Marco Michelini: violino; Giovanni Rubbiani: chitarra, cori; Roberto "Guagliò" Zenò: batteria, percussioni, campanella.

contenuti dell'album Giovanni Rubbiani ricorda: «C'era l'Irlanda, la canzone di protesta, il folk, il pub, la Resistenza [...] Insomma fu un processo di assemblaggio molto facile: l'autopresentazione con *Delinqueint ed Mòdna*, la *rebel song* con *Quarant'anni*, la passione per Waterboys e Pogues di *In un giorno di pioggia*, la canzone tradizionale con *Bella ciao* e *Contessa*» (Ferrari, Verri, 1999, p. 45).

### 3. Il procedimento creativo intertestuale: ibridazione, parodia, riscrittura

Un elemento innovativo del primo album-manifesto *Riportando tutto a casa* è l'uso del dialetto nei testi delle canzoni.

A questo proposito Stefano Bellotti dichiara:

La musica irlandese ci aveva indicato la vitalità del canto popolare in cui un repertorio vecchio, magari di cento anni, veniva cantato e fruito come contemporaneo. Ci siamo dunque chiesti quale fosse la nostra tradizione e quale tradizione ci rappresentasse. In Emilia noi l'abbiamo individuata nei canti della Resistenza e nel canto delle mondine. Volendo si poteva andare a ritroso e risalire a canti ancora più antichi, ma noi ci siamo fermati a questo livello perché sentivamo quel repertorio come *combat*. Ci siamo dunque messi a rivestire quei canti con un *sound* nuovo, una musica nuova. Il dialetto è collegato a questo approccio. Così come non volevamo essere né rockstar né *sfighé*, volevamo recuperare un'autenticità culturale, abbattere la convinzione che esprimersi in dialetto fosse una forma di comunicazione di serie B, anche questa da *sfighé*. Con Giovanni e con Alberto prendevamo dunque delle basi di canzoni irlandesi e le rivestivamo con nostri testi in dialetto. Un esempio, in *Riportando tutto a casa*, è la canzone *I funerali di Berlinguer*<sup>13</sup>.

Sesta traccia dell'album, *I funerali di Berlinguer* narra la storia di un gruppo di militanti di Carpi che vanno a Roma per assistere alle esequie del Segretario generale del PCI.

La canzone, scritta da Alberto in collaborazione con Cisco che aveva migliore conoscenza del dialetto emiliano, è divisa in due parti: la prima, con il testo in italiano e una musica lenta, grave e solenne che descrive il funerale a Roma, cantata da Alberto Morselli, la seconda con testo misto, in italiano e in dialetto, che narra il viaggio e la concitazione dei militanti carpigiani, cantata da Stefano Bellotti. Lo strumentale che segue le sezioni cantate è una parodia della danza tradizionale irlandese *Andy Irvine's Polka* (Es. mus. 1).

13. Trascrizione dal colloquio tra Raffaele Pozzi e Stefano Bellotti citato in nota 10.

## Andy Irvine's Polka



[www.abcnotation.com/tunes](http://www.abcnotation.com/tunes)

Esempio musicale 1 – Andy Irvine's Polka ([http://abcnotation.com/tunePage?a=www.atrilcoral.com/Partituras\\_ABC/a.zip/a/0652](http://abcnotation.com/tunePage?a=www.atrilcoral.com/Partituras_ABC/a.zip/a/0652))

La struttura testuale e musicale dei *Funerali di Berlinguer* è la seguente:

### Introduzione strumentale con assolo di *tin whistle* – Tempo lento

#### Prima sezione vocale

voce: Alberto Morselli – Tempo lento: descrizione del funerale

Un popolo intero trattiene il respiro e fissa la bara,  
sotto al palco e alla fotografia.  
La città sembra un mare di rosse bandiere  
e di fiori e di lacrime e di addii

### Seconda sezione vocale

voce: Stefano "Cisco" Bellotti + coro – Tempo veloce: militanti di Carpi

*Eravamo all'Osteriola, una sera come tante,  
a parlare come sempre di politica e di sport,  
è arrivato Ghigo Forni, sbianchè come un linsol, (bianco come un lenzuolo,  
an s'capiva 'na parola du bestemi e tri sfundon. (non si capiva una parola due  
bestemmie e tre strafalcioni)*

*«Hanno detto per la radio che c'è stata una disgrazia,  
a Padova è stato male il segretario del PCI»*

*Luciano va al telefono parla in fretta e mette giù:*

*«Ragazzi, sta morendo il compagno Berlinguer».*

*Pipein l'è andè in canteina (è andato in cantina)*

*a tor des butiglioun, (a prendere bottiglioni)*

*a i'am fat fora in tri quart d'ora, (li abbiamo fatti fuori in tre quarti d'ora)*

*l'era al vein ed l'ocasioun. (era il vino delle occasioni)*

*A m'arcord brisa s'le suces, (non ricordo cosa è successo)*

*d'un trat as'sam catee (d'un tratto ci siamo trovati)*

*in sema al treno c'as purteva (sul treno che ci portava)*

*ai funerel ed Berlinguer. (ai funerali di Berlinguer)*

### Primo intermezzo strumentale: *Andy Irvine's Polka*

### Terza sezione vocale

voce: Stefano "Cisco" Bellotti + coro – Tempo veloce: militanti di Carpi

*A Modena in stazione c'era il treno del partito,  
ci ha raccolti tutti quanti, le bandiere e gli striscioni  
a Bologna han cominciato a tirare fuori il vino  
e a leggersi a vicenda i titoli dell'Unità.*

*C'era Gianni lo spazzino con le carte da ramino,*

*ripuliva tutti quanti da Bulagna a Sas Marcoun, (da Bologna a Sasso Marconi)*

*ma a Firenze a selta fora Vitori "al professor", (ma a Firenze salta fuori Vittorio "il  
professore",)*

*do partiti quattro a zero dopo Gianni l'è stè boun. (due partite quattro a zero  
dopo Gianni è stato buono)*

*I vecc i an tachee (I vecchi hanno cominciato)*

*a recurder i teimp andee, (a ricordare i tempi andati)*

*i de d'la resisteinza (i giorni della Resistenza)*

*quand'i eren partigian. (quando erano partigiani)*

*A'n so brisa s'le cuntee (non so se sia contato)*

*ma a la fine a s'am catee (ma alla fine ci siamo trovati)*

*in sema al treno c'as purteva (sul treno che ci portava)*

*ai funerel ed Berlinguer. (ai funerali di Berlinguer)*

**Secondo intermezzo strumentale: Andy Irvine's Polka**

**Quarta sezione vocale**

voce: Alberto Morselli – Tempo lento: descrizione del funerale

*Gli amici e i compagni lo piangono, i nemici gli rendono onore,  
Pertini siede impietrito e qualcosa è morto anche in lui.  
Pajetta ricorda con rabbia e parla con voce di tuono  
ma non può riportarlo tra noi.*

**Quinta sezione vocale**

voce: Stefano "Cisco" Bellotti + coro – Tempo veloce: militanti di Carpi

*Roma Termini scendiamo, srotoliamo le bandiere,  
ci fermiamo in piazza Esedra per il solito caffè  
parte Gianni il segretario e nueter tot adree, (e noialtri tutti dietro)  
per andare a salutare il compagno Berlinguer.  
Con i fazzoletti rossi ma le facce tutte scure,  
non c'era tanta voglia di parlare tra di noi,  
po' n'idiota da 'na ca la tachè a sghignazer, (poi un'idiota da una casa ha cominciato a sgnignazzare)  
a g'lom cadeva a tgnir ferem Gigi se no a'l finiva mel. (siamo riusciti a tenere fermo Gigi se no finiva male)  
A sam seimpre ste de dre (Siamo sempre stati dietro)  
e quand'a sam rivee (e quando siamo arrivati)  
la piazza l'era pina (la piazza era piena)  
«ma quant comunesta a ghè». (ma quanti comunisti ci sono)  
A'n g'lom cadeva a veder un caz (non siamo riusciti a vedere un cazzo)  
ma anc nueter as' sam catee (ma anche ci siamo trovati)  
in sema al treno c'as purteva (sul treno che ci portava)  
ai funerel ed Berlinguer. (ai funerali di Berlinguer)*

**Terzo intermezzo strumentale: Andy Irvine's Polka**

**Sesta sezione vocale** (ripresa della seconda)

voce: Stefano "Cisco" Bellotti + coro – Tempo veloce: militanti di Carpi

*Pipein l'è andè in canteina  
a tor des butiglioun,  
a i'am fat fora in tri quart d'ora,  
l'era al vein ed l'ocasioun  
a m'arcord brisa s'le suces  
d'un trat a'sam catee  
in sema al treno c'as purteva  
ai funerel ed Berlinguer.*

**Coda strumentale: Andy Irvine's Polka**



L'ibridazione di *Andy Irvine's Polka* con l'epica storica dei *Funerali di Berlinguer* diviene composita riscrittura musicale nella versione dei Modena di *Contessa*, cantata da Alberto Morselli, uno dei canti politici più popolari della contestazione del 1968 composto da Paolo Pietrangeli. L'introduzione strumentale è basata su un'esecuzione lenta, passata da un 6/8 veloce a un valzer moderato in 3/4, di *The Spanish Cloack*, brano presente nel repertorio della *band* irlandese dei Chieftains.

Il rallentamento permette una continuità nella saldatura ritmico-metrica con la I sezione vocale melodicamente e armonicamente molto diversa dall'originale di Pietrangeli. La I sezione vocale è basata sulla canzone *The Old Main Drag* dei *Pogues* cui segue una II sezione vocale, un veloce 6/8 e un I intermezzo strumentale, una giga in 6/8, su *Out on the Ocean* dei *Planxty*. Il pezzo procede con il ritorno della sezione vocale, prima in tempo lento poi veloce, come sopra, e il ritorno dello strumentale in funzione di coda.

La struttura testuale e musicale di *Contessa* è la seguente:

<p><b>Introduzione strumentale</b>  <i>The Spanish Cloack</i> dei Chieftains, da veloce 6/8 a Valzer moderato in 3/4</p>
<p><b>Prima sezione vocale</b>          voce: Alberto Morselli - Tempo moderato in 3/4 - <i>The Old Main Drag</i> dei Pogues</p> <p><i>Che roba contessa all'industria di Aldo,          han fatto uno sciopero quei quattro ignoranti,          volevano avere i salari aumentati,          dicevano pensi, di essere sfruttati.          E quando è arrivata la polizia          quei quattro straccioni han gridato più forte,          di sangue han sporcato i cortili e le porte,          chissà quanto tempo ci vorrà per pulire.</i></p>
<p><b>Seconda sezione vocale</b>          voce: Alberto Morselli + coro - Tempo veloce in 6/8</p> <p><i>Compagni dai campi e dalle officine          prendete la falce e portate il martello          scendete giù in piazza e picchiate con quello          scendete giù in piazza e affossate il sistema.          Voi gente per bene che pace cercate,          la pace per fare quello che voi volete,          ma se questo è il prezzo vogliamo la guerra,          vogliamo vedervi finir sottoterra.          Ma se questo è il prezzo lo abbiamo pagato,          nessuno più al mondo dev'essere sfruttato.</i></p>

<p><b>Primo intermezzo strumentale</b> Tempo veloce – <i>Out on the Ocean</i> dei Planxty</p>
<p><b>Terza sezione vocale</b> voce: Alberto Morselli – Tempo moderato in 3/4 – <i>The Old Main Drag</i> dei Pogues</p> <p><i>Sapesse contessa che cosa mi ha detto un caro parente dell'occupazione, che quella gentaglia rinchiusa là dentro di libero amore faceva professione. Del resto mia cara, di che si stupisce, anche l'operaio vuole il figlio dottore e pensi che ambiente ne può venir fuori, non c'è più morale contessa.</i></p>
<p><b>Quarta sezione vocale</b> voce: Alberto Morselli + coro – Tempo veloce in 6/8</p> <p><i>Se il vento fischiava ora fischia più forte, le idee di rivolta non sono mai morte, se c'è chi lo afferma non state a sentire è uno che vuole soltanto tradire. Se c'è chi lo afferma sputategli addosso, la bandiera rossa ha gettato in un fosso Voi gente per bene che pace cercate, la pace per fare quello che voi volete, ma se questo è il prezzo vogliamo la guerra, vogliamo vedervi finir sottoterra. Ma se questo è il prezzo lo abbiamo pagato, nessuno più al mondo dev'essere sfruttato.</i></p>
<p><b>Coda strumentale</b> (ripresa primo intermezzo: tempo veloce in 6/8 - <i>Out on the Ocean</i> dei Planxty)</p>

I procedimenti creativi intertestuali adottati sin dalle origini dai Modena City Ramblers vengono chiariti, anche in risposta all'accusa di plagio mossa da alcuni fan, da Massimo "Ice" Ghiacci, componente del nucleo iniziale della *band* e attivo con continuità fino a oggi.

Fin dai giorni delle nostre prime canzoni, anzi addirittura più indietro nel tempo, quando ancora si suonava materiale tradizionale e *cover* dei Pogues, Waterboys e altri musicisti che prendevamo come modello, spesso abbiamo mischiato le carte e impiegato brani strumentali (*tunes*) appartenenti al repertorio popolare (irlandese e scozzese, ma non solo) per accompagnare altri brani. In un certo senso, il procedimento risulta simile a quello utilizzato per i campionamenti, pur se in un diverso

ambito musicale e con una strutturazione differente, dando vita e ruolo nuovo a musica già esistente, o a parte di essa. Non siamo certo i primi a fare questo. Senza dilungarci troppo, e evitando gli eventuali dibattiti sulla convenienza o meno dell'operazione e sul fatto che essa possa, e in che misura, considerarsi plagio (al proposito ci vorrebbe un altro approfondimento), ci basta citare i Pogues, che in moltissime canzoni hanno fatto la stessa cosa. Nel nostro caso lo strumentale ha la funzione di *riff*, cercando un riferimento nella terminologia rock, melodia che introduce e/o accompagna e/o chiude il cantato (vedi, per esempio, *Quarant'anni*), in altri brani, invece, assolve più ad una funzione che, nel rock, è propria dell'assolo (per esempio, *Delinqueint ed Mòdna*). Qualche volta la sua provenienza è incerta, poiché Luciano, almeno per i primi due dischi il nostro "juke-box" di brani tradizionali, non ne ricorda precisamente l'origine (buon esempio di musica che si tramanda "a orecchio"), altrimenti si può individuare con più facilità. Naturalmente, trattandosi di musica appartenente al repertorio popolare, può essere rintracciata in tantissime interpretazioni e versioni (Ghiacci, s.d.).

#### **4. La prospettiva pedagogica: interculturalità, didattica della storia, apprendimento informale**

La riflessione innovativa sul concetto di "autorialità" nella critica delle arti postmoderna e la connessa elaborazione teorica sull'intertestualità sono di grande rilevanza nella dimensione pedagogica e didattica della musica. L'educazione musicale cultocentrica che per un lungo periodo ha considerato la *popular music* didatticamente inservibile si basava su un'applicazione rigida ed esclusiva del principio di originalità autoriale. Ciò non ha favorito lo sviluppo di una pedagogia aperta e di una didattica musicale efficace. L'approccio è stato in generale di impedimento, sia nella sfera colta sia in quella extracolta, alla comprensione della musica *tout court* nella sua reale e plurale forma storica.

Solo con un mutamento di paradigma avvenuto con il pensiero postmoderno si è progressivamente colmata la tardiva inclusione e il riconoscimento di importanza nell'indagine storico-musicologica di tutti quei processi intertestuali di influenze, passaggio, transito, ricalco, parodia, contraffazione, riscrittura e simili di cui è ricca la storia stessa<sup>14</sup>.

Tale riconoscimento non può prescindere tuttavia da discernimento critico qualitativo sul valore dei fenomeni e delle musiche presi in esame sia nell'ambito della ricerca storiografica sia, a maggior ragione, nella teoria e nella pratica pedagogico-didattica. La diffusione sociale non può infatti dar luogo ad una mera registrazione statistico-quantitativa dei fenomeni priva di una valutazione storico-sociale e, in campo pedagogico, di un'analisi del valore e potenziale formativo di essi. Questo approccio si

14. Si veda al riguardo, per una sintesi, Burkholder (2001).

impone, a nostro avviso, nell'esame di qualunque processo comunicativo e creativo<sup>15</sup>.

Vi sono buone ragioni per includere nel campo pedagogico e in vista di una didattica indirizzata soprattutto a preadolescenti e adolescenti la musica dei Modena City Ramblers. Volendo indirizzarsi alla *popular music* va innanzitutto sottolineato che essa ne presenta alcuni aspetti caratterizzanti: la non appartenenza ad una modalità di creazione, trasmissione e fruizione scritta della musica; la tendenziale forma di creazione collettiva presente nell'attività della *band*; il riferimento a una implicita comune matrice culturale e sociale tra fruitori e creatori; il contesto di fruizione partecipativo ed empatico che tale musica costruisce.

Inoltre, come si è visto, i Modena propongono fin dall'origine, per mezzo di procedimenti creativi intertestuali, un modello di dialogo interculturale, nello specifico tra musica popolare irlandese e popolare emiliana che la *band* avrebbe teso ad allargare in seguito ad altre aree geografiche (sudamericana, balcanica, klezmer ecc.). In aggiunta è feconda, sul piano pedagogico-didattico, la proposta inclusiva di intrecciare e far convivere differenti registri culturali attraverso l'uso della lingua italiana e del dialetto<sup>16</sup>.

Il repertorio della *band* modenese offre, con canzoni di epica popolare e legate alla Resistenza, la possibilità di studio della storia con approccio che privilegia la storia sociale e "dal basso". Esso promuove una dimensione critica dell'impegno civile attraverso la canzone di denuncia e di protesta (ci siamo riferiti all'esempio della canzone *I funerali di Berlinguer*, ma numerose altre canzoni hanno simile collocazione: *I cento passi* dedicati all'assassinio per mano della mafia del giornalista siciliano Peppino Impastato; il *song Al Dievel* dedicato al partigiano Germano Nicolini ingiustamente accusato di aver assassinato un religioso dopo la Liberazione; *La legge giusta*, canzone che denuncia la violenza avvenuta durante i fatti del G8 di Genova del 2001).

L'adozione delle canzoni dei Modena si configura poi come una pedagogia sociale. La loro introduzione alla Storia, sia essa della Resistenza o letteraria, il presentare al loro pubblico canzoni ispirate da scrittori contemporanei quali, tra altri, Gabriel Garcia Marquez, Italo Calvino o Luis Sepulveda, si traduce in una forma di mediazione culturale, di stimolo attraverso la musica.

L'uso didattico della *popular music* apre un'altra questione di notevole rilevanza per la pedagogia attuale: il ruolo e la consistenza dell'educazione informale alla musica<sup>17</sup>.

15. Cfr. sull'argomento, Pozzi (2011, p. 65).

16. Sulla questione dell'interculturalità nella musica del Novecento si rimanda a Pozzi (2019).

17. Sulla questione del rapporto tra educazione alla musica e *popular music* si vedano gli studi contenuti in Rodriguez (2004). Sull'aspetto specifico del peso e dell'importanza pedagogica dell'apprendimento informale nella scuola, cfr. Green (2008); inoltre, in relazione alla formazione musicale del musicista *popular*, Green (2002).

Nei Modena City Ramblers il nucleo storico della *band* era composto da appassionati ascoltatori desiderosi di far musica, di suonare, di divertirsi, ma privi di una regolare istruzione formale alla musica. Chi più chi meno tutti procedevano con entusiasmo attraverso l'autoapprendimento. Per larga parte ciò accadeva anche al loro pubblico di ascoltatori.

La pedagogia musicale tradizionale ha per lungo tempo, come si diceva in precedenza, ritenuto didatticamente inservibile la *popular music* e tale assunto ideologico imponeva conseguentemente la assoluta centralità del modello educativo di apprendimento formale e professionale-accademico, nonostante i numerosi casi di musicisti che, perfino nella tradizione d'arte, suggeriscono l'adozione di posizioni più attente alla realtà storica.

D'altra parte, la critica al pregiudizio cultocentrico ha alimentato miti didattici spontaneisti non meno ottusi che ignorano quanto una buona educazione formale di base alla musica sia in grado di fornire strumenti cognitivi e creativi fondamentali al discente.

Appare dunque necessario che la convivenza e cumulabilità di una istruzione formale e informale, e non una loro contrapposizione e mutua esclusione, indichino, tenendo conto dell'importanza dei contesti psicosociali e di apprendimento, la strada migliore da seguire. Non a caso, proprio una studiosa assai critica nei confronti degli approcci educativi tradizionali, scrive:

I would like to end by suggesting that popular musicians – including many who have turned away from formal music education in the past – seem to have a number of approaches, attitudes, and values that many formal music educators already share. These include, for example, valuing the integration of composing, improvising, playing, singing, and listening, valuing and developing personal qualities that include cooperation, commitment, and self-esteem through music making; appreciating a wide range of music, including classical music; and perhaps above all, discovering and nurturing a deep enjoyment, love, and even passion for music and music making (Green, 2004, p. 239).

Vi è infine nelle canzoni dei Modena City Ramblers un aspetto cruciale nella dimensione pedagogica delle arti e della musica: le canzoni hanno potenziale educativo in quanto sono di buona fattura musicale, con una loro pienezza di senso e di significato e una autenticità di fondo che ne mette in luce il valore artistico rispetto ad altra produzione di bassa qualità commerciale.

Il loro percorso si collega idealmente al progetto del gruppo Cantacronache, fondato da Sergio Liberovici e Michele L. Straniero nel 1957, che raccoglieva musicisti e letterati di provenienza sia colta sia extracolta quali, tra altri, Fausto Amodei, Valentino Bucchi, Italo Calvino, Umberto Eco, Franco Fortini, Emilio Jona, Giacomo Manzoni, Gianni Rodari.

L'intento era di promuovere una canzone da opporre ai prodotti più scendenti ed evasivi della musica leggera sanremese, rilanciando la canzone politica, il canto popolare, i canti della Resistenza, un programma, a ben vedere, pur'esso di pedagogia sociale. L'attività musicale di Cantacronache, cessata nel 1963, ha indubbiamente aperto la strada alla migliore canzone d'autore successiva. Il progetto culturale, fortemente innovativo, è invece rimasto purtroppo minoritario, sebbene non marginale, nella musica italiana del secondo Novecento<sup>18</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Bachtin M.M. (1963), *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Sovetskij pisatel, Mosca (trad. it.: *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Einaudi, Torino, 1968).
- Barthes R. (1968), "La mort de l'auteur", in Id., *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984, pp. 61-67 (ed. orig. 1968; trad. it.: "La morte dell'autore", in Id. *Il brusio della lingua: saggi critici IV*, Einaudi, Torino, 1988, pp. 51-56).
- Born G. (1987), "Modern Music Culture: On Shock, Pop and Synthesis", *New Formations*, 2, 1987, pp. 51-75.
- Bratus A. (2012), "Scrittura e riscrittura nei *Basement tapes* di Bob Dylan: *Ode to Billie Joe* di Bobbie Gentry e *Clothesline Saga (Answer to Ode)*", *Analitica*, VI.
- Burkholder J.P. (1994), "The Uses of Existing Music: Musical Borrowing as a Field", *Notes*, 50, 3, 1994, pp. 851-870.
- Burkholder J.P. (2001), voce "Borrowing", *New Grove On Line*, <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.52918>
- Burns L., Lacasse S., eds. (2018), *The Pop Palimpsest. Intertextuality in Recorded Popular Music*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Caporaletti V. (2005), *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, LIM, Lucca.
- Chiurazzi G. (1999), *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- Ferrari P., Verri P. (1999), *Combat Folk. L'Italia ai tempi dei Modena City Ramblers*, Giunti, Firenze.
- Foucault M. (1967), "Que est-ce que un auteur?", in Id., *Dits et écrits*, Gallimard, Paris, 1994, pp. 789-821 (ed. orig. 1967; trad. it.: "Che cos'è un autore?", in Id., *Scritti letterari*, Feltrinelli, Milano, 1971, pp. 1-21).
- Genette G. (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Seuil, Paris (trad. it.: *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino, 1997).
- Ghiacci M. (s.d.), *I nostri "campionamenti"*, pubblicato online in *Non solo canzonette*, La grande famiglia. Modena City Ramblers Official Fans Club, <http://www.lagrandefamiglia.it>.
- Goodwin A. (1991), "Popular Music and Postmodern Theory", *Cultural Studies*, 5, 1991, pp. 174-190.

18. Sull'esperienza di Cantacronache si rimanda a Manzoni (2009).

- Green L. (2002), *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*, Ashgate, Aldershot.
- Green L. (2004), “What Can Music Educators Learn from Popular Musicians”, Rodriguez (2004), pp. 225-241.
- Green L. (2008), *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Routledge, London.
- Hooper G. (2012), “A Popular Postmodern or a Postmodern Popular?”, *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 43, 1, 2012, pp. 187-207.
- Iser W. (1976), *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*, Fink, München (trad. it.: *L'atto della lettura*, il Mulino, Bologna, 1987).
- Kristeva J. (1967), “Bakhtine. Le mot, le dialogue et le roman”, *Critique*, 236, avril 1967, pp. 438-465, successivamente ripreso in Ead., *Semeiotikè, recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris, 1969 (trad. it.: “Bachtin. La parola, il dialogo e il romanzo”, in Ead., *Semeiotike: ricerche per una semanalisi*, Feltrinelli, Milano, 1978, pp. 119-143).
- Klein M.L. (2005), *Intertextuality in Western Art Music*, Indiana University Press, Bloomington.
- Lacasse S. (2007), “Intertextuality and Hypertextuality in Recorded Popular Music”, in Moore A., ed., *Critical essays in popular musicology*, Ashgate, Aldershot, pp. 35-58.
- Luisi F. (1990), “Linguaggio universale e «unità semantica». Nota sulla prospettiva diacronica della pratica laudistica della contraffazione”, in Pozzi R., a cura di, *La musica come linguaggio universale. Storia e genesi di un'idea*, Olschki, Firenze, pp. 35-38.
- Lyotard J.-F. (1979), *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*, Minuit, Paris (trad. it.: *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981).
- Manzoni G. (2009), *Musica e progetto civile. Scritti e interviste (1956-2007)*, a cura di R. Pozzi, Ricordi - LIM, Milano - Lucca, pp. 52-54.
- Metzer D. (2003), *Quotation and Cultural Meaning in Twentieth-Century Music*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Miller S., ed. (1993), *The Last Post. Music after Modernism*, Manchester, University Press, Manchester.
- Mitchell T. (1989), “Performance and the Postmodern in Pop Music”, *Theatre Journal*, 41, 3, pp. 273-293.
- Nattiez J.-J. (1995), “Herméneutique, analyse, sémiologie”, in Pozzi R., a cura di, *Tendenze e metodi nella ricerca musicologica*, a cura di R. Pozzi, Olschki, Firenze, pp. 143-162.
- Pozzi R. (2001), “Pedagogia, didattica e musica d'oggi”, in La Face Bianconi G, Scalfaro A., *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 61-68.
- Pozzi R. (2005), “L'orecchio grammaticale e l'orecchio interpretante”, *Il Saggiatore musicale*, XII, pp. 519-521.
- Pozzi R. (2019), “Novecento e postmodernità nella critica musicale di Fedele d'Amico”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, pp. 245-260.
- Pozzi R. (2019), “Novecento musicale e interculturalità. Su *In Autumn* di Jo Kondo”, in Somigli P., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 30-45.

- Ramaut-Chevassus B. (1998), *Musique et postmodernité*, Presses universitaires de France, Paris (trad. it.: *Musica e postmodernità*, Milano, Ricordi, 2003).
- Ricoeur P. (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* (1986), Jaca Book, Milano.
- Rodriguez C.X., ed. (2004), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, The National Association for Music Education, Reston.





# Due testualità: canzone e poesia

di *Stefano Colangelo*

Quando sui siti di tutto il mondo appare la notizia del premio Nobel a Bob Dylan, a metà ottobre del 2016, ho la fortuna di riceverla tramite un giovane e brillante americanista tedesco, studioso di *popular music* e di *participatory cultures*, docente all'università di Oldenburg, in Bassa Sassonia, che si chiama Martin Butler. Dallo schermo del suo computer il lancio di agenzia transita nel mio, portandosi appresso l'entusiasmo di Martin, che potrebbe diventare sottilmente contagioso anche per me, visto che da qualche settimana ho iniziato a Bologna un corso magistrale di Poesia italiana del Novecento, intitolato *Due testualità* e dedicato, non senza timori e diffidenze (i primi solo miei; le seconde, più o meno *apertis verbis*, di alcuni colleghi), alla canzone italiana, dagli anni Cinquanta agli anni Novanta. Un corso sui cantautori, insomma, ma anche sulla "musica di consumo", sulle ipotesi di interazione o di conflitto tra l'ascolto musicale e le pratiche di lettura e di produzione della poesia contemporanea. Guardo lo schermo e mi sento – per dire così – in salvo per il rotto della cuffia. Da almeno otto o nove anni avevo pensato – paura e desiderio – a un corso del genere, e non avevo mai avuto il coraggio di proporlo. E tanto meno l'avrei proposto, se solo il Nobel a Dylan fosse arrivato un anno prima: troppo tardi, e troppo comodo, si potrebbe dire; lo avrei lasciato cadere, come tanti altri progetti di prima e di adesso.

A dire il vero, ripensandoci dopo qualche anno, quasi tutto di quel corso è stato – giustamente, credo – dimenticato: la tastiera portatile che installavo sul tavolo ogni volta per gli esempi musicali, suonata malissimo, purtroppo; e i video sullo schermo, le discussioni tra gli studenti, i miei entusiasmi un po' puerili, le loro insofferenze. Erano in tanti, però, gli studenti: molti di più rispetto agli altri anni. Alcuni forse nemmeno iscritti al corso di studi in Italianistica, nel quale il corso era inquadrato. Alcuni autori e *performer* di canzoni, militanti in *band* sperimentali, appassionati di teatro-canzone, danzatori, poeti, più o meno in segreto. Altri più canonicamente "letterati", incuriositi e – penso – fatalmente disillusi, per lunghe settimane, dalla traiet-

toria del corso, che sembrava andare alla deriva rispetto a uno spazio di attesa della poesia che speravano di incontrare o di riconoscere per gradi, prima o poi, come un'istituzione memoriale, riallacciata a un sistema; un corso che appariva invece sempre più circondato, quasi intriso, da quel pulviscolo percettivo, così ruvido e insidioso, che scaturiva ogni volta dalle canzoni, dal loro ascolto e dal loro commento.

A studenti così diversi tra loro, ma dotati di una sorprendente e condivisa curiosità generazionale, non solo archeologica, per la *popular music*, era suonata quasi minacciosa questa massima di metodo che avevo estratto, per impulso debitorio, dai *Quaderni* di Gramsci: «il fondamento di ogni attività critica [...] deve basarsi sulla capacità di scoprire la distinzione e le differenze al di sotto di ogni superficiale e apparente uniformità e somiglianza, e l'unità essenziale al disotto di ogni apparente contrasto e differenziazione alla superficie» (Gramsci, 1977, p. 2192). Su questo piano, la distinzione di ciò che appare uniforme, e d'altro canto l'unità profonda di ciò che appare inconciliabilmente diviso, avrei provato a far confluire le energie di una piccola scommessa, tentata quasi di soppiatto verso la fine del corso. Avevo infatti l'impressione e la percezione quasi tattile, fin dall'inizio, che i miei studenti di poesia fossero cresciuti, come me prima di loro, nell'esercizio rassicurante e preventivo di una sorta di «negatività essenziale» (Bourdieu, 1979, p. 60), per riprendere la formula della *Distinzione* (1979) di Pierre Bourdieu. In loro aveva agito, cioè, un principio di esclusione, che avevano assunto come fondamentale per formare il loro gusto: un principio che creava di volta in volta nuovi divieti, nuove selezioni sempre più radicali, una gerarchia sempre più profonda tra le scelte espressive; e infine, il bisogno di creare altre gerarchie più selettive, e altre restrizioni ed esclusioni. Sapevano tuttavia, gli studenti, e io con loro, che l'esperienza pubblica, comune, scambievolmente della poesia, e le aspettative che tutti avevamo coltivato privatamente nei suoi confronti, erano fondate su tensioni indotte, se non addirittura imposte, dalla ricerca di uno *status*, dal bisogno di una posizione in cui essere finalmente ascoltati. Una ricerca che raramente – va detto – implica l'ascoltare. Alla poesia si chiedono sempre molte cose insieme, come scrive Ben Lerner, «ma una cosa che tutte queste richieste hanno in comune è che non potranno mai essere esaudite dalle poesie materialmente esistenti» (Lerner, 2016, p. 74). Credo che tutti fossimo allora, all'inizio di quel corso sulla poesia del Novecento, accaniti e paradossali *haters* della poesia, proprio nel senso che enunciava Lerner, nel volgere esatto di quei mesi: se c'era un regno utopico, nascosto, nel quale un certo ideale di Poesia avrebbe dovuto manifestarsi, la cosa più facile era restringere il campo, assottigliare la nostra vista fino a trovarlo; o meglio, fino a farci trovare da lui, in perfetta solitudine, con tanti strumenti di analisi nelle mani, sempre più sofisticati, e più nessuna materia di poesia reale, concreta, trasmissibile, da ascoltare e far ascoltare. Viene in mente, in proposito, una riflessione di Franco Rella: per quanto la poesia possa diven-

tare una figurazione della morte, c'è sempre in essa un elemento che chiama a *continuare*, a rilanciare, a non sopprimere dialetticamente quell'esigenza di ritorno verso la materia sporca, irredenta, persino oscena del linguaggio, che scoprivamo felicemente da bambini, e che maneggiavamo in forma creativa, senza finalità predeterminate (Rella, 2011, p. 38). Per Rella, il modello è la scrittura di Beckett. Per i miei studenti e per me, ripercorrendo le letture di poesia degli ultimi anni, si può pensare a Elio Pagliarani, e a Nanni Balestrini: è forse in loro, più che altrove, che questa poetica del *continuare* ha assunto una testualità pragmaticamente radicata nel ritmo, o nella tecnica dispositiva sulla pagina. Ma è vero che della materia sporca e irredenta del linguaggio possono far parte le canzoni: proprio perché sono arrivate fino a noi in ogni movimento, in ogni mutazione di contesto, nel pieno di ogni esercizio di socialità; perché, in termini più semplici, hanno continuato a ronzare impunemente nella nostra testa, fino a costituire nostro malgrado – è stato proprio Bob Dylan a raccontarlo (Sheffield, 2016) – una forma intima di meditazione. Una teoria della produttività della *popular music*, ammesso che sia possibile formularne una sola, anche provvisoriamente, ha il vantaggio di mettere di fronte gli studenti a due condizioni concrete che riguardano, bene o male, anche la poesia, intesa come esercizio individuale e come oggetto di trasmissione di una conoscenza o di una forma di percezione del mondo. Entrambe le condizioni fanno da stadio preliminare della riflessione sulla *popular music* di Richard Middleton, che muove, per elaborarle, proprio da Gramsci. Ha scritto Middleton: «una teoria dell'articolazione non implica che il campo musicale sia una mischia pluralistica»; e aggiunge: «questo campo non è indeterminato, ma *sovradeterminato*, e gli interessi dominanti della formazione sociale sono i primi a stabilire le predisposizioni che cercano continuamente di restituire una forma accettata» (Middleton, 1990, p. 29). Le due condizioni per studiare la *popular music* da una prospettiva non intrappolata nel soggettivismo consistono dunque nella coscienza di ciò che Middleton chiama «principio articolatorio», e che ha il proprio campo d'azione nella teoria della rappresentazione: come si affermano, come si esprimono concretamente gli orientamenti sociali? Quali soluzioni formali può implicare o facilitare una nuova consapevolezza del corpo, per esempio, o una riaffermazione dei diritti di genere, o una nuova forma di autodeterminazione politica, e che rapporto hanno queste forze con la produttività artistica?

Non conoscendo i gusti dei miei studenti, né come lettori di poesia né come ascoltatori di canzoni, ho dato inizialmente per buono il meccanismo descritto da Bourdieu, quello della percezione di una «negatività essenziale» implicata in un certo insieme, storicamente identificabile, di prodotti artistici. Se è vero che non si sentiva preliminarmente il bisogno di una teoria della poesia, né di una teoria della *popular music*, c'era però necessità di inquadrare questa idea di articolazione, che abbiamo poi trovato essere alla base di quella, più difficile forse da individuare, di *testualità*. La testualità – quella

della canzone, come quella della poesia – non è semplicemente identificabile con la *forma*, forse nemmeno nell'idea della «forma accettata» di Middleton. Su questo punto è stato utile rileggere uno dei maggiori punti di riferimento, un vero classico, delle letterature comparate, *L'uno e il molteplice* di Claudio Guillén, e intercettare una sua definizione di *forma* così declinata, con un debito paradossale verso Borges e il suo sistema del tempo: un «progressivo divenire temporale sul quale agisce una volontà di identità»; ancora, più sinteticamente, «una negazione [...] del tempo dal tempo» (Guillén, 1985, p. 228). Questa prima immagine della forma protratta, della *formazione* progressiva di un testo, l'abbiamo chiamata, appunto, *testualità*. E l'abbiamo applicata a esempi di poesia e di canzone dovuti, in qualche caso, a una stessa mano: ad esempio, alla traduzione da parte di Giorgio Caproni del *Deserteur* di Boris Vian, confrontato con una sua poesia del 1950, *A Ferruccio Ulivi*; oppure al testo di *Quella cosa in Lombardia*, scritto da Fortini e cantato da Laura Betti e da Enzo Jannacci, a confronto con una poesia *Agli amici*, uscita nel 1959 in *Poesia e errore*.

In che senso, però, si può dire: *a confronto*? Questo è il primo nodo teorico nel quale siamo incappati, gli studenti e io, non senza una certa difficoltà, dovuta a un disorientamento di fondo. Si è visto infatti da questi due esempi, e dal confronto che ne è seguito in aula, che il processo temporale e l'idea di «volontà» che progressivamente si impone su una forma non sono elementi sufficienti per definire il complesso testuale della canzone. La stessa mano, alle prese con due forme culturali – il testo di canzone e il testo di poesia – grosso modo negli stessi anni ottiene prodotti non solo diversi, ma anche percepiti e assimilati in modo diverso, portatori di valori estetici diversi. Ciò che è un'ovvietà per un esperto di *popular music*, può costituire per un lettore di poesia, anche non particolarmente ingenuo, un problema di non facile superamento, quasi un *errore di sistema*. C'è forse, alla base, la suggestione di una famosa intervista a Pier Vittorio Tondelli sulla musica, uscita su *Fare Musica* del settembre 1985, che ha disseminato in due generazioni successive l'equivoco per cui il testo di canzone e il testo di poesia potessero rispondere alla stessa domanda di produttività estetica: «il bisogno di poesia, bisogno assoluto e struggente negli anni della prima giovinezza è stato soddisfatto da intere generazioni mandando a memoria parole e strofe di canzoni: ballate pop, testi psichedelici, neofuturisti, intimisti, sentimentali onirici, politici, ironici, demenziali...» (Tondelli, 1985). Si sa invece che la canzone non finisce nel proprio *testo*: che costituisce, al contrario, una *testualità*, che non potrebbe mai entrare in concorrenza con quella della poesia, se non nelle bizzarre proposte dai commenti di certe antologie scolastiche, peraltro ancora in uso, e degnamente compulsate per amore o per forza dai miei studenti dei corsi di poesia, nei primi anni Duemila e ancora oggi.

Per di più, la musica stessa, come componente della *popular music* intesa come oggetto di studio, chiama a sé una percezione viva, aurale, sensoriale,

e non semplicemente una rappresentazione su carta, come hanno già sottolineato, in alcuni contributi fondamentali, Franco Fabbri (2005, p. 150), Umberto Fiori (2003), e Paolo Somigli (2015, p. 38, che sottolinea il rilievo dell'arrangiamento nella formazione del «senso profondo» di una canzone e del suo «effetto» sull'ascoltatore). Predisposti a questa differenza specifica di campi, gli studenti e io abbiamo cercato di oltrepassare un certo senso di limitatezza che avvertivamo nel riuscire ad ascoltare, a cogliere e a isolare le peculiarità strutturali della canzone rispetto alla poesia. Uno dei fattori che ci hanno creato maggiori difficoltà, neanche a dirlo, è stata la percezione della voce. Ho proposto una riflessione su due casi-limite nella storia della *popular music* italiana: il massimo punto di emancipazione della testualità della canzone rispetto agli usi formali – metrici, sintattici e lessicali – della poesia, cioè le canzoni di Mogol e Battisti; e quello di resa quasi liederistica, di sfida articolatoria della vocalità nei confronti di un testo poetico immodificabile, costituito dall'esperienza di collaborazione tra Dalla e Roversi. Che cosa trasmettono a un lettore abituale di poesia queste forme di forzatura della voce: timbrica, sacrificata alla disagiata altezza della tessitura, quella di Battisti; ritmica, quasi slogata, teatralizzata nell'assumere più maschere prospettive, quella di Dalla? Probabilmente – lo affermo ostentando il maggiore ottimismo possibile, o semplicemente fingendo che le intenzioni corrispondano a una realtà verificabile – la curiosità di rintracciare per analogia, anche nella poesia composta sulla pagina, la presenza di una scelta determinante della voce, di una sua alterità presente e profonda, che non si concilia *a priori* con ciò che il tempo ha affidato alla forma scritta. Vocalità, soffio, *mythos*: il mormorare e il muggire, il fumo del sacrificio, la ritualità e la sua espressione liberatoria, attraverso le pagine illuminanti di Corrado Bologna (2000, pp. 77-79), che hanno restituito una percezione complessiva dello studio della vocalità come ponte simbolico tra *popular music* e musica jazz e colta, e tra queste e la teoria della poesia. In più colpisce molto, credo, che sia stato un grande improvvisatore strumentale come Ornette Coleman a coniare il termine di “armolodia” per definire questa capacità di fluttuazione e di espansione potenzialmente infinita dell'enigma della voce, come se fosse possibile riconoscere in essa la forza di una totalità avvolgente, arcaica, rigenerativa di tutti i punti dello spazio sonoro. Una definizione dell'*armolodia* si può leggere oggi in italiano accanto a una bella conversazione di Coleman con Jacques Derrida, non a caso anch'egli tra i primi indagatori della fenomenologia vocale. Così, appunto, Coleman: «tra il linguaggio, ciò che noi chiamiamo parole elettroniche, che attraversano diverse frequenze per esprimere pensieri e stati d'animo e soprattutto per vedere la quantità di strumentazione in cui il suono è coinvolto, se si contano tutti gli strumenti che la gente usa per suonare, è quasi impossibile smettere di contare: voglio dire che da un fischio alla grande tuba di un violino a un sax ci sono molte cose che contribuiscono al suono e la cosa più eterna che contribuisce a

suonare è la tua voce, la bocca. Non è vero?» (Palmer 2016, p. 83)<sup>1</sup>. La voce è dunque una sfera immersiva ed espansa, l'estensione di un principio originario che moltiplica la propria percettibilità attraverso le differenziazioni tra infinite sorgenti di suono. Coleman fornisce così in questa idea la versione multidimensionale di quello spazio metaforico ipotizzato da Barthes, dove una lingua poteva incontrare la propria voce: uno spazio primario – anch'esso moltiplicabile nel mondo dei suoni – che Roland Barthes aveva chiamato “grana” (1972); puntuale, ma estensibile, declinabile nello strumento e, per ulteriore scarto metaforico, nella stessa scrittura. Ed è vero che specificamente la *popular music*, come ha puntualizzato R. Murray Schafer nel suo monumentale *Paesaggio sonoro*, ha accentuato le potenzialità di quella concezione immersiva percepita da Coleman, con un'enfasi sempre più marcata verso le basse frequenze, la cui sorgente nello spazio è più difficile da identificare per l'ascoltatore (Schafer, 1977, p. 166). La *popular music* parrebbe chiedere e sollecitare, anche nei suoi prodotti più ripetitivi e desueti, l'abitudine all'immersività, a una sfera percettiva multilaterale e avvolgente, che conserva il carattere primordiale di una vocalità profonda, di una *voce* testuale, ma la irradia in un orizzonte di conoscenza necessariamente molto più ampio rispetto al limite della pagina. Drew Hemment, uno studioso di Deleuze, sottolinea che tanto più concretamente manipolabile e più serialmente riproducibile si fa la natura del suono, tanto più efficace diventa la possibilità che questo suono rappresenti la fenomenologia metamorfica del tempo: il suono elettronico, in alcuni dei generi più sperimentali della *popular music*, può arrivare a figurare il tempo nella sua complessità di differenza – detto proprio nei termini di Deleuze – e di ripetizione. Tempo manipolato e tempo rituale si ritrovano nel medesimo insieme sonoro (Hemment, 2004, pp. 90-91), che è poi il prodotto di quella rispondenza dialettica tra arte e tecnologia che la *popular music* non ha mai finito di cogliere e di approfondire. Nulla di più disagiata, per chi è abituato a leggere poesia sulla stanca cremagliera dell'intertestualità, del cogliere il rilievo di questi aspetti. Un lettore che viene spinto lentamente verso l'alto e ricondotto verso il basso, e rimandato indietro con l'ennesimo carico di fonti letterarie inerti, si ritrova sempre sulla stessa strada, con lo sguardo estraneo a tutto ciò che si muove intorno a lui.

Un altro sforzo di comprensione, per uscire dalla dogmatica del testo scritto, è poi la necessità di comprendere le variabili della testualità della *popular music* in rapporto con i gruppi sociali e le circostanze che ne hanno delineato le rappresentazioni. Come fenomeno dell'economia simbolica, la canzone è in effetti il prodotto delle molteplici attività di un'industria, i cui parametri di produzione variano a seconda degli spazi di influenza delle politiche culturali. Secondo le considerazioni di due sociologi, Richard A.

1. Il testo citato da Palmer è la trascrizione di un'intervista a Ornette Coleman, reperibile su YouTube al seguente URL: <http://www.youtube.com/watch?v=8CoPGDfMWFc> (ultimo accesso 30.11.2019)

Peterson e David G. Berger, questa influenza si può delineare per cicli temporali, nei quali si succedono la concentrazione al potere di pochi soggetti detentori dei mezzi di produzione (l'oligopolio di certe case discografiche, in specie), legata a un carattere relativamente omogeneo dei prodotti culturali, da un lato; e invece, dall'altro, la diversificazione dell'offerta, accompagnata da un maggior grado di competizione (quella verificatasi, per esempio, nei paesi anglosassoni tra il 1964 e il 1969, di pari passo con la "Beatlemania") (Peterson, Berger, 2009, pp. 169-194). Questa rappresentazione sociologica della canzone ci ha insegnato che la temporalità delle forme, la linea progressiva della loro testualità, può essere condizionata e variata dall'azione di fattori complessi, che mostrano quanto possa essere difficile definire, anche nella percezione estetica, le strategie della sovradeterminazione di un singolo fenomeno. Il tempo della canzone è, inevitabilmente, il tempo di questi cicli di concentrazione e di diversificazione: così, affermare che la sua *testualità* si sviluppa in progressione nel tempo, significa ragionare su un'idea peculiare di tempo creativo, che è la somma di fattori diversi, sovrapposti, non sempre reciprocamente rispondenti. Anche per la poesia è così? Probabilmente sì, anche se i parametri da studiare rientrano in campi di azione diversi: aperti alle reciproche influenze, ma diversi. Sicuramente è un errore, come scrive ancora Franco Fabbri, coltivare l'opinione che «tutto il sapere sulla *popular music*, evidentemente giudicato scarso, risiede all'interno del mondo industriale che la produce e la promuove» (2005, p. 73n.). Da questo errore possono essere scaturite, per induzione, anche le perplessità di coloro, tra i miei studenti di poesia, che hanno ritenuto sminuente, riduttivo o fuorviante, rispetto alle loro attese, aprire la porta di un corso sulla poesia del Novecento all'analisi di esempi di *popular music*. Anche perché soprattutto oggi, negli occhi e nelle orecchie della generazione di questi studenti, il campo e la sfera di influenza della *popular music* si esercitano in un rapporto strettissimo con l'idea di successo, con la teleologia della notorietà, della fama, della *stardom*. La canzone – come precisa Clive Harrison in un recente studio sulla teoria della produttività – si muove come prodotto culturale tra la scelta di una "accettazione" da parte dei fruitori, da un lato, e di una propensione alla "mutazione culturale", dall'altro. Non tutte le canzoni nascono per sconvolgere il loro paradigma: la maggior parte di esse lo estende, lo diffonde, lo irradia. Solo una minima parte dei prodotti della canzone *popular* entra nell'orbita della cosiddetta *Big-C(reativity)* (Harrison, 2018, pp. 29-30), cioè di quell'insieme di caratteri di rispondenza ai paradigmi correnti che agisce in modo attivo, coraggioso, produttivamente asincrono rispetto al campo di forze preesistente. La "negatività essenziale", quell'insieme di selezioni trattenute e di disgusto per ciò che è già detto, cantato o espresso, non è un carattere dirimente nell'estetica della *popular music*.

Ci sono poi altri fattori da riconsiderare, anche *a posteriori*. Quando confessavo di non conoscere i gusti musicali dei miei studenti, non avevo



nemmeno l'idea di quanta distanza mi separasse dal mondo dei loro ascolti, nonostante tutti gli sforzi volontaristici, e preventivi, di ridurre tale distanza. Anche perché, diversamente da quanto il loro atteggiamento critico lasciasse trasparire in relazione alla poesia – sembrava che dovessero farmi capire in tutti i modi che anche loro, per il semplice fatto di seguire quel corso in quell'aula, erano riusciti a operare una severa selezione del canone, attraverso l'assimilazione di una serie disciplinata di “negatività essenziali” – anche perché, dicevo, la loro selettività musicale si muoveva molto più liberamente di quanto potesse far pensare lo stesso modello sociologico di Bourdieu: quello che avevo dato inizialmente per buono. Solo successivamente al corso ho letto un contributo di Hervé Glevarec e Michel Pinet, che ho trovato di recente in Rete, ma che risale al 2009, sulla rappresentazione per modelli dei gusti, delle preferenze e dei giudizi musicali. Muovendo da Bourdieu, ma superandone di fatto la staticità dei modelli, Glevarec e Pinet fanno l'ipotesi secondo la quale i gusti musicali che interessano la *popular music* vadano rappresentati in forma di “arcipelago”, strutturato tenendo conto di uno stretto intrecciarsi di relazioni tra età, provenienza sociale e, quel che è più importante, distinzione di generi musicali. I miei studenti e io, siamo oggi pienamente tra le isole e i passaggi più o meno comunicanti in questo arcipelago, dove i giudizi di valore estetico-musicale si legano volentieri a determinati generi, e dove la tollerabilità nei confronti di ciò che popola le altre isole, gli altri generi musicali che ognuno di noi non è portato ad ascoltare o apprezzare, è direttamente proporzionale alla cultura musicale acquisita nel tempo, istituzionalmente o per propria esplorazione personale. Scrivono Glevarec e Pinet, a conclusione di un articolato studio statistico, che «il genere non è solamente una nozione pratica per l'industria musicale, per aiutare le radio a creare dei formati, per costruire un legame con l'ascoltatore ecc.». Al contrario, «i generi musicali rinviano a due fatti sociali: ai gruppi sociali che li “sostengono” e al valore musicale che essi hanno acquisito nel campo musicale contemporaneo» (Glevarec, Pinet, 2009). Ho verificato questa funzione *forte* dei generi musicali nella situazione pragmatica della richiesta delle tesi: più orientata di quanto mi sarei aspettato, da parte degli studenti, all'interesse per un genere musicale contemporaneo, che non a singoli autori, interpreti, gruppi musicali. Dal canto proprio, la poesia italiana del Novecento non conosce, credo, una percepibilità così netta della funzione e della rappresentazione di un genere rispetto a un altro. Qui le sollecitazioni si sovrappongono, si attraversano in un campo di proporzioni che non è forse paragonabile a quello della *popular music*. Con il paradosso, tuttavia, che proprio l'ascolto della canzone, e il suo studio come fenomeno autonomo rispetto alla poesia, può immettere nel lettore di poesia contemporanea qualche curiosità di metodo: che cos'è, in una poesia, la teatralità? Come si intrecciano i caratteri di un genere letterario con la scelta tra verso e prosa? Quali sono i confini storici e cognitivi del genere lirico (domanda

di enormi implicazioni, questa)? Quali sono i processi di rappresentazione della soggettività?

Un *songwriter* dalla peculiare vicenda pubblica e politica come Wolf Biermann ha trovato una risposta semplice, eppure letterariamente e filosoficamente connotata: «nella canzone e nella poesia mi piace vedere quali ombre il mondo reale getta nella caverna dell'animo del poeta» (Biermann, 2010, p. 64). Un soggetto che non sta fuori dalla caverna, a insegnare come va il mondo: un *io* attraverso il quale passano le stesse luci e ombre che tormentano e disorientano chi lo ascolta. Una soggettività in transito, insomma, con la coda dell'occhio proiettata verso la luce e i piedi che non scappano dalla caverna, ma restano accanto ai propri ascoltatori, e dentro la loro medesima dimensione.

Come ha scritto Manlio Sgalambro, «il cantante è la guida autorizzata di questa età alessandrina. L'ermeneuta *princeps* che conduce per mano attraversando, tra suono e voce, l'inferno della contemporaneità» (Sgalambro, 1997, p. 62). Non si contano le volte in cui un compito simile è stato attribuito ai poeti, e tutta la nostra esperienza fino al corso sulla *popular music* si è rivolta a restringere il campo di questa funzione. Quasi casualmente, per mancanza di tempo, il nostro corso si è concluso con l'ascolto di alcune canzoni di Franco Battiato, che proprio con Sgalambro ha condiviso larghi tratti del proprio itinerario musicale. Ci si aspettava una qualche convergenza tra canzone e poesia, e invece ci si è ritrovati in un'area di lavoro piena di fratture metodologiche e di salti. Un'area nella quale non è la canzone ad appropriarsi della poesia e del suo spazio – come ipocritamente si temeva – né del bisogno che questa lascia dietro di sé. Un'area, al contrario, dove il lettore di poesia – o meglio, colui che pensa di saper leggere poesia solo perché sta camminando dentro un'istituzione preposta a questa abitudine – deve imparare a tenere le orecchie aperte, a riascoltare un mondo che gli si trasforma intorno, e che non assomiglia quasi più, forse, a quello che ci si sarebbe aspettati di trovare.

## Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1972), “Le grain de la voix”, *Musique en jeu*, 9, pp. 57-63.
- Bologna C. (2000), *Flatus vocis. Metafisica e antropologia della voce*, il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris (si cita dall'edizione del 2016; trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna, 1983).
- Fabbi F. (2005), “Il cantautore con due voci (e con molte mani)”, in Id., *L'ascolto tabù. Le musiche nello scontro globale*, Il Saggiatore, Milano, pp. 148-160.
- Fiori U. (2003), *Scrivere con la voce. Canzoni, rock e poesia*, Unicopli, Milano.

- Glevarec H., Pinet M. (2009), “La ‘tablature’ des goûts musicaux: un modèle de structuration des préférences et des jugements”, *Revue française de sociologie*, 50, pp. 599-640, testo disponibile al sito: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2009-3-page-599.htm> (ultimo accesso 16.09.2019).
- Gramsci, A. (1977), *Quaderno 21*, § <5>, *Alcuni criteri di giudizio «letterario»*, in *Quaderni del carcere*, volume III, edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.
- Guillén C. (1985), *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada*, Crítica, Barcelona (trad. it.: *L’uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, il Mulino, Bologna, 2008).
- Harrison C. (2018), “Interstellar Songwriting: What Propels a Song Beyond Escape Velocity”, in Loy S., Rickwood J., Bennett S., eds., *Popular Music, Stars and Stardom*, Australian National University Press, Acton, pp. 21-36.
- Hemment D. (2004), “Affect and Individuation in Popular Electronic Music”, in Buchanan I., Swiboda, M., eds., *Deleuze and Music*, Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 76-94.
- Lerner B. (2016), *The Hatred of Poetry*, Farrar, Straus and Giroux, New York (trad. it.: *Odiare la poesia*, Sellerio, Palermo, 2017).
- Middleton R. (1990), *Studying Popular Music*, Open University Press, Buckingham (trad. it.: *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 1994).
- Palmer R. (2016), “La bellezza è una cosa rara”, in Derrida J., Coleman O., *Musica senza alfabeti. Un dialogo sul linguaggio dell’altro*, a cura di Maruzzella S., Mimesis, Milano, pp. 59-102.
- Peterson R.A., Berger D.G. (2009), “Cicli di produzione simbolica: il caso della popular music”, in Santoro M., Sassatelli R., a cura di, *Studiare la cultura. Nuove prospettive sociologiche*, il Mulino, Bologna, pp. 169-194.
- Rella F. (2011), *Interstizi. Tra arte e filosofia*, Garzanti, Milano.
- Schafer R.M. (1977), *The Tuning of the World*, Knopf, New York (trad. it.: *Il paesaggio sonoro*, Ricordi - LIM, Milano - Lucca, 1985).
- Sgalambro M. (1997), *Teoria della canzone*, Bompiani, Milano.
- Sheffield R. (2016), “Why Bob Dylan Deserves His Nobel Prize”, *Rolling Stone*, 13 ottobre, testo disponibile al sito: <https://www.rollingstone.com/music/music-features/why-bob-dylan-deserves-his-nobel-prize-127381/> (ultimo accesso 16.09.2019).
- Somigli P. (2015), “L’arrangiamento come produttore di senso: due esempi e una riflessione in prospettiva didattica”, in Ciccarelli A., Migliozi M., Orsi M., a cura di, *Musica pop e testi in Italia dagli anni Sessanta a oggi*, Longo, Ravenna, pp. 29-40.

# **La *popular music* incontra i bambini: per una riscoperta dell'opera di Antonio Virgilio Savona**

di *Paolo Somigli*

In questo contributo affronterò il caso della produzione di Antonio Virgilio Savona destinata esplicitamente al mondo infantile a cominciare dai lavori per bambini realizzati col Quartetto Cetra<sup>1</sup>. Lo scritto pertanto consterà di tre parti: nella prima inquadrerò la figura di Virgilio Savona<sup>2</sup>; nella seconda osserverò alcuni aspetti della produzione per l'infanzia del Quartetto Cetra; nell'ultima mi soffermerò sui lavori del solo Savona, talvolta in collaborazione con Lucia Mannucci, rivolti ai bambini e caratterizzati spesso da interessanti e consapevoli aspetti di tipo educativo-musicale e didattici. Come si vedrà, infatti, l'opera per i più piccoli di questo musicista trova uno dei propri motivi d'interesse nell'affrancarsi graduale ma irreversibile da obiettivi meramente ludici e d'intrattenimento verso obiettivi di tipo educativo generale e musicale.

Ma procediamo con ordine e vediamo velocemente chi è Virgilio Savona<sup>3</sup>. Antonio Virgilio Savona, oltretutto “quello con gli occhiali” del Quartetto

1. Per la realizzazione di quest'indagine devo ringraziare Carlo Savona, figlio ed erede di Virgilio Savona e Lucia Mannucci nonché curatore del mirabile Archivio Savona-Mannucci che raccoglie scritti, dischi, appunti e vari materiali editi e soprattutto inediti dei propri genitori. L'accesso pressoché illimitato a questa documentazione è stato infatti *conditio sine qua non* per la stesura del presente lavoro. Il contributo di Carlo Savona, tuttavia, è andato ben al di là della mera messa a disposizione dei materiali custoditi nell'archivio: cosa non sempre scontata per un erede, egli stesso è un fine e approfondito conoscitore dell'opera dei genitori (il lettore stesso lo potrà constatare col contributo sulla fortuna di *Nella vecchia fattoria* che segue il presente capitolo) ed è in grado non solo di fornire materiali, ma anche di suggerire valide piste di ricerca, indicare ipotesi da verificare scientificamente: questo scritto non sarebbe stato possibile senza lo scambio di idee con lui, oltretutto senza la disponibilità dei materiali dell'archivio. Come precedente studio sull'attività del Quartetto Cetra per il mondo infantile segnalò comunque Pennazio (2003); ad esso rinvio per un quadro generale sul tema, rispetto al quale qui ci si sofferma invece su specifici aspetti e momenti.

2. Il primo nome (Antonio) veniva usato raramente.

3. Su Virgilio Savona, si veda prima di tutto il volume autobiografico intitolato *Gli indimenticabili Cetra* (Savona, 1992); il lettore inoltre potrà consultare la voce enciclopedica del *Dizionario Biografico degli Italiani* (Somigli, 2018).

Cetra, fu una figura non solo di musicista ma anche di intellettuale “a tutto tondo”. Fu cantante, compositore, attore, doppiatore, produttore musicale, operatore culturale, autore di libri sulla tradizione musicale popolare italiana e anche rivolti alla formazione dei giovani. Nacque il 21 dicembre 1919 a Palermo, unico figlio di Franco Savona (1879-1964) ed Emilia Rizzo (1888-1967); tuttavia nella dichiarazione all’anagrafe il padre ne posticipò la nascita al primo gennaio del 1920 in modo da ritardarne di un anno gli obblighi di leva. Dopo un trasferimento a Trieste nel 1920, dal 1923 la famiglia si stabilì a Roma. Qui il piccolo Virgilio crebbe in un contesto culturalmente stimolante: esso ne incoraggiò l’interesse e la passione per la musica. Il padre, che di mestiere era un dirigente delle Poste, era anche collaboratore del *Tempo* e di *Scena illustrata*; era inoltre musicista dilettante e appassionato di ballo e di musica classica. Nel 1926 Virgilio iniziò privatamente lo studio del pianoforte e nel 1933 iniziò gli studi classici. Li interruppe nel 1938, quando venne ammesso al sesto anno di pianoforte al Conservatorio di Santa Cecilia. Nel Conservatorio Savona si distinse per le doti d’improvvisatore e per lo spiccato interesse per il jazz, genere che godeva in Italia di un seguito piuttosto significativo. Per tale competenza, nel 1940 fu invitato a partecipare a uno spettacolo goliardico in programma al Teatro Valle per il 27 maggio. Entrò così in contatto con l’organizzatore ed autore teatrale Agenore Incrocci (divenuto famoso come Age) e col Quartetto EGIE, un gruppo vocale maschile formato da Enrico De Angelis, Giovanni (Tata) Giacobetti, Iacopo Jacomelli ed Enrico Gentile a immagine degli statunitensi Mills Brothers. I quattro, pur validi cantanti, non avevano una formazione musicale in senso tecnico e pertanto eseguivano i successi del gruppo americano in versione italiana copiandoli intuitivamente attraverso l’ascolto. Consapevoli dei limiti che questo comportava a causa della mancanza di una competenza nella teoria musicale, chiesero a Virgilio di assisterli nell’elaborare le parti e nel preparare i nuovi brani.

Nel marzo 1941 Jacomelli lasciò gli EGIE e gli altri tre proposero a Savona di subentrargli. In agosto la formazione superò con successo l’audizione all’EIAR e nelle settimane seguenti Savona propose di chiamare “Cetra” il gruppo, con riferimento all’antico strumento musicale e alle sue quattro corde in grado (come i quattro giovanotti) di dare un suono armonioso. La scelta però risultò particolarmente felice: la Cetra era la casa fonografica consorziata con l’EIAR.

Nei primi mesi di lavoro alla radio, Savona conobbe la cantante Lucia Mannucci, nata a Bologna il 18 maggio 1920 ma di fatto milanese d’adozione. La giovane, anche su impulso dello stesso Savona, si avvicinò alla musica swing e cantò tra l’altro, con ogni probabilità per prima, la versione italiana di *I’ve Got a Pebble in my Shoe* di Van Alexander e Charlie Tobias (1938): la celebre *Un sassolino nella scarpa* (il brano fu registrato in disco da Natalino Otto nel 1943, ma dell’interpretazione di Mannucci esiste un documento so-

noro non ufficiale). Nel 1942 Gentile fu chiamato alle armi e dovette lasciare la formazione; gli subentrò Felice Chiusano. Negli anni della guerra il gruppo riuscì a mantenere la propria attività artistica, in particolare nel Nord Italia e a Milano, sempre cantando nel proprio stile prediletto. Sempre a Milano, il 19 agosto 1944, Virgilio Savona e Lucia Mannucci si sposarono.

Nel 1947 anche Enrico De Angelis lasciò definitivamente il quartetto, composto in quel periodo da Savona, Chiusano, Giacobetti e, appunto, De Angelis. Il problema della defezione fu risolto con una soluzione originale: gli subentrò proprio Lucia, che già da anni cantava come aggiunta alla compagine. Il quartetto divenne dunque una formazione mista, a differenza dei modelli su cui si era progressivamente costituito. L'inserimento di una voce femminile comportò una mutazione stilistica: se infatti nella formazione maschile spicca l'intreccio polifonico, nella formazione mista la voce femminile si connota spesso come parte melodica principale rispetto alle altre. Il nuovo organico consentì peraltro, già dal 1948, di sviluppare ulteriormente le canzoni del gruppo come piccole scenette, con Lucia che interagisce da prima donna coi tre colleghi; ciò accentua una componente teatrale e brillante già insita in alcuni lavori del gruppo in composizione solo maschile.

Del Quartetto Cetra così costituito, Savona curò – nella prima fase assieme a Gorni Kramer – la parte musicale di molte canzoni. Tra esse, anche il primo grandissimo successo italiano e planetario del gruppo, quello che a tuttora è il loro brano più celebre ed eseguito<sup>4</sup>. Esso costituisce il nostro stesso punto di partenza per l'osservazione della produzione per bambini del Quartetto Cetra prima e di Savona poi. È infatti la prima canzone del cofanetto inciso dalla compagine pensando direttamente ed esplicitamente al mondo dell'infanzia. Si tratta di *Nella vecchia fattoria*, ricavata nel 1949 dalla versione di Nat King Cole del canto tradizionale *Old Mac Donald Had a Farm*<sup>5</sup>.

Il brano, d'origine popolare irlandese, era stato proiettato su scala internazionale appunto da Nat King Cole in un album-cofanetto in 78 giri rivolto al mercato infantile: *King Cole for Kids* (Capital, DC-89, 1947). Ma la lettura che ne diede il Quartetto Cetra andò ben oltre la traduzione: ne fu invece una riscrittura originale che s'impose autonomamente rispetto al modello americano.

Due elementi contribuirono a tale esito e risultano ben chiari fin dal primo ascolto. Se ne ascrive la paternità a Virgilio Savona: ambedue erano infatti assenti nell'incisione di Nat King Cole. Oltre a determinare l'originalità della riscrittura, essi mostrano invero come anche nella produzione per l'infanzia il Quartetto Cetra mantenga le proprie caratteristiche musicali e le proprie elevate capacità tecniche, senza indulgere nulla a semplificazioni

4. Ringrazio Carlo Savona per la segnalazione sulla base dei dati SIAE in suo possesso.

5. Specificamente a *Nella vecchia fattoria* e alla sua fortuna, anche con riferimento alle fonti da cui prende corpo, è dedicato il contributo di Carlo Savona, subito a seguire.

o banalizzazioni infantilistiche che possono essere in agguato parlando di canzoni per bambini (ci torneremo tra poco).

Il primo elemento che colpisce l'ascoltatore è l'esecuzione rapidissima, incalzante e basata su un'emissione vocale memore della tecnica *scat*, tipica della musica afroamericana e dello swing che il Quartetto aveva assunto fin dal principio a proprio riferimento stilistico. Essa viene realizzata qui attraverso un'essenziale ma tutt'altro che semplice tecnica *ad hoquetus* in corrispondenza delle onomatopее che restituiscono i vari animali o oggetti<sup>6</sup>: i quattro le realizzano con un gioco ad incastro di sillabe e versi onomatopeici tra il membro che di volta in volta funge da solista e tutti gli altri (per es. « [i 3 tre uomini] c'è la capra / [Lucia:] beh / [i 3] capra / [L] beh / ca- / beh / ca- / beh / ca- / beh / capra / beh»). Il secondo elemento che colpisce l'ascoltatore è il procedere con una modulazione ascendente strofa per strofa: il progressivo salire di tonalità determina e al contempo amplifica il carattere incalzante della canzone, generando un effetto trascinate verso una situazione finale parossistica, dove ogni freno sembra ormai perduto e si sentono pure dei colpi di rivoltella.

La canzone non apparve da sola, né fu il frutto di un'operazione isolata o estemporanea. Essa, anzi, faceva parte d'un album composto da due 78 giri col quale il Quartetto Cetra inaugurò un filone di attività rivolto proprio ai bambini: *Nella vecchia fattoria* avvia infatti il primo dei quattro cofanetti di "Fiabe ritmiche" che la compagine realizzò annualmente tra il 1949 e il 1952 e che intitolò semplicemente *Il Quartetto Cetra per i bambini*<sup>7</sup>. L'operazione risulta di estremo interesse in quanto segna un cambiamento nel mercato musicale italiano: se infatti la produzione per l'infanzia era un aspetto fiorente dell'industria musicale perlomeno dagli anni Venti<sup>8</sup>, l'iniziativa dei Cetra si contraddistingue rispetto a quanto in precedenza più ampiamente praticato perché non coinvolge interpreti specializzati nella canzone per bambini o in altre tipologie canzonettistiche, come p. es. la canzone di regime<sup>9</sup>, ma figure di fama ormai internazionale che decidono di dedicarle impegno ed energie accanto ed insieme alla loro più consueta attività.

Ogni cofanetto delle "Fiabe ritmiche" contiene quattro canzoni ripartite in due dischi, alcune in effetti dal ritmo pronunciato e dai tratti swing tipici

6. Per il lettore non specialista potrà forse essere utile rammentare che con *hoquetus*, nella storia della musica, si intende una modalità di enunciazione vocale particolarmente impiegata tra il XII e il XIV secolo nella quale vi è una distribuzione di suoni e pause tra più esecutori che si alternano tra loro. Il termine (dal francese *hoquet*) sottolinea proprio l'effetto di "singhiozzo" che così viene ottenuto.

7. Per una trattazione complessiva del ciclo, del quale si approfondiscono alcuni aspetti e brani specifici, rinvio a Pennazio (2003, pp. 13-19).

8. Si veda la ricerca di Daniele Palma sulla produzione discografica d'impianto patriottico e a sostegno della campagna d'Africa negli anni Trenta (Palma, 2020).

9. Il caso della produzione per i bambini della *star* canora del Ventennio fascista, il tenore Ferdinando Crivelli in arte Crivel, rientra appunto nel filone della musica di regime e propaganda nella quale egli era specializzato (ringrazio Daniele Palma per l'utile osservazione).

del gruppo, altre più lente e sognanti (è questo il caso, per esempio, della nina nanna presente nel cofanetto del 1949 e intitolata *Il trenino dei sogni*)<sup>10</sup>. In alcuni brani, poi, secondo un uso tipico del Quartetto Cetra connesso con la loro costante attività teatrale e di rivista, canto e narrazione si integrano, accompagnano e sostengono a vicenda. Ne è esempio la storia dei bambini musicanti *Trombolino e Pennacchietta* del secondo cofanetto (1950).

Su questo brano ci soffermeremo un attimo. Esso narra la vicenda di due ragazzini musicisti scappati da casa per seguire una carovana di viandanti. Ma a conti fatti è anche una sorta di trasposizione infantile del mito di Orfeo sul potere della musica: i due fratellini, pentiti della loro malefatta, convincono proprio con la loro musica i genitori a perdonarli e a riaprire loro le porte di casa. La canzone ha però un ulteriore aspetto interessante. Se per un verso essa presenta aspetti tipici della favola edificante e suggerisce ai bambini qual è il comportamento sbagliato da scansare e quale quello virtuoso da seguire, per un altro verso mira a quest'obiettivo in termini impliciti. Verso la conclusione del brano, Virgilio ricorda che «a questo punto ci deve essere la morale» ma aggiunge che «non servirà» dirla perché, cantano tutti assieme i quattro, «la dovrete ormai saper». Altrimenti detto, al termine di questa canzone, il messaggio edificante non viene dichiarato, ma suggerito e affidato, per la decodifica, ai piccoli ascoltatori.

Il secondo cofanetto delle “Fiabe ritmiche” trova un ulteriore elemento di interesse nel fatto che in esso il Quartetto Cetra si diverte anche a immaginare di bruciare la fattoria alla quale pure aveva dovuto un grande successo l'anno prima e ben oltre il mondo infantile. Ecco dunque che una delle canzoni dell'album s'intitola appunto *È bruciata la fattoria*. Lo stile, la tecnica vocale e il progressivo spostamento armonico verso l'acuto sono analoghi alla celebre canzone del 1949; ad essi si aggiunge inoltre un chiaro intento parodistico in senso autoironico. Nonostante questo, complici forse l'estrema prossimità temporale al celebre antecedente e un atteggiamento autoparodistico probabilmente non troppo immediato per i piccoli destinatari del cofanetto, la canzone non riuscì e replicare il successo dell'anno prima e anzi di essa si perse presto la memoria<sup>11</sup>.

L'episodio comunque non scoraggiò certo il gruppo: esso diede alle stampe un terzo cofanetto del *Quartetto Cetra per i bambini* nel 1951 e un quarto nel 1952. Di quest'ultimo vorrei menzionare una curiosa canzone intitolata *Pierino e il lupo*. Il titolo rinvia subito la mente alla celebre composizione per l'infanzia del compositore russo Sergej Prokof'ev (1891-1953); tuttavia, il referente più diretto del Quartetto Cetra per questo brano non risulta quel lavoro quanto semmai la sua trasposizione del 1946 da parte di Walt

10. Su questo si veda l'articolo di Carlo Savona subito seguente.

11. Anche su questa canzone rinvio allo scritto di Carlo Savona qui a seguire.



Disney<sup>12</sup>. Nella canzone non vi sono allusioni o citazioni dalla musica di Prokof'ev; viceversa, un chiaro segno del riferimento a Walt Disney è la scelta di connotare il bambino come armato di un fucile di legno caricato a palle di sambuco, con lo sparo restituito proprio con l'effetto del saltare d'un tappo di bottiglia. Se per un verso tali elementi sono del tutto estranei alla favola musicata da Prokof'ev, per un altro verso essi coincidono proprio coi tratti distintivi del piccolo Pierino restituito da Walt Disney: le locandine del film rappresentano il ragazzino armato proprio d'un fucile con tappo di sughero. Rispetto ad ambo i precedenti la canzone del Quartetto Cetra presenta tuttavia una differenza radicale. Essa non ripercorre la celebre vicenda ma rappresenta Pierino solo come un monello che si diverte a spaventare tutti gli animali del bosco con la propria arma giocattolo. Ma, cantano i Cetra, «Un bambino col fucil, / Si sa, non è mai piaciuto»<sup>13</sup> e alla fine il bimbo viene convinto a lasciare l'arma ricevendo il plauso di tutti gli animali, lupo compreso. Il ribaltamento di prospettiva si fa palese nella sorprendente conclusione: «viva il lupo».

L'operazione delle "Fiabe ritmiche", come si diceva, è piuttosto innovativa per l'Italia e presenta aspetti degni di essere sottolineati. È in primo luogo significativo che in questi cofanetti la compagine, pur di fronte a testi verbali in linea di massima ben fruibili da parte dei bambini, scelga di non adottare vezzi linguistici e stereotipi canori frequenti nella produzione per bambini (per esempio un'emissione vocale che imita o parodia quella infantile) e si mantenga nel complesso fedele alle proprie caratteristiche musicali e vocali. Ugualmente merita di essere evidenziato come per un verso le "Fiabe ritmiche" si collochino tanto nella linea della canzone di intrattenimento quanto in quella della canzone edificante, senza che questo comporti però necessariamente la presenza di una morale già confezionata; al contrario, si nota come i bambini vengano spesso invitati a scoprire da soli il senso di quanto narrato.

La componente educativa, qui presente nei termini generali appena ricordati, troverà aperta espressione nei decenni successivi<sup>14</sup>, in particolare dagli anni Settanta in avanti; ciò avverrà non più per opera del Quartetto nel suo

12. Solo un cenno al legame del Quartetto con l'opera del cineasta americano. Il gruppo aveva preso parte alla versione italiana del disneyano *Dumbo* (1948) e nel 1949 a quella di *Musica maestro*; a Walt Disney dedicò poi nel 1959 la canzone *Papà Walt Disney*; nel 1961 e 1962 incise due brevi album intitolati *Il Quartetto Cetra canta le canzoni di Walt Disney* e inserì, sempre nel 1962, varie canzoni da film di Walt Disney nel disco LP *Le favole del juke-box*.

13. Da questo punto di vista non sembra impertinente pensare che, con questa sottolineatura, il Quartetto Cetra intenda promuovere un modello d'infanzia diametralmente opposto a quello propugnato fino a pochi lustri prima da parte del regime fascista, coi bambini avviati all'uso delle armi proprio attraverso l'uso del moschetto e sintetizzato emblematicamente nel celebre motto «Libro e moschetto, fascista perfetto».

14. Sui lavori degli anni Cinquanta successivi ai quattro cofanetti delle "Fiabe ritmiche" e in particolare sugli album *Le fiabe delle quattro stagioni* (1955) e *Un, due, tre... quattro* (1957) rinvio a Pennazio (2003, pp. 19-24). Sulle ricadute di tipo culturale dell'attività dei Cetra degli anni Sessanta per la televisione si veda inoltre Pasticci (2008).

insieme ma dei soli Virgilio e di Lucia, e si caricherà anche d'intenti e aspetti di educazione e didattica musicale. La svolta in questo senso – perché di svolta si tratta – si lega a una complessa fase sociopolitica italiana e a un momento delicato nella vita privata di Savona e Mannucci legato ai processi sociali in atto.

Nel fervore delle istanze di trasformazione e cambiamento che investirono l'intero mondo negli anni Sessanta, Savona cominciò ad avvertire l'esigenza di superare lo spirito giocoso e d'intrattenimento tipico dell'attività col Quartetto: come diversi altri artisti dell'epoca, sentiva di doversi orientare verso un più spiccato impegno sociale. La sua riflessione fu acuita da un accadimento familiare che, lo ricordò egli stesso tempo dopo (Savona, 1975, p. 21), lo segnò in maniera indelebile. L'8 giugno 1968 il figlio Carlo, attivista del movimento di contestazione degli studenti, fu arrestato per presunto contributo logistico ad alcune manifestazioni studentesche a Milano culminate poi in violenti scontri. Il giovane fu rapidamente prosciolto, ma la riflessione del padre proseguì. Si tradusse in una nuova attività musicale e culturale da svolgere sostanzialmente in solitaria, o al più assieme a Lucia. Essa s'affiancò a quella nel Quartetto: quest'ultima, su esplicita richiesta di Giacobetti e di Chiusano, doveva mantenere una posizione più mirata allo svago e socialmente sfumata<sup>15</sup>.

La riflessione pertanto generò in Savona l'avvio di un'intensa attività come autore e cantante del tutto distante dall'esperienza col Quartetto Cetra (non a caso si parla in proposito dell'«altro Savona»). Le fece da corredo la costituzione, nel 1969, della collana dei Dischi dello Zodiaco per diffondere nel pubblico la conoscenza della musica popolare. Il lavoro ai Dischi dello Zodiaco e ad album di canti popolari e tradizionali come *Le canzoni degli emigranti* (1 e 2; 1970-1971) o *Canti della Resistenza* (1979) ebbe però un'ulteriore ricaduta culturale ed editoriale: assieme a Michele L. Straniero, Savona curò le prime edizioni italiane destinate allo smercio su larga scala di canti popolari e della storia italiana (per es. Savona, Straniero, 1976; oppure Savona, Straniero, 1979). Nondimeno, l'attenzione al canto di tradizione non si limitò al repertorio legato all'attualità, ai temi sociali o alla politica; essa si spinse anche a ritroso nel tempo<sup>16</sup> e si ampliò al patrimonio di canti,

15. In merito ai lavori del Quartetto Cetra per bambini successivi alla svolta nell'attività dei soli Savona e Mannucci si veda Pennazio (2003, pp. 24-35). Essi, rispetto a quanto vedremo più avanti, mantengono una prevalente funzione ludica e d'intrattenimento. Quest'ultima comunque non esclude la presenza di aspetti a carattere educativo nella tradizione della fiaba edificante in una prospettiva simile a quella osservata per *Trombolino e Pennacchieta*: «Questo è il metodo utilizzato dai Cetra nel rivolgersi ai bambini: sollecitare, divertendo, la riflessione, senza sovrapporre il punto di vista degli adulti, aiutando i giovanissimi a sviluppare il senso critico con gli strumenti del gioco» (Pennazio, 2003, p. 29).

16. Si pensi all'album *Canzoni da battello del Settecento veneziano*, orchestrato e arrangiato da Savona in stile antico per la voce di Lucia (1977).

ninne nanne, conte popolari a destinazione infantile. Di tale interesse si ha un segno chiaro già nel 1970: assieme a Lucia, Virgilio Savona realizza proprio per i Dischi dello Zodiaco il 33 giri dal titolo *Cantilene, filastrocche e ninne nanne. Canzoni per bambini tratte dal repertorio popolare italiano*<sup>17</sup>.

Proprio in questa articolata fase di riflessione si collocano due incontri fondamentali per il nostro discorso: quello con *Fiabe italiane* di Italo Calvino e quello con l'opera poetica di Gianni Rodari.

Nella seconda metà degli anni Sessanta, infatti, Savona aveva letto la raccolta delle *Fiabe italiane* di Italo Calvino (Calvino, 1956). Da tale lettura, negli anni Settanta, egli prese spunto per la stesura di tre dischi di fiabe rivolti ai ragazzi. Li pubblicò tra il 1977 e il 1980: *La barba del conte* (1977; Piemonte); *Prezzemolina* (1979; Toscana); *Belmiele e Belsole; Cicco Petrillo* (1980, in un solo album; Lazio)<sup>18</sup>. L'intento che lo guidava in quest'operazione era duplice: sociale ed educativo. Da una parte egli intendeva contribuire, come artista e musicista, a che le giovani generazioni potessero conoscere un repertorio di fiabe più ampio di quello comune e noto (dei fratelli Grimm, Andersen, Perrault ecc.) consolidatosi a suo avviso per mere logiche di mercato; dall'altra parte egli ambiva a realizzare un prodotto culturale che potesse rivolgersi direttamente alle scuole e contribuire così alla formazione di tutti i bambini (Savona, 1977).

L'operazione, tuttavia, poneva alcuni problemi specifici. Il primo, di tipo pratico, poteva generare addirittura un ostacolo: era la necessità di riscrivere il testo verbale per poterlo rendere, almeno in alcuni passaggi, intonabile; a questo fine, era d'uopo ricavarne anche parti del tutto nuove in strofe e rima. Il consenso di Calvino e dell'editore a siffatta rielaborazione non era scontato. Savona fissò pertanto un appuntamento a Torino con lo scrittore. Gli illustrò il progetto e gli mostrò il copione della *Barba del conte* già predisposto in autonomia. L'approvazione dell'autore spazzò via l'ostacolo.

Il secondo problema era invece d'ordine strettamente musicale e riguardava il rapporto tra narrato, cantato e dialogato e, soprattutto, il criterio da adottare per la scelta concreta delle musiche o comunque delle tipologie musicali. Merita in proposito dare la parola allo stesso Savona, che così descrive la ragione delle proprie scelte nel 1977:

L'impiego di canzoni intervallate alla prosa poteva conferire maggior vivacità alla narrazione o presentava il rischio, frammentando il racconto, di distogliere l'attenzione dei piccoli ascoltatori? In base a mie precedenti esperienze e in base alle metodologie di lavoro dell'animazione teatrale, oggi, nelle scuole, la risposta fu

17. Sugli altri dischi di canzoni per bambini pubblicati da Savona e Mannucci coi Dischi dello Zodiaco si veda Pennazio (2003, pp. 37-41).

18. Savona ripercorre la propria scoperta delle *Fiabe italiane* e il processo che lo portò a trarne spunto per la propria attività artistica nel *booklet* allegato al disco *La barba del conte* (Savona, 1977).

ovvia: dialoghi, poesie, canzoni e commenti musicali potevano e dovevano convivere. Ma quale musica usare? Musica d'autore, composta espressamente seguendo le esigenze del testo, o musica tratta dal ricchissimo repertorio del folklore italiano piegando il testo alle esigenze della musica? Mi parve corretto e pertinente, trattandosi di fiabe derivate dalla nostra tradizione popolare, optare per questa seconda soluzione, avendo cura però di scegliere per ogni fiaba quei canti e quelle filastrocche popolari che traevano la loro origine dalla stessa regione in cui la fiaba era nata (Savona, 1977, p. 1).

Su questa base Savona realizzò e incise le quattro fiabe sopra ricordate per i suoi Dischi dello Zodiaco. La sua riscrittura delle fiabe di Calvino in effetti è un prosciugamento del testo, ripensato in un'alternanza di parti narrate/dialogate e cantate dai soli o dal coro con ulteriori inserimenti strumentali. La fiaba viene inoltre aperta da un'introduzione strumentale il cui motivo torna più volte (cantato o meno) come elemento unificante nel corso della storia e non mancano nel corso di essa effetti rumoristici d'ambiente o atmosfera (voci, rumori, ma anche sottolineatura di determinate situazioni drammatiche: attesa, paura, gioia ecc.). Per le parti cantate Savona attinse ai materiali che andava raccogliendo dagli anni Sessanta; dopo il disco inciso nel 1970 con Lucia, ne avrebbe pubblicati alcuni esempi tra anni Ottanta e Novanta in libri antologici destinati ai bambini in generale e alla scuola in particolare: la silloge intitolata *O che bel castello!* inaugurò la serie all'inizio degli anni Ottanta (Savona, Luzzati, 1981). In una sorta di continuità ideale con le pubblicazioni discografiche per l'infanzia fin dagli anni Venti, corredata ciascun disco delle fiabe di Calvino un libretto illustrativo arricchito di immagini, affidate in questo caso alla matita di Emanuele Luzzati, col quale Savona intrattenne una collaborazione fruttuosissima. Nel libretto compariva l'intero testo della fiaba, il "copione", come lo chiamava Savona stesso. Esso era infatti pensato come strumento per allestimenti originali della storia da parte dei bambini. In quest'ottica, esso era deliberatamente sfronato «di ogni indicazione registica. Saranno gli stessi attori, gli stessi insegnanti-animatori o gli stessi ragazzi che, in caso di realizzazione scenica, potranno costruire lo spettacolo collegialmente scegliendo i materiali, le scenografie, i costumi e gli effetti che preferiranno» (Savona, 1977, p. 2).

Come si sarà notato dalla lettura dei due passaggi sopra riportati, non solo Savona indica apertamente la scuola e gli insegnanti tra i destinatari dell'operazione ma addirittura fa cenno anche a sue «precedenti esperienze» coi ragazzi. Nella seconda metà degli anni Settanta, infatti, il suo rapporto con bambini ed educatori e con la stessa istituzione formativa era passato anche attraverso un contatto diretto (lo si vedrà meglio subito oltre, anche sulla base di materiali inediti d'archivio).

Proprio in merito a questo aspetto è necessario adesso soffermarsi sull'altro incontro determinante per comprendere la prospettiva di Savona nella

produzione per l'infanzia: quello con Gianni Rodari. Anch'esso, come quello con Calvino, risulta avvenire in due tempi. E, come spesso avviene quando si parla di incontri artistici, è in prima battuta un incontro con l'opera e non con la persona. Savona lo colloca poco dopo quello con *Fiabe italiane*, alla fine degli anni Sessanta. Durante un soggiorno a Cernobbio, dove possedeva una casa per le vacanze, egli sentì due bambine ripassare tra loro una delle *Filastrocche in cielo e in terra* di Rodari. Colpito da quanto aveva udito per caso, decise di procurarsi e leggere per intero questa raccolta di poesie fino ad allora per lui sconosciuta. Vi si appassionò a tal punto da progettare di scrivere delle musiche per intonare quelle rime; immaginò anche chi ne doveva essere l'interprete: Lucia. All'incontro "virtuale" seguì a questo punto, naturalmente, l'incontro reale: si svolse a Roma tra il 1969 e il 1970. Savona espose il proprio progetto a Rodari e questi si mostrò del tutto d'accordo con lui. Ecco dunque che nel 1973, per i Dischi dello Zodiaco e con le voci di Virgilio e Lucia, poté uscire l'album intitolato, come il libro di Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*<sup>19</sup>.

Complice forse il coinvolgimento stesso del poeta, tra le voci più amate dal mondo della scuola del tempo e ancora d'oggi, l'evento non si limitò a essere una pura operazione discografica, per quanto di tipo non primariamente commerciale. Esso, anzi, ebbe una ricaduta didattica e pedagogica immediata: il disco fu accolto e adottato in molte scuole non solo per la qualità dei testi e per il loro messaggio educativo ma anche come mezzo di educazione musicale. A renderlo possibile furono le scelte dello stesso Savona. La cifra di queste canzoni è infatti data da una grande semplicità e orecchiabilità. Essa s'accompagna però a un atteggiamento di ricerca verso un prodotto musicale originale e lontano da quelli ch'egli additava come tratti frequenti nella canzone commerciale per bambini, secondo un orientamento che avrebbe chiarito una decina d'anni dopo: «Intanto io evito – diciamo pure: detesto – le "canzoncine", la cosina melodica e zuccherosa da cantare con musini e treccine [...] Detesto anche il finto-adulto orrendo, [...] con i bambini travestiti da grandi, da *rockers* [...]» (così Savona in Majer, 1983, pp. 107-109). In coerenza con questo sentire, si nota in *Filastrocche in cielo e in terra* una scrittura musicale semplice e popolareggiante che recupera aspetti della tra-

19. La registrazione dell'album (Vedette Records, Dischi dello Zodiaco, VPA 8170) avvenne in realtà nell'autunno del 1972, donde l'indicazione «© 1972» sull'etichetta; come riportato sempre sull'etichetta, la matrice però fu realizzata il 22 gennaio 1973 mentre la pubblicazione avvenne alla fine di quel mese (ringrazio Carlo Savona per la puntuale verifica attraverso i materiali di archivio). Il disco si compone dei seguenti brani: Lato A: 1. *L'accento sulla a*, 2. *Il gatto Inverno*, 3. *La scuola dei grandi*, 4. *Teledramma*, 5. *Il gioco dei "se"*, 6. *Ferragosto*, 7. *Sul Duomo di Como*, 8. *Re Federico*, 9. a. *I colori dei mestieri*; b. *Gli odori dei mestieri*, 10. *Pesci pesci!*; Lato B: 1. *Dopo la pioggia*, 2. *Il ragioniere a dondolo*; 3. *Il malatino*; 4. *Il vagone letto*, 5. *Filastrocca impertinente*, 6. *Il giornale dei gatti*, 7. *L'uomo di neve*, 8. a. *Un tale di Macerata*; b. *Un signore con tre cappelli*, 9. *La bella addormentata*. Savona ricostruisce il suo incontro con Rodari in Savona (1999, pp. I-II).

dizione orale e semmai, rispetto al panorama della *popular music* coeva, è in grado di riportare alla mente lo stile (a sua volta spesso memore della musica popolare) dei cantautori italiani del tempo<sup>20</sup>.

L'impatto dell'album sul mondo della scuola, tuttavia, non si limitò alla sua riproduzione col giradischi. Esso, anzi, fu accompagnato da un'attività di tipo didattico svolta direttamente dai coniugi Savona in varie situazioni educative, scuola compresa. Savona e Mannucci, infatti, portarono in contesti sociali disparati quali scuole, circoli culturali, parrocchie, Festival dell'Unità, uno spettacolo basato proprio sulle poesie di Rodari messe in musica da Virgilio e cantate anche da Lucia. I brani, l'ordine e anche il titolo dell'evento potevano cambiare<sup>21</sup>; resta intatto però il coinvolgimento diretto di Virgilio e Lucia negli allestimenti, dopo i quali – come talvolta anche in seguito all'ascolto del disco – i bambini esprimevano un *feedback* sotto forma di breve componimento scritto. I commenti venivano quindi inviati a Virgilio; lui li leggeva e poi, con la sua incredibile acribia degna del migliore archivist, li riponeva in bell'ordine nelle varie cartelle in cui custodiva accuratamente tutti i propri materiali. Li abbiamo ritrovati nel marzo 2018 Carlo Savona ed io: erano nella cartella dove Virgilio Savona li aveva lasciati quasi cinquant'anni fa assieme ad altri materiali e documenti relativi al disco. Fu per entrambi una sorpresa: dell'esistenza di questi materiali, come addirittura dell'attività dei genitori nelle scuole, lo stesso Carlo non aveva prima di allora idea alcuna. Ne riporto un piccolo esempio, anonimo, riferito a una classe terza: «A me le canzoni sono piaciute moltissimo, il significato di queste canzoni io credo che sia giusto, soprattutto quello dell'uomo di neve che alla fine dice che la neve è bianca e la fame è nera. La musica di questa canzone è molto triste e anche quella di: pesci! pesci! A me piacciono di più le canzoni allegre, però quelle tristi hanno un significato più importante». Altri bambini sottolineano il carattere cangiante della musica e la presenza di brani malinconici alternati ad altri più allegri. Questi ultimi risultano in verità i loro preferiti. Nondimeno, come si vede nella testimonianza appena citata, non sfuggiva loro che il senso del brano prescindeva dal suo carattere più o meno piacevole e ammiccante; anzi, la varietà di caratteri musicali educava i giovani ascoltatori a non associare l'importanza del brano e del suo messaggio con l'effetto immediato di divertimento.

Oltre a sancire una collaborazione artistica straordinaria, il lavoro al disco del 1973 generò una varietà di idee: fra esse il progetto d'un nuovo album

20. Tale aspetto si nota in generale nelle scelte fraseologiche e di arrangiamento delle canzoni presenti nell'album; piuttosto evidente risulta però la prossimità con brani e tratti tipici di Fabrizio De André: basterà confrontare *L'accento sulla a* con *Bocca di rosa* (1967) oppure *Teledramma* con *Un giudice* (da *Non al denaro non all'amore né al cielo*, 1971)

21. Per esempio, come mostrano i materiali custoditi nell'Archivio Savona-Mannucci, lo spettacolo talora si intitolava *L'accento sulla a* e talaltra, come l'album e il libro di Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*.

e d'un nuovo spettacolo su altre poesie di *Filastrocche in cielo e in terra*. Savona e Rodari avrebbero dovuto portarlo a conclusione assieme. Savona cominciò a lavorarci già tra il 1975 e il 1977; lo stimolava in particolare la poesia intitolata *La testa del chiodo*: voleva assumerla come cardine per l'operazione. Il suo lavoro alle musiche era praticamente compiuto quando l'inopinata scomparsa del poeta, nel 1980, troncò il progetto. In realtà, esso non andò poi perduto<sup>22</sup>.

Nel 1981, infatti, Savona ricevette dal compositore Luciano Berio, al tempo Direttore artistico dell'Orchestra Regionale Toscana, la proposta di realizzare una composizione per ragazzi. Si sarebbe dovuto trattare d'un lavoro per voci e orchestra non necessariamente destinato all'allestimento scenico: una sorta di cantata, forse con una piccola orchestra<sup>23</sup>. Esso tuttavia si sviluppò in termini diversi da quanto previsto: guardò al modello teatrale e fu allestito, a cura dell'Orchestra Regionale Toscana, al Teatro della Pergola nella stagione del XLVI Maggio Musicale Fiorentino dal 17 al 22 giugno 1983 con coreografie, scenografie e naturalmente una regia<sup>24</sup>. Nei ricordi di Savona, Berio gli si era rivolto dopo aver regalato ai propri figli *Filastrocche in cielo e in terra*. A tale richiesta, egli comprese che quella poteva essere l'occasione per recuperare almeno idealmente il progetto ipotizzato con Rodari. Decise così di realizzare un lavoro basato su versi di Rodari scritti e pubblicati tra il 1950 e il 1964 e riuniti postumi nel 1981 come *Filastrocche lunghe e corte* (Rodari, 1981)<sup>25</sup>. Ne nacque *L'opera delle filastrocche*, una composizione di ampio respiro organizzata in sei parti. Esse coincidono con le sezioni del libro di partenza, al quale Savona si attiene fedelmente. E per quanto l'autore chiami il suo lavoro "opera", esso mantiene i segni dell'idea originaria e comunque si distanzia parecchio da quanto ci si aspetterebbe da un'opera teatrale; del resto, lo stesso Savona, lo definì in un primo momento un'"invenzione"<sup>26</sup>.

Così come i testi di *Filastrocche lunghe e corte* non costituiscono un racconto ma un percorso ideale attraverso sei aree tematiche, la composizione musicale di Savona non presenta una trama, non perlomeno per come la si

22. Cfr. Majer (1983, pp. 107-109), e Savona (1999, p. III).

23. Cfr. le affermazioni di Savona in Majer (1983) p. 107 e Paloscia (1983).

24. Solisti: Daisy Lumini, Leoncarlo Settimelli, Claudia Lawrence. Maestro concertatore e direttore: Maurizio Dini Ciacci. Regia: Tonino Conte. Coreografia: Claudia Lawrence. Scene e costumi: Emanuele Luzzati. Direttore dell'allestimento: Raoul Farolfi. L'opera andò in scena il 17, 18, 21 e 22 giugno 1983 assieme a *L'orchestra Doremi* di Gaetano Gianni Luporini.

25. Circa la provenienza dei testi, si legge nel *colophon* della pubblicazione: «La presente raccolta è costituita da 22 filastrocche riprese dai volumi, *Il libro delle filastrocche*, 1950 e *Il treno delle filastrocche*, 1952; 2 dal *dépliant Il libro dei mesi*, 1952; le restanti sono state pubblicate su *Il pioniere* e *Il pioniere dell'Unità* fra il 1953 e il 1964» (*Il libro delle filastrocche* era stato pubblicato a Roma per le Edizioni del Pioniere; *Il treno delle filastrocche* e *Il libro dei mesi* erano stati pubblicati sempre a Roma, ma per le Edizioni di Cultura sociale).

26. Così è indicata nel programma generale della stagione ORT 1983 (Savona, 1983).

intenderebbe comunemente. Consapevole di questo, Savona sottolinea come il riferimento al teatro musicale vada semmai colto nell'organizzazione per pannelli: «Questo fatto permette che a elementi mutuati dal linguaggio operistico tradizionale, come l'*Ouverture*, gli *interludi* e i cosiddetti “pezzi chiusi”, si affianchino anche elementi estranei» (così Savona in Paloscia, 1983, p. 1005). Semmai, anche questo lo afferma Savona, tutto il discorso (come più in generale a suo parere l'intera opera poetica di Gianni Rodari) si dipana come testimonianza di un'utopia e al contempo sprone per i bambini a credere nella possibilità di poter cambiare l'esistente ed esercitare la propria «critica del mondo degli adulti» a cominciare da due «temi fondamentali, che non sono ritenuti così fondamentali come sono, per colpa di quello stesso meccanismo di rimozione e cancellazione che ci spinge a dimenticare ciò che è sgradevolmente vero. In due parole: la fame e la guerra» (Savona, 1983, p. 999). Ecco spiegata dunque l'adesione convinta di Savona musicista a un itinerario poetico che va dalle “cartoline da tutto il mondo” dell'inizio alla figura di Don Chisciotte posta in conclusione dal curatore della raccolta rodariana, nella convinzione che, come recita la poesia stessa, «In cuore abbiamo tutti un Cavaliere / pieno di coraggio».

Nel confezionare il “libretto” Savona si attiene dunque fedelmente al testo di Rodari così come curato da Argilli. Il suo intervento si limita principalmente all'omissione di alcune filastrocche o all'inversione nell'ordine di altre. Al fine di garantire la massima aderenza ritmica tra testo verbale e intonazione egli effettua con estrema parsimonia interventi a livello di scelte verbali (p. es. in *Il treno dell'avvenire* sostituisce l'originale «Oh, io vo» con «Io vado»; in *Filastrocca burlona* omette alcuni monosillabi – “in”, “se”, “la” – e la parola “tutte”; oppure, in *12 mesi* duplica il nome di gennaio e di settembre ai vv. 1 e 33; ecc.), mentre appena più frequenti sono i casi di ripetizione di un verso o di una coppia di versi.

La sua copia del volumetto di Rodari, oltre a testimoniare con gli interventi a matita l'oculatissimo lavoro sul testo verbale, mostra appunto dai quali emerge chiaro anche il progetto organizzativo. Il documento annotato da Savona, infatti, da un lato ci permette di vedere come egli progetti di ripartire l'intonazione delle poesie tra un “attore”, un “cantore”, una “cantatrice” e un coro e dall'altro presenta anche cenni relativi alla presenza dell'orchestra o di singoli strumenti<sup>27</sup>.

Nell'opera compiuta l'enunciazione del testo poetico è infatti affidata a due cantanti (“A” e “B”; maschile e femminile) e a una voce recitante (“C”) che però – nelle intenzioni finali dell'autore – possono anche scambiarsi di ruolo eseguendo gli uni i brani degli altri (Savona, 1983, p. 1000); si aggiun-

27. Ringrazio Carlo Savona per avermi messo a disposizione la copia di *Filastrocche lunghe e corte* usata da suo padre.



ge ad essi il coro di bambini. Lo schema complessivo della composizione risulta il seguente<sup>28</sup>:

Prima parte. *Le città* [nel volume di Rodari: “Il libro delle città”].

- A. *Introduzione*. Vivace [orchestra sola]
- B. *Cartoline illustrate*. Tempo di valzer [voce recitante]
- C. *Piazza Mastai*. Allegretto [voce B e coro]
- D. *Il ciechino*. Valzer [voce A; parte strumentale = B.]
- E. *Passeggiata domenicale*. Moderato [voce B]<sup>29</sup>
- F. *Avviso - Napoli senza sole*. Andantino mosso [voce A e B; coro]
- G. *Il pompiere*. Marcia [voce recitante]
- H. *L'albero dei poveri*. Andante [voce A]
- I. *L'omino di neve*. Andante [voce recitante]
- L. *Non per tutti è domenica*. Vivace [coro e orchestra]<sup>30</sup>
- M. *L'ombrello*. Andante [voce recitante]
- N. *Scherzi di Carnevale*. Allegro [coro, voce A e B, voce recitante; stesso materiale musicale di A.]<sup>31</sup>

Seconda parte: *I mesi* [in Rodari “il libro dei mesi”]

- O. *Le stagioni*. Andante [voce recitante]
- P. *I dodici mesi*. Valzer [voce B]
- Q. *Battaglia in cielo*. Agitato [voce A]
- R. *Primavera*. Vivace [coro]<sup>32</sup>

Terza parte: *I treni* [in Rodari “Seimila treni”]

- S. *Seimila treni*. Allegro non troppo [voce recitante, voce A, coro]<sup>33</sup>
- T. *Il casello N° 27*. Andante [voce recitante]
- U. *Sul treno di frontiera*. Valzer mosso [voce A e B]
- V. *Il treno dell'avvenire*. Vivace [voce A e B, voce recitante, coro]

Quarta parte: *Il mare* [in Rodari “Filastrocche del mare”]

- Z. *Bella nave*. Andante variabile [voce recitante]
- AA. *Filastrocca del mare*. Andante [voce A e B, voce recitante]

Quinta parte: *Le burle* [In Rodari “Filastrocche corte e lunghe”]

- BB. *Filastrocca corta e gaia; Filastrocca solitaria; Il naso di Pinocchio; Filastrocca burlona*. Allegro non troppo [voce A e B; voce recitante; tutto di seguito, sulla base del medesimo materiale melodico e con inserimento di quartetto rock]<sup>34</sup>

28. Le lettere alfabetiche prima dei titoli dei brani sono indicate dallo stesso Savona.

29. *Il ciechino* e *Piazza Mastai* sono invertiti rispetto al libro di Rodari.

30. Dopo questo brano, rispetto a *Filastrocche lunghe e corte* vengono omesse *Ciminiere, La lettera e Il primo giorno di scuola*.

31. L'ordine di questi due ultimi brani è invertito rispetto al libro di partenza. Savona omette poi *I pirati* e *Filastrocca per Susanna* con cui si chiude la sezione.

32. Savona omette dopo questo brano *Il mese di giugno*.

33. Savona omette dopo questo brano *Disco rosso*.

34. Da questa sezione del libro, Savona omette *Filastrocca corta e matta* (dopo *Filastrocca corta e gaia*) e *La casa di gelato* (dopo *Filastrocca solitaria*).

Sesta parte: *Le parole* [in Rodari "Filastrocche delle parole"]

CC. *Filastrocca delle parole*. Vivace [coro, voce A e B, voce recitante]<sup>35</sup>

DD. *Sì e no*. Moderato [voce A]

EE. *Parole nuove*. Vivace [voce recitante]

FF. *Ciao miao*. Vivace [voce A e B, voce recitante]<sup>36</sup>

GG. *La geografia*. Andante [voce B]

HH. *Filastrocca canterina*. Moderato [voce A, coro]

II. *Don Chisciotte*. Marcia briosa [voce A e B, tutti; ritorno del materiale di A. e N.]

La scrittura musicale asseconda fedelmente la prosodia e la ritmica del testo. Il carattere di fondo scelto da Savona è quello di una musica in grado di conciliare orecchiabilità e carattere popolare con la capacità di mantenere viva l'attenzione dell'ascoltatore attraverso meccanismi di sorpresa. Egli stesso chiarisce il suo modo di procedere: «l'Invito all'Ascolto, per così dire, è ottenuto in due modi: mediante il richiamo a strutture riconoscibili (lo stornello, la ballata epico-narrativa, ecc.) e mediante la ricerca di una continua varietà timbrica, dinamica, ritmica; in altre parole, cercando di produrre continui effetti-sorpresa» (così Savona in Majer, 1983, p. 109). Nella stesura della musica, del resto, Savona afferma di aver fatto confluire tutta la sua esperienza e cultura musicale, dalla tradizione classica a quella popolare, fino al jazz e al cantautorato italiano e francese (Majer, 1983, p. 109; e Paloscia, 1983, p. 1006). Se si riportano alla mente le parole di Savona circa la necessità di sottrarsi al «finto-adulto orrendo, [...] con i bambini travestiti da grandi, da *rockers*», potrebbe stupire l'inserimento del quartetto rock. Nondimeno, esso figura qui non nei termini di un ammiccamento alle mode ma per l'intento del compositore di ampliare il più possibile le risorse sonore e timbriche a propria disposizione. A proposito di questa eterogeneità di fonti e degli effetti di contaminazione che ne scaturiscono egli dichiarò: «L'idea ha entusiasmato non poco Luciano Berio che, come tutti sanno, con questo tipo di contaminazioni va a nozze» (così Savona in Paloscia, 1983, p. 1005). In questa dimensione variegata fa da collante l'orchestra (Paloscia, 1983, p. 1005), alla quale Savona dedica una cura speciale. Dal punto di vista musicale, infatti, la scrittura orchestrale non solo è estremamente ricca ma anche profondamente accorta e meditata. All'abbozzo con le parti vocali e i contributi strumentali annotati in forma sintetica con l'indicazione sommaria degli strumenti da usare di volta in volta<sup>37</sup>, infatti, Savona fece seguire un complesso e attento

35. Savona anticipa qui *Filastrocca delle parole*, che nel libro compare come penultima della sezione.

36. Dopo questo brano Savona omette *Due domande per ridere e una sul serio*.

37. Il manoscritto non è al momento reperibile; se ne conserva però nell'Archivio Savona-Mannucci una fotocopia fatta dallo stesso Savona. In esso, come accennato sopra, le parti strumentali sono appena accennate con l'indicazione degli strumenti, la cifratura degli accordi e il disegno ritmico da assumere come punto di riferimento. Ringrazio Carlo Savona per avermi procurato una copia del documento.

lavoro di orchestrazione, con timbri smaglianti e variati e con escursioni timbriche o dinamiche mirate a produrre deliberatamente ricercati effetti sonori ed espressivi<sup>38</sup>.

A livello di realizzazione drammaturgica, invece, Savona non dà prescrizioni; anzi, i dettagli relativi alla messinscena vengono affidati solo alle scelte di regista e interpreti. Tale scelta potrebbe poggiare su un duplice ordine di ragioni: implicito ed esplicito. A livello implicito, essa potrebbe scaturire dalla consapevolezza di Savona circa il proprio ruolo e la propria competenza primari in ambito musicale. A livello esplicito, essa si fonda sulla volontà di lasciare spazi d'intervento e d'azione al regista e all'estro degli esecutori, probabilmente sulla scorta della stessa sua grande esperienza di uomo di teatro. In merito a questa scelta scrive difatti Savona nel 1983: «Ho voluto omettere ogni suggerimento che si riferisse all'impianto scenografico, al gioco delle luci e dei colori, ai movimenti degli interpreti sul palcoscenico, all'impiego dei mimi-ballerini, all'eventuale coinvolgimento del coro e/o del quartetto rock nell'azione ecc. Ho preferito piuttosto predisporre la partitura musicale in modo che apparisse ai realizzatori del fatto come una serie di quadri di un'esposizione, quadri con spazi non completati, ai quali manchino ancora alcuni colpi di pennello o soltanto l'ultimo colpo per essere definitivi» (Savona, 1983, pp. 1000-1001).

All'*Opera delle filastrocche* seguì, già nel 1984, un breve lavoro dedicato alla realizzazione scenica nelle scuole e da parte dei bambini: s'intitola *Filastrocche da cantare* e fu pubblicato da Ricordi nella collana di carattere pedagogico-didattico "Musica e teatro" diretta dal pedagogista Giovanni Belgrano (Savona, Luzzati, 1984). In esso Savona riunisce sei filastrocche corredandole di testo e partitura nonché di illustrazioni (sono di Emanuele Luzzati); completano la pubblicazione le istruzioni per l'esecuzione e l'allestimento in forma scenica. Le filastrocche selezionate sono, nell'ordine: *Filastrocca delle parole*; *Sì e no*; *Primavera*; *Sul treno di frontiera*; *Filastrocca canterina*; *Scherzi di carnevale*. In considerazione del concreto obiettivo didattico, a differenza di quanto non accada nell'*Opera delle filastrocche*, qui le indicazioni per l'allestimento sono chiarissime: ad esse contribuì anche Claudia Lawrence, coreografa dell'allestimento fiorentino. Non solo pagina per pagina troviamo didascalie su cosa devono fare i piccoli esecutori, comprese le espressioni facciali da mostrare al pubblico, ma l'intera pubblicazione è aperta da istruzioni relative ai vari aspetti di un evento teatrale: come muoversi sul palcoscenico, cosa fa il regista, cosa il coreografo, cosa l'elettricista ecc. Del resto, in copertina (ma non come sottotitolo) troviamo la seguente definizione: «Canzoni in palcoscenico. Come allestirle, come suonarle, come sceneggiarle». Le pagine iniziali del volumetto, però, non si limitano a dare istruzioni pratiche; viceversa, esse intendono contribuire

38. «Nell'orchestrazione [...] ho cercato di dare indicazioni molto precise» afferma Savona in Majer (1983), p. 109

a una formazione culturale più ampia e consapevole, pur con le inevitabili semplificazioni che il discorso comporta. Ecco, ad esempio, come Savona introduce l'orchestra:

L'ORCHESTRA è l'impalcatura sulla quale si appoggia ogni spettacolo musicale, dall'opera lirica al balletto, dalla commedia con musica alla tradizionale rivista. Può essere composta da molti orchestrali, come può essere limitata a pochi esecutori. Il suo compito è quello di seguire musicalmente in tutto o in parte, l'andamento della rappresentazione. Può essere usata, secondo i casi, in primo piano, in sottofondo (cioè come completamento di passaggi recitati), o per accompagnare i cantanti. Nel nostro caso ci accontenteremo di un gruppo orchestrale piccolissimo, e cioè di un TRIO composto da un TASTIERISTA, un CHITARRISTA e un PERCUSSIONISTA (Savona, Luzzati, 1984, p. 12)<sup>39</sup>.

L'esperienza, duplice, dell'*Opera delle filastrocche* e della sua gemmazione nelle *Filastrocche da cantare* non restò isolata. Essa, anzi, incoraggiò Savona a non demordere nella messa in pratica del progetto ideato con Rodari, del quale egli riteneva *L'opera delle filastrocche* una derivazione ma non l'esito vero. Circa dieci anni più tardi il musicista portò così a termine un'operazione musicale ed editoriale dagli obiettivi esplicitamente educativi analoga a quella appena ricordata. L'occasione arrivò da una richiesta del comune di Tolentino per la XIII Biennale Internazionale dell'Umore, del 1995. Savona recuperò l'idea abbozzata con Rodari e il lavoro che già aveva avviato su *Filastrocche in cielo e in terra*: l'intitolò *La testa del chiodo. Azione scenico-musicale per bambini*. Come già *L'opera delle filastrocche*, esso si organizza come percorso attraverso le poesie di Rodari (15 in questo caso), con un "prologo" su versi dello stesso Savona. L'"azione teatrale" si snoda nei singoli episodi in termini pressoché indipendenti, esplicitati da Savona nei suggerimenti degli *Appunti di regia*. Di nuovo in analogia a quanto avviene nell'*Opera delle filastrocche*, dunque, non troviamo una trama e un intreccio ma semmai un tema di fondo: quello della poesia assunta come titolo: «un "treno" anche se ha una *coda* non scodinzola [...]. Proprio come succede al "chiodo" che anche se ha la testa non ragiona, e come succede spesso, purtroppo, "a più di una persona"» (Savona, 1999, p. III). Considerata la genesi iniziale del lavoro come album e le sue dimensioni contenute non pare pertanto inappropriato definire *La testa del chiodo* anche una forma atipica di *concept album*, destinato non all'incisione discografica ma alla realizzazione dal vivo e coreografata da parte dei bambini<sup>40</sup>.

39. La descrizione del ruolo dell'orchestra, agli occhi di uno studioso di drammaturgia musicale, può apparire riduttiva; nondimeno è apprezzabile in sé che Savona introduca la questione e indichi le tipologie con le quali in effetti la musica può essere impiegata in un allestimento di teatro musicale.

40. Sul *concept album* come tipologia musicale e discografica rinvio a Somigli (2010, pp. 71-84): il lettore ne trova un'esemplificazione attraverso l'analisi della *Buona novella* di Fabrizio De André.

Come abbiamo visto, dunque, il percorso creativo di Savona rispetto all'infanzia passa da una fase fondamentale a carattere d'intrattenimento ad un'altra di tipo sempre più chiaramente mirata alla formazione a tutto tondo della persona. In questo percorso, sempre più consapevoli sono le istanze legate all'educazione musicale. Negli anni di gestazione dell'*Opera delle filastrocche* e della *Testa del chiodo*, peraltro, la sempre maggiore consapevolezza degli intenti educativi e didattico-musicali portò Savona a corredare le varie raccolte di musica popolare da lui destinate all'infanzia non solo di testi poetici ed immagini di qualità (ne era sovente autore Emanuele Luzzati) ma anche di introduzioni e apparati esplicativi. Ai libri, inoltre, egli allegava una doppia registrazione dei brani riportati in spartito: completa (cantano di norma lui e Lucia) e limitata alla base strumentale, sì da sostenere il canto autonomo dei bambini stessi. A riprova di quanto quest'atteggiamento di attenzione ai vari aspetti dell'educazione musicale fosse da parte sua ricercato con consapevolezza e pervicacia, possiamo vedere quanto egli scrive nel 1988 in apertura alla raccolta di canzoni per l'infanzia *Canto con te*: «Questo libro è un invito alla musica (a un certo tipo di musica): un invito agli adulti affinché la ascoltino e la facciano ascoltare ai bambini, la cantino e la facciano cantare» (Savona, 1988, s.n.p.). E dopo aver indicato un criterio grafico che permetterà anche a colpo d'occhio di distinguere i canti destinati ai bambini della scuola dell'infanzia (“in età prescolare”), a quelli del primo ciclo e a quelli del secondo ciclo della scuola primaria (“elementare”) aggiunge: «*Canto con te* vuole essere innanzitutto un motivo di gioco, di divertimento, di comunicazione, ma anche uno strumento specifico per avviare al senso del ritmo, all'intonazione, all'ascolto della musica e all'apprendimento, per imitazione guidata, dei canti» (Savona, 1988). Ma “per imitazione” non significa “meccanicamente” né “a pappagallo”: ecco dunque che in coda al volume Savona prevede un piccolo prontuario per la decifrazione dello spartito anche da parte dei più “inesperti”. Insomma, l'attività di Savona per l'educazione musicale si estende in più direzioni: l'alfabetizzazione, la fruizione, la produzione. Essa risulta pertanto completa e tuttora attuale rispetto alle stesse *Indicazioni nazionali* vigenti nella scuola dell'infanzia e primaria in Italia, basate proprio sull'esperienza e l'educazione musicale nella sua duplicità di produzione e ascolto. Al contempo, però, Savona punta anche a conciliare intento formativo e intento ludico, come in fin dei conti accadeva, per quanto del tutto *in nuce*, già al tempo delle *Fiabe ritmiche*. Gli esiti del suo operato sono talvolta non solo originali ma anche per noi imprevedibili.

Ne è un esempio mirabile un singolare gioco ideato da Savona nello stesso periodo dell'*Opera delle filastrocche* e intitolato *Carte da fiaba* (Savona, 1984), col quale desidero concludere. Esso non è un libro ma una raccolta di carte illustrate. E non è nemmeno un lavoro intenzionalmente didattico, ma è appunto un gioco. È in realtà un gioco combinatorio. Si basa su sei gruppi di carte numerate da 1 a 5, dotate ciascuna di un'immagine, una breve frase nar-

rativa e un breve motivo melodico. La distribuzione e lo scambio delle carte tra i partecipanti crea giochi di combinazione dalla carta 1 (con la quale una fiaba comincia) alla 5 con la quale la fiaba finisce. Il gioco e il caso determinano storie e intrecci per un totale di 7776 combinazioni. Scrive Savona nelle istruzioni (Savona, 1984): «Potrai costituire ben 7776 fiabe e 7776 motivi musicali». E non contento dà anche un consiglio: inventare cinque ulteriori carte in modo che «nella prima sia illustrata una località, nella seconda una fanciulla, nella terza un terribile mostro, nella quarta un “salvatore” e nella quinta un luogo per vivere felici e contenti. E se ne sei capace scrivi in basso cinque frasi musicali di quattro battute nella tonalità di Do maggiore, in modo che ogni frase si colleghi a quella della carta che segue. Aggiungendo al mazzo queste cinque carte le combinazioni saliranno da 7776 a 46656!!!» (Savona, 1984).

E con questo mi fermo. Perché per gioco, ‘per volontà o per caso’, con Virgilio Savona l’incontro della *popular music* – che dal Quartetto Cetra in poi per Savona è anche punto di partenza verso territori differenziati – con l’infanzia e la didattica apre d’improvviso percorsi inattesi verso territori imprevisi. Non solo verso la *popular music* stessa, la tradizione popolare, la storia della musica, la teoria di base ma anche verso le sperimentazioni e tecniche della musica d’avanguardia, quasi a testimoniare il carattere eterogeneo e composito ma al contempo anche sorprendentemente unitario di quel “Novecento musicale” che costituisce per la formazione tanto una sfida quanto una risorsa preziosa e straordinaria<sup>41</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Calvino I. (1956), *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino.
- Majer C. (1983), “Colloquio con Antonio Savona”, in *46. Maggio Musicale Fiorentino*, Ente Autonomo Teatro Comunale, Firenze, pp. 107-109.
- Palma D. (2020), “‘Bebè racconta la guerra’. Propaganda fascista nella discografia per bambini”, *Palaver*, IX, 1, pp. 35-74.
- Paloscia A. (1983), “Un’opera per Gianni Rodari: colloquio con Antonio Virgilio Savona”, in Socci S., a cura di, *46° Maggio Musicale Fiorentino. Opere per ragazzi*, Ufficio Stampa del Teatro Comunale di Firenze, Firenze, pp. 1003-1007.
- Pasticci, S. (2008), “Quando la televisione ‘educava’ con la musica. L’esperienza del Quartetto Cetra nella TV degli anni Sessanta”, *Musica/Realtà*, 87, pp. 127-153.
- Pennazio M. (2003), *Per allegri sentieri. Il mondo musicale del Quartetto Cetra per i bambini*, Elena Morea Editore, Torino.
- Rodari G. (1981), *Filastrocche lunghe e corte*, a cura di Argilli M., Editori Riuniti, Roma.
- Savona A.V. (1975), “Perché i canti dell’emigrazione”, *Musica popolare*, I, 2 (autunno), pp. 21-25.

41. Sulla questione rinvio a quanto da me già sottolineato in Somigli (2019).

- Savona A.V. (1977), [nota introduttiva], *booklet* allegato al disco *La barba del conte*, Vedette Records, collana *I dischi dello Zodiaco*, pp. 1-2.
- Savona A.V. (1983), “L’opera delle filastrocche. Invenzione per voci, coro, quartetto rock e orchestra su testi di Gianni Rodari”, nel programma generale a cura dell’Ufficio Stampa dell’Orchestra Regionale Toscana, *Orchestra Regionale Toscana (ORT). Marzo-Novembre 1983. I concerti, i programmi, gli interpreti*. Il contributo è stato subito ripubblicato come “*L’Opera delle Filastrocche*” nel libricino-programma di sala per l’esecuzione al Teatro della Pergola *Opere per ragazzi*, pp. 997-1001.
- Savona A.V. (1984), *Carte da fiaba*, illustrazioni di Raffaella Ape, Emme Edizioni, Milano, 1984.
- [Savona A.V., Luzzati E.] (1981), *O che bel castello! Conte, filastrocche, ninne nane, canzoni popolari da cantare, suonare, giocare, mimare, raccolte e commentate per la scuola da A. Virgilio Savona e illustrate da Emanuele Luzzati*, Emme Edizioni, Milano.
- [Savona A.V., Luzzati E.] (1984), *Filastrocche da cantare. Poesie di Gianni Rodari. Musiche e testi di A. Virgilio Savona. Illustrazioni di Emanuele Luzzati*, Ricordi, Milano.
- Savona A.V. (1988), *Introduzione*, in Id., *Canto con te*, Emme Edizioni, Torino (s.n.p.).
- Savona A.V. (1992), *Gli indimenticabili Cetra*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Savona A.V. (1999), “Piccola storia de *La testa del chiodo*”, in Id., *La testa del chiodo. Azione scenico-musicale per bambini*, Curci, Milano, pp. IV.
- Savona A.V., Straniero M.L. (1976), *Canti dell’emigrazione*, Garzanti, Milano.
- Savona A.V., Straniero M.L. (1979), *Canti dell’Italia fascista (1919-1945)*, Garzanti, Milano.
- Somigli P. (2010), *La canzone in Italia. Strumenti per l’indagine e prospettive di ricerca*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2018), voce “Savona, Antonio Virgilio”, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, reperibile *online* all’indirizzo [http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-virgilio-savona\\_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-virgilio-savona_(Dizionario-Biografico)/)
- Somigli P. (2019), “La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi”, in Id., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-29.

# Per una storia della fortuna di *Nella vecchia fattoria*

di Carlo Savona

Chiarisco subito che non sono un musicista e nemmeno un musicologo. Mi sono diplomato al Liceo Artistico di Brera a Milano e ho frequentato per alcuni anni la Facoltà di Architettura, sempre a Milano. Per circa dieci anni ho insegnato Educazione Artistica nelle scuole medie di Milano e provincia, collaborando anche all'associazione "Giocare con L'Arte" di Bruno Munari. Poi dal 1977 ho cominciato a lavorare come *graphic designer*, attività che, dopo essermi licenziato dall'insegnamento (ero di ruolo), ho portato avanti come libero professionista fino a qualche anno fa e che mi ha portato, nel 1985, a trasferirmi in Toscana dove vivo tutt'ora. Quindi, nella mia vita, ho progettato marchi, cataloghi commerciali e libri ma anche copertine di dischi e CD a cominciare, negli anni Settanta, da alcuni LP per mio padre e poi, negli anni Ottanta, per l'etichetta Divergo di Mario De Luigi. Più recentemente ho curato l'immagine di Amiata Records, una casa discografica indipendente per la quale ho disegnato la quasi totalità dei prodotti discografici e, con la quale, nel 2005 ho prodotto *Cose delicate*, l'antologia che mio padre ha voluto realizzare con alcune sue opere scritte e interpretate al di fuori del Quartetto.

Virgilio Savona e Lucia Mannucci, sono figlio unico, mi hanno lasciato tutto ciò che hanno conservato e che documenta l'intera loro vita artistica dagli esordi fino all'inizio degli anni Duemila. Si tratta di un archivio enorme di cui mi sto prendendo cura conservandolo, ordinandolo e, in qualche modo, studiandolo. Nel 2018 la Soprintendenza per i beni archivistici della Toscana ha dichiarato quest'archivio "bene di interesse culturale nazionale" e lo ha posto sotto tutela. E anche tutto ciò di cui andrò qui parlando è abbondantemente documentato nell'Archivio Savona-Mannucci<sup>1</sup>.

1. Come curatore dell'archivio, ho condotto anche una lunga e approfondita ricerca sul repertorio televisivo del Quartetto Cetra presso le Teche Rai di Roma e Milano. I materiali



Entriamo ora nel vivo del tema di questa mia relazione. Lucia Mannucci, nel settembre del 1947, giusto una decina di mesi dopo la mia nascita, entrò a far parte del Quartetto Cetra, in versione maschile attivo dal 1941, anno della loro assunzione in EIAR e dell'incisione del loro primo 78 giri (*Il Visconte di Castelfombrone*, Cetra DC 4079). Qualche anno dopo, precisamente nei giorni in cui compivo tre anni – novembre 1949 – il Quartetto arricchì il proprio repertorio di quattro canzoni (“Fiabe ritmiche”), e relative incisioni su dischi 78 giri (*Il Quartetto Cetra per i bambini*, Cetra DC 5042), con soggetti esplicitamente pensati per i bambini. Di questi quattro brani – autori Kramer, Savona e Giacobetti – solo uno però entrerà nella storia della musica leggera italiana.

Ecco come mio padre raccontò questo episodio nella sua autobiografia *Gli indimenticabili Cetra*:

Il vero e proprio colpo grosso del 1949 fu il lancio di una canzone che aumentò incredibilmente la nostra popolarità. Il direttore della Cetra ci aveva chiesto di incidere, in occasione del Natale, quattro canzoncine espressamente scritte per i bambini, da riunire in un album doppio (erano ancora i tempi del 78 giri). Tata e io ci mettemmo subito in contatto con Kramer e sfornammo i primi tre brani: *Il trenino dei sogni* (con locomotiva e vagoni di crema e cioccolato), *I tre alberi e la casetta* (che proponeva, senza pretese, questioni inerenti alla tutela dell'ambiente) e *La lampada di Aladino* (rivisitazione dell'antica fiaba con l'inserimento di un certo “Kamo-Kimo cinesino”). A questo punto stavo per proporre una quarta canzoncina, intitolata *Cap-puccetto giallo*, quando Tata tirò fuori da una cartelletta un disco e mi interruppe: «Un momento», disse, «al mercatino di Porta Portese, a Roma, ho trovato 'sto disco di Nat King Cole co' 'na canzoncina per bambini intitolata *Old Mac Donald Had a Farm*. Sentitela un po'!»

L'ascoltammo, la riascoltammo, vi aggiungemmo un inciso che nella musica originale non esisteva, ne scrivemmo un testo simile solo in parte a quello inglese e l'arrangiammo salendo di un semitono all'attacco di ogni strofa: era nata *Nella vecchia fattoria*, la canzone che avrebbe venduto, nel tempo, un numero incalcolabile di dischi e si sarebbe diffusa in tutto il mondo con le stesse caratteristiche della nostra rielaborazione, fino a entrare nel repertorio discografico di Frank Sinatra. Parlo di rielaborazione perché, in realtà, si trattava di un antico canto popolare irlandese esportato in America dai primi emigrati sul finire dell'Ottocento. *Nella vecchia fattoria* ci seguirà – o sarebbe meglio dire ci perseguiterà – per tutti gli anni della nostra carriera. Non potremo più esimerci, né in Italia né all'estero, di cantarla a chiusura di

raccolti nel corso della ricerca sono stati pubblicati (Fandango, 2008) prima in parte nei due DVD del cofanetto *Quartetto Cetra. Antologia di canzoni, sketch e parodie* contenente anche un libro illustrato a cui ha collaborato, per i testi, Enrico De Angelis e poi integralmente nella collana di 33 DVD, corredati di fascicoli illustrati, *Quartetto Cetra - Grandi classici in TV* (RCS - Fratelli Fabbri, 2010), pubblicata settimanalmente per le edicole: essa costituisce la più vasta e completa antologia di trasmissioni e clip televisive alle quali ha partecipato a vario titolo il Quartetto Cetra dal 1957 al 1988.

ogni nostro recital. La arricchiremo, strada facendo, con tante piccole gag nate sera per sera in palcoscenico, secondo i più antichi canoni del teatro dell'arte (Savona, 1992, p. 163)<sup>2</sup>.

Dopo questi primi dischi dedicati ai bambini ne usciranno via via negli anni molti altri, non solo con i Dischi Cetra (una trentina in dieci anni) ma anche con tutte le altre case discografiche per cui il Quartetto ha lavorato. *Nella vecchia fattoria* avrà, nel tempo, tre differenti riedizioni ognuna con un arrangiamento diverso (il lettore perdonerà se d'ora in poi abbrevierò il titolo della canzone in *Vecchia fattoria* o nell'ancor più breve *Fattoria*).

Prima di concentrarci su questa canzone, è interessante soffermarsi sull'attività dei Cetra alla fine degli anni Quaranta quando Lucia Mannucci entra nella formazione. Essa è caratterizzata da un intenso lavoro nel campo del doppiaggio musicale, in particolare di alcuni film di Walt Disney, a cominciare da *Lo scrigno delle sette perle* (giugno 1948) per proseguire con *Dumbo* (che esce in Italia a dicembre dello stesso anno) e quindi, nel dicembre 1949, con *Musica, Maestro!* e *Il Mago di Oz* di Victor Fleming, in contemporanea dunque con la *Vecchia fattoria*. Nelle canzoni de *Il Mago di Oz* (il parlato è doppiato da altri) Lucia doppia in italiano la voce di Judy Garland, Virgilio quella dello Spaventapasseri, Felice quella dell'Uomo di latta e Tata quella del Leone. Ma da tutti questi doppiaggi – che, peraltro, si possono ancora ascoltare nelle riedizioni dei film in DVD – la sola canzone che entrò stabilmente nel repertorio discografico per bambini dei Cetra fu *Gianni e Alice* da *Musica, Maestro!* di Disney che fu incisa per la Cetra nella stessa sessione in cui incisero la *Fattoria* (sul retro del disco si trova *Il Mago di Mogador*; Cetra DC 5052).

Non sappiamo se ci sia stato un fenomeno di causa-effetto ma sicuramente in concomitanza con l'attività di doppiaggio per i film d'animazione disneyani dedicati all'infanzia inizia l'inserimento di canzoncine per bambini nel vasto repertorio dei Cetra: le canzoni per l'infanzia diverranno infatti una delle caratteristiche più costanti e longeve del gruppo sia in ambito discografico che televisivo (e dato che siamo in tema, vorrei brevemente ricordare anche la partecipazione dei Cetra al rarissimo, e tristissimo, film d'animazione italiano *La piccola fiammiferaia* di Romano Scarpa, 1953, nel quale i quattro narrano e cantano la fiaba)<sup>3</sup>.

2. L'album di Nat King Cole è *King Cole for Kids* (Columbia 25009-11, 1947). Contiene tre dischi 78 giri con due brani ciascuno. A mero livello di titoli (ma non di testo e di musica) si nota una ulteriore reminiscenza nelle "Fiabe ritmiche" nella scelta di intitolare due dei brani del cofanetto *Il trenino dei sogni e I tre alberi e la casetta* (*There's a Train Out for Dreamland* e *The Three Trees* sono i titoli di due canzoni dell'album americano), mentre nel terzo, *La lampada di Aladino*, la reminiscenza si coglie nel nome del cinesino Kamo-Kino (*Ke-Mo-Ki-Mo* è il titolo della canzone abbinata sul lato B del disco con *Old MacDonald Had a Farm*).

3. Il breve film è visibile nel sito internet dell'Archivio storico Luce: <https://www.archivioluca.com> (ultimo accesso 28.08.2019). Se in concomitanza con i doppiaggi per

Ma ritorniamo al filone delle “Fiabe ritmiche” e all’avventura del “folk-song” *Nella vecchia fattoria* che troviamo subito in versione cinematografica nel film, con Renato Rascel, *Maracatumba non è una rumba* del 1949. Qui i Cetra cantano il brano vestiti con improbabili costumi da cowboy, con tanto di pistole e chitarra a tracolla, in un tipico paesaggio della campagna laziale dove un contadino li metterà in fuga a colpi di fucile. È interessante a questo punto vedere che nel 1950, nel secondo gruppo di “Fiabe ritmiche” (Cetra DC 5197), la fattoria verrà (inopportuno?) data alle fiamme: *È bruciata la fattoria* è infatti una delle nuove quattro canzoni della raccolta e ha la stessa struttura della *Vecchia fattoria*. La musica è diversa, ma non per questo priva di somiglianze, e le parole – coerenti con la canzone ad accumulo – sono adeguate alla situazione. È interessante notare che dopo l’apparizione nel 1950, la canzone non ha praticamente avuto più storia ed è scomparsa dal repertorio dei Cetra senza avere più una replica su 45 giri, su LP o, successivamente, su CD (oggi non è nemmeno sui portali di musica online); l’unica soddisfazione concessa al brano, ma con il titolo *L’allegra fattoria* e un testo diverso, fu l’uso della musica per un film pubblicitario di Sivam (prodotti zootecnici) all’inizio degli anni Cinquanta: i Cetra, questa volta nei panni di agricoltori lombardi, accudiscono mucche, cavalli, maiali e galline<sup>4</sup>.

Nel 1951 la *Vecchia fattoria* subisce una metamorfosi per il teatro in una bizzarra versione dal titolo *Rustican cavalleria (ia-ia-o)*, che evidentemente gioca con la celebre opera di Mascagni. Lo spettacolo teatrale (in cui i Cetra lanceranno *Vecchia America* di Luttazzi) è *Gran baldoria* di Giovannini e Garinei con musiche di Kramer; sulla scena, oltre ai Cetra, troviamo Elsa Merlini, Enrico Viarisio e Isa Barzizza (produzione Remigio Paone). Anche qui i Cetra si presentano vestiti da cowboy. Di *Rustican cavalleria* si può vedere un frammento nell’archivio di Cinecittà-Luce presente sul Web<sup>5</sup> mentre

Disney prende il via il repertorio per l’infanzia, c’è però, in quegli anni, un altro genere musicale che si avvia: quello delle canzoni parodiate e sceneggiate di cui si può avere testimonianza nei filmati della Settimana Incom del 1948 dove canzoni come *Crapa pelada*, *Il figlio del barbiere* e *M’ama non m’ama* (tutte e tre di Kramer-Giacobetti) sono proposte per il cinema come antesignani dei film musicali italiani detti convenzionalmente “musicarelli”, pur nello stile delle “comiche finali”, torta in faccia compresa. I video sono disponibili nel sito internet dell’Archivio storico Luce: <https://www.archivioluce.com> (ultimo accesso 28.08.2019)

4. Al film partecipai anch’io in mezzo alle galline in compagnia di mia madre. La clip è visibile ancora oggi su YouTube all’indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=85pAV-8uPNw> (ultimo accesso 28.08.2019). Il “fuori scena” è documentato da un bel film 8mm girato da mio padre che per anni ha fatto della cinematografia amatoriale 8mm uno dei suoi hobby preferiti, documentando così gli eventi familiari e spesso le tournée, i dietro le quinte nei teatri, in televisione o sui set cinematografici.

5. Il video è reperibile nel sito internet dell’Archivio storico Luce: <https://www.archivioluce.com> (ultimo accesso 28.08.2019)

in Archivio Savona-Mannucci è conservato il testo originale. Ma i Cetra in costume da cowboy finiscono, nel 1953, in occasione della loro unica partecipazione al Festival della Canzone di Sanremo, anche sulla copertina del periodico *Sorrisi e Canzoni*. Sarebbe dunque che, in quei primi anni di vita della *Vecchia fattoria*, la canzone sia stata vissuta come una sorta di “folk-song western”. Del resto nel repertorio del Quartetto Cetra sono presenti diversi brani che hanno come soggetti il mitico West dei cowboy: *Conosco un cowboy* (1952), *Lo zaino di Johnny Smith* (1954), *Il coro dei cowboy* (1957), *Un cavallo senza cowboy* (1959). C'è insomma nella loro produzione una particolare attenzione al filone western che li porterà nel 1968 a realizzare per la TV un musical spaghetti-western sceneggiato in otto puntate dal titolo *Non cantare, spara!* dove interpretano il doppio ruolo di un quartetto vocale che si esibisce nei saloon e di un quartetto di fuorilegge: lì il costume da cowboy era d'obbligo!

In seguito, *Nella vecchia fattoria* ha avuto, nonostante i costumi da cowboy o forse proprio grazie a questi, un numero enorme di edizioni e riedizioni su 78 giri, su 45 giri, singoli o EP, su LP e su CD; è finita nelle enciclopedie, in varie *compilation* discografiche e nel 1992 ne è stata fatta persino una versione *dance* (per la CGD; il remix è del DJ Franco Moiraghi).

Passiamo ora alla fortuna del brano nella televisione. La prima versione televisiva della *Vecchia fattoria* venne fatta per la trasmissione *Serata di gala: Quartetto Cetra* (1959). A questa ne seguirono molte altre; va segnalata in particolare quella, molto interessante, nella quale i Cetra duettano con il gruppo vocale americano Hi-Lo's, ospiti a *Studio Uno* nel 1963. I quattro non si fecero sfuggire l'occasione e contrapposero la loro versione della *Vecchia fattoria* a quella di *Old Mac Donald* degli Hi-Lo's. Ma, suppongo per dovere d'ospitalità, eseguirono la canzone in modo molto compito, senza il consueto dinamismo e così i due brani sembrano molto più simili di quel che sono nella realtà. Così, alla fine, in quell'esecuzione, il loro celebre successo sembra solo la traduzione in italiano del brano in lingua inglese.

Con la popolarità che la televisione, nel periodo del monopolio RAI, dà alle canzoni, si assisterà anche all'uso parodistico della *Fattoria* come per esempio avviene in *È domenica ma senza impegno* (1969): nel video (al momento non più disponibile su *Web*) gli animali sono sostituiti dai politici del momento e i versi degli animali dalle sigle dei partiti politici.

Lungo la strada avremo in TV anche una versione del brano da parte dell'Equipe 84 nel 1971, ospiti nel programma *Stasera sì* dei Cetra, in cui i due gruppi si scambiano ruoli e canzoni: l'Equipe si cimenta nella *Fattoria* e i Cetra in *Casa mia*. In un'altra trasmissione, sempre condotta dai Cetra, assistiamo ad un'imitazione del Quartetto Cetra – per via di approssimative somiglianze: con i Cetra in cui Paolo Carlini in quanto “bello” è Tata,

Mariolina Cannuli è Lucia, Mike Bongiorno è Virgilio e Maurizio Barendson è Felice. Naturalmente, sotto lo sguardo divertito degli “originali”, i quattro “sospia” canteranno *Nella vecchia fattoria* seguita da *Un bacio a mezzanotte*.

Ora, senza citare tutte le versioni televisive della *Vecchia fattoria* e giusto per capire il senso di quella frase riportata da Virgilio sulla tradizione del Teatro dell'Arte («La arricchiremo, strada facendo, con tante piccole gag nate sera per sera in palcoscenico, secondo i più antichi canoni del teatro dell'arte»), tra le varie esecuzioni basterebbe guardare quella di *Serata di gala* (1959), quella di *È domenica ma senza impegno* (1969; non quella parodistica ma quella ufficiale) e quella al *Maurizio Costanzo Show* degli anni Ottanta. Navigando su YouTube si possono vedere tutte e tre queste versioni e notare che le prime due sono *live*, cioè eseguite in diretta in studio come fossero in teatro, mentre quella da Costanzo è in *playback*. La differenza si sente, e molto. Le mosse, le gag sono in diretta ma il *playback* le irrigidisce. Va anche detto che *Nella vecchia fattoria* al *Costanzo Show* viene presentata ben oltre trent'anni dopo il suo debutto e a un'età, per i Cetra, nella quale ne avrebbero volentieri fatto a meno. Ma, da grandi professionisti quali erano, non si sono mai sottratti, fino alla fine, dall'offrire al proprio pubblico il brano che più di tutti li aveva resi famosi: una “persecuzione” sì, ma con amorevole riconoscenza.

A proposito delle varie versioni della *Fattoria* mi piace qui ricordare che nell'Archivio Savona-Mannucci ho individuato una *compilation* su CD dal titolo, appunto, *Nella vecchia fattoria*, curata da Gian Paolo Dainello per il Music Resources Department della EMI. Il CD, in versione demo e non in commercio, contiene nove versioni del brano a cominciare dalle due versioni discografiche dei Cetra: quella del 1949 su dischi Cetra e quella nel nuovo arrangiamento del 1962 per un 45 giri della Polydor (NH 66 591). A seguire, però, ci sono sette versioni di *Old Mac Donald Had a Farm*, con interpreti quali Frank Sinatra, Elvis Presley, Ella Fitzgerald, Rufus Thomas, The Golden Gate Quartet, Cincinnati Pops Orchestra e The Fraternity Brothers. Non so come sia nata questa raccolta ma immagino che quando Virgilio, tra il 1989 e il 1990, propose alla EMI di produrre una rara registrazione in suo possesso di un concerto dal vivo del Quartetto si volle esplorare con i dirigenti di EMI anche altre possibilità discografiche<sup>6</sup>. Il CD demo, a quanto mi risulta, non ha avuto seguito ma ha il merito di raccogliere un buon nu-

6. Il live venne pubblicato su vinile e su CD nel 1990 per la EMI, collana “Bella Italia” (34 7 93960), e venne poi riproposto su CD dal quotidiano *L'Unità* oltre che come allegato al libro *Gli indimenticabili Cetra* a cui seguirono almeno altre due edizioni con grafica rinnovata. Per EMI/Bella Italia uscì poi anche il CD *Come eravamo* di Lucia Mannucci con i brani realizzati da sola (senza il Quartetto) nel 1950-51, con arrangiamenti di Virgilio e Franco Cerri alla chitarra.

mero di versioni del brano alle quali si dovrebbe aggiungere quella già citata di Nat King Cole e quella più recente, solo orchestrale, di Carla Bley, per poi confrontarne versioni e interpretazioni. E con l'aiuto del *Web* sarebbe interessante ricostruirne la cronologia delle interpretazioni, individuandone magari anche di ulteriori.

Un contributo importante alla storia del brano e della sua fortuna può arrivare infatti proprio da cosa si trova oggi nel *Web*. Naturalmente vi si trovano tutte le versioni dei Cetra, da quella storica a quelle successive, e anche la versione con gli Hi-Lo's. Notevole, quantitativamente, è poi la varietà di video con voci di bambini (maschi, femmine e cori) spesso accompagnate da cartoni animati (in un cartone compaiono anche *Masha e Orso!*); tuttavia, ci si può imbattere anche in alcune sorprese, come gli Oblivion che fanno comparire la *Vecchia fattoria* dentro il *Palco della Scala* o Elio E Le Storie Tese che hanno trasformato, parodiandola, la *Vecchia fattoria* in "Vecchia azienda agricola, icola, icola, icola oh". C'è anche il comico Dado (della leva di Zelig) che ne fa una versione satirica dedicata al PD, strapazzando non poco Renzi e altri dirigenti. Infine, nelle mie "peregrinazioni" su YouTube, mi sono imbattuto, con una certa sorpresa, anche in una versione *metal* attribuita ai Sepultura ma che più probabilmente è un falso. Altre sorprese le possiamo avere cercando tra le esecuzioni di *Old Mac Donald Had a Farm*: oltre alle interpretazioni dei "mostri sacri" della canzone americana di cui si è parlato prima, si possono vedere alcuni deliziosi cartoni animati sia Disney (un Donald Duck – Paperino – del 1941, interprete del brano) sia di altri, ad esempio una versione intitolata *Old Mac Donald Had a Band* il cui Mac Donald dirige, in un suggestivo crescendo, un'orchestra di animali da fattoria (1946).

Guardando, invece, al mercato editoriale librario ritroviamo la *Vecchia fattoria* in due edizioni illustrate, una da Osvaldo Cavandoli, l'autore dei divertentissimi caroselli animati con il personaggio della Linea, l'altra da Altan, entrambe per le Edizioni Gallucci, con tanto di CD allegato. Va segnalato anche il libro, con allegata musicassetta, dal titolo *Canzoncine in allegria della vecchia fattoria* edito in prima edizione nel 1984 da Mursia e ristampato in un nuovo formato dallo stesso editore nel 1994. Gli autori e interpreti sono gli stessi Cetra (ma per testi e musica gli autori sono Mannucci, Giacobetti e Savona), che nel prologo si chiedono: «Cosa faranno oggi gli animali della famosa *Vecchia fattoria* dove c'era l'asinello, la capra e lo zio Tobia? Vediamo un po' cosa è successo» e, da qui sviluppano una serie di canzoncine dedicate appunto all'asinello, al cane, alla capra, al gatto al maiale ecc. Con piacere ho potuto constatare che il libro è tutt'oggi disponibile in commercio su Amazon, completo di musicassetta (non è mai stata pubblicata, infatti, la versione in CD). All'ascolto si può ipotizzare che la registrazione sia stata realizzata in *home-recording* a casa di Virgilio e Lucia

(lo stesso fecero Virgilio e Lucia per i brani di *Capricci* pubblicati su CD dalla casa discografica Ala Bianca nel 2005, ma incisi negli anni Ottanta) e per le melodie si sente il forte influsso del lavoro di Savona per l'*Opera delle filastrocche* a cui ha lavorato tra il 1982 e il 1983, l'anno del debutto dell'opera nel Maggio fiorentino.

Un poco più difficili da trovare sono invece gli spartiti musicali originali del brano: la versione 1949, delle Edizioni Kramer, è un introvabile pezzo da collezionisti; si può vederne la copertina riprodotta sul sito "Il discobolo" dove si scopre che ne fece una interpretazione anche Corrado Lojacono. Successivamente, a conferma del successo del brano, *Nella vecchia fattoria* fu inserita anche in altre edizioni all'interno di raccolte musicali a stampa pubblicate dalle Edizioni Palladium, come nell'album di grande formato con titolo *Nella vecchia fattoria, fiabe musicali e canzoni dedicate ai bambini dal Quartetto Cetra*, dalla allegra copertina con i Cetra vestiti in tenuta agricola con salopette e cappelli di paglia, oltre ad essere muniti di forca, pala e rastrello e circondati da animali di peluche. Il fascicolo, edito nel 1959, contiene musica e parole di dieci brani del decennio con i Dischi Cetra. Segnalo infine i due fascicoli dal titolo *Quartetto Cetra, una carriera di successi e Retrospectiva di A. Virgilio Savona* usciti nel 1982 per le edizioni Musicali Kramer-Palladium (20 canzoni il primo e 23 il secondo), dei quali ho avuto il piacere di curare il progetto grafico.

In conclusione, *Nella vecchia fattoria*, nella versione del Quartetto Cetra, ha compiuto settant'anni nel 2019 ma la sua storia a ben guardare è assai più lunga. Nasce da una canzone folk che dall'Irlanda, molto tempo prima di settant'anni fa, era emigrata in America in forma "orale", mettendovi nuove radici e dando nuovi frutti. Ha poi nuovamente attraversato l'Atlantico, ma questa volta non più in forma orale bensì su disco 78 giri, interpretata da un cantante e pianista jazz nero-americano. Capitò così tra le mani di un quartetto vocale di giovani (nemmeno trentenni) con molta voglia di cantare, di divertirsi e di divertire, che ne ha fatto una traduzione e, nella migliore tradizione dei *folk-song*, ne ha tratto una nuova versione facendola diventare una delle più note canzoni della musica italiana e ponendola di diritto nel novero dei canti più eseguiti e studiati non solo della storia della canzone ma anche della storia della canzone di ascendenza popolare.

## Riferimenti bibliografici

Savona A.V. (1992), *Gli indimenticabili Cetra*, Sperling & Kupfer, Milano.

**Parte II**  
**Per una didattica della *popular music***  
**e con la *popular music*:**  
**strumenti e proposte operative**





# La *popular music* nella scuola primaria: punto di contatto tra musica e movimento\*

di Julia Lutz

Durante la colazione la radio trasmette i successi più recenti del pop e fin dall'età della scuola primaria i bambini ascoltano nel loro tempo libero la musica delle loro *popstar* predilette attraverso i *media* digitali più familiari come lo *smartphone* o il *tablet*; la *popular music*, dalla *breakdance* all'*hip hop*, è poi al centro delle attività sportive e ricreative mentre nei centri commerciali e negli spazi pubblici essa è presente in maniera tanto "incidentale" quanto sistematica: la *popular music*<sup>1</sup>, insomma, fa parte della quotidianità della maggior parte dei ragazzi dai sei agli undici anni. Ma anche la scuola è un luogo nel quale i bambini possono incontrare questa produzione: avviene nelle lezioni di musica ma anche in molte altre attività, come per esempio nelle lezioni di movimento e sport o nei giochi ricreativi tra una lezione e l'altra. Il riconoscimento e la trattazione di questa produzione come musica di grande importanza per i bambini della scuola primaria dal terzo anno di scuola in su (Wilke, 2012) può contribuire a far sì che le lezioni di musica vengano connotate da un principio di molteplicità proprio sulla base dell'osservazione e della considerazione degli interessi e delle preferenze degli alunni: tale molteplicità si esplicita da una parte nell'attenzione agli stili e ai generi musicali del passato e del presente e dall'altra parte a differenti attività che possono essere svolte in correlazione all'ascolto musicale.

\* Versione italiana a cura di Paolo Somigli.

1. In questo contributo ci si concentra su un concetto di *popular music* riferito in particolare a quella musica prodotta e distribuita dai *mass media* le cui origini si collocano negli anni Cinquanta e per la quale in ambito germanofono si parla correntemente di *Popmusik*. Questo tipo di produzione è orientato al *mainstream* e gode di un'ampia popolarità senza fissarsi a un'estetica unitaria o a forme determinate (cfr. Wicke, 1997). Accanto al pop propriamente detto vengono pertanto ricompresi sotto quest'ombrello anche generi come il rock o il rap. Un'accezione parimenti vasta del termine in area germanofona emerge anche in diversi contributi sulla tematica nel fascicolo *Pop für Kinder* della rivista *Diskussion Musikpädagogik* (67/2015).

In base a tale multiformità, la *popular music*, e in particolare la musica pop, può rientrare a far parte delle lezioni di musica senza apparire un'area a sé, "speciale" e separata dalle altre attività musicali (Lutz, Schellberg, 2018, p. 235) e senza che gli insegnanti si sentano chiamati o addirittura sfidati a doversi continuamente mostrare aggiornati e all'ultima moda (*ivi*, p. 232). Forse anch'essa può essere portata a scuola per mezzo di "classici" come per esempio le canzoni dei Beatles o dei Queen. Tuttavia, non possiamo dire con certezza quale significato e quale ruolo essa abbia realmente nell'educazione musicale per la scuola primaria (e anche in quella successiva), dato che ad oggi non è ancora disponibile uno studio specifico sulla questione.

L'articolo intende mostrare come questa tipologia musicale possa essere trattata nella scuola primaria in stretta connessione con il movimento e possa contribuire così a sviluppare nei bambini tanto l'ascolto musicale quanto la capacità di muoversi sulla base della musica stessa. In primo luogo, pertanto, vengono mostrate le potenzialità offerte dal rapporto musica-movimento e viene discussa la scelta degli esempi musicali. Segue poi la presentazione d'un esempio pratico sulla base di *Let's Get Loud* di Jennifer Lopez (1999) con alcune spiegazioni e riflessioni di tipo didattico. Infine vengono mostrate rapidamente alcune prospettive sull'uso della *popular music* nella scuola primaria.

## 1. Il legame tra musica (*popular*) e movimento

Il movimento corporeo, anche in correlazione con la musica, ha un grande valore per lo sviluppo dei bambini (Vogel, 2015, p. 254). Le opportunità offerte dalle tante possibilità d'interazione di musica e movimento – dal libero movimento sulla musica, all'improvvisazione motoria fino alla danza – investono lo sviluppo motorio, cognitivo ed emotivo-affettivo e vengono colte con sempre maggior evidenza nei piani formativi generali e nei curricula stessi della scuola primaria<sup>2</sup>. Musica e movimento possono essere collegati sia a partire dalla musica (movimento sulla base della musica) sia dalla prospettiva opposta (invenzione musicale e sonora sulla base di un movimento eseguito o visto): se pensiamo tanto all'azione corporea necessaria a produrre il suono su uno strumento musicale quanto alla *body percussion*

2. Si vedano, per esempio, le *Indicazioni per la scuola in lingua tedesca* della Provincia autonoma di Bolzano – Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen (2009, pp. 66-68) (Musica) e pp. 77-79 (Movimento e Sport) – nonché quelle vigenti in Baviera – Bayerisches Staatsministerium für Bildung (2014), Musica: area di apprendimento 2, «movimento, danza, scena», nonché Sport, area di apprendimento 4.5: «esprimersi col corpo e dare forma a movimenti / ginnastica e danza».

come forma di pratica musicale per mezzo del corpo, ci rendiamo conto di quanto sia addirittura impossibile separare i due elementi. Per parte nostra ci concentreremo qui di seguito sui movimenti che si fondano sulla musica, la “tracciano” e “ricreano”, la rendono visibile e sperimentabile: per così dire, “tangibile”.

Per riferirsi alle categorie labaniane, nell’ascolto della musica e nella sua trasposizione in movimento hanno un ruolo centrale Spazio, Tempo, Peso e Flusso e le loro esplicitazioni in forte/leggero, improvviso/sostenuto, diretto/indiretto, trattenuto/libero<sup>3</sup>. Esse contribuiscono a fornire ai ragazzi consegne come per esempio: rappresentare col corpo il procedere di una melodia; cogliere il tempo della musica e far attenzione ai passaggi pesanti o leggeri, in *forte* o in *piano*; cambiare il tipo di movimento col cambiare della musica. Per mezzo di tali consegne e nel realizzare tali compiti i bambini percepiscono la musica in maniera consapevole, la sperimentano con il loro corpo ed esprimono attraverso il movimento sia ciò che vi colgono e riconoscono sia come l’intendono (Vliex, 2015, p. 120).

La scelta della musica adatta è di estrema importanza. Come punto di riferimento possono fungere queste domande<sup>4</sup>:

- la musica presenta una struttura facilmente comprensibile?
- la musica ha una forma chiara con delle ripetizioni?
- i cambiamenti (per esempio di strumentazione) sono percettibili?
- ci sono accenti musicali particolari, in grado di fungere da orientamento?
- il tempo è adatto per il compito motorio che ci si è prefissati?

Fondamentalmente, si possono usare stili musicali assai diversi per l’esecuzione di movimenti o danze: dalla musica antica (p. es. danze di corte) alla musica tradizionale di altri Paesi (danze popolari), al pop (improvvisazioni e forme di ballo; Vogel, 2015, p. 266). Tuttavia, non è solo l’onnipresenza della *popular music* e in particolare del pop nella vita dei bambini a giustificarne la presenza nella scuola primaria. La musica pop si presta all’uso assieme al movimento soprattutto in quanto sovente caratterizzata da un ritmo chiaro e da una forma composta da sezioni diverse, ben distinguibili e/o ripetute come introduzione, conclusione, strofa, ritornello e ponte. Inoltre, brani musicali dal *sound* energico stimolano quasi da sé il movimento degli ascoltatori. Nondimeno, nella scelta degli esempi da impiegare nella scuola primaria, occorre prestare particolare attenzione ai testi e chiedersi se siano adatti ai destinatari delle varie attività.

3. Cfr. Vogel (2015, pp. 256-257); si veda anche Haase, Pelz (2008, pp. 8 e 18-19) (nel testo si usa la nomenclatura italiana così come rispettivamente in Zagatti, 2004, p. 57 e Laban, 2009, p. 31; ringrazio Annadora Scalone per la preziosa consulenza).

4. Cfr. anche Vogel (2015, p. 266).

## 2. Un esempio di azione didattica: una danza-puzzle su *Let's Get Loud* di Jennifer Lopez

### *Riflessioni didattiche*

*Let's Get Loud* di Jennifer Lopez è adatto ad un approccio alla *pop(ular) music* basato sul rapporto musica-movimento nella scuola primaria non solo per gli aspetti appena ricordati. Dalla sua ha anche il fatto che si tratta di una canzone del 1999, di norma non familiare ai bambini. Rispetto a questo brano, essi non hanno quindi un legame emozionale preesistente, né speciali aspettative né infine qualche particolare associazione che li possa spingere a imitare dei precisi movimenti prefissati, dei *cliché* motorii, legati alla sua specifica fruizione (Vogel, 2015, p. 266). Il testo è un invito a godersi la vita e a far festa; combinato con un *sound* carico di energia, esso rafforza lo stimolo al movimento. Con questa canzone, infine, ci si può rivolgere ugualmente a maschi e femmine.

Due elementi sono centrali per questo esempio pratico:

1. l'uso di bottiglie vuote di plastica da un litro e mezzo tenute in ambo le mani come oggetti o materiali atti ad ampliare lo spettro delle possibili forme di movimento e coi quali rendere visibili e udibili gli accenti musicali, per esempio attraverso la loro percussione reciproca oppure su parti del corpo come cosce, braccia ecc. Inoltre, tali oggetti possono fungere da ausilio e sostegno per i bambini che si sentono ancora un po' insicuri nei loro movimenti fisici, in quanto allontanano la loro attenzione dal corpo e la trasferiscono sugli oggetti stessi<sup>5</sup>;
2. l'impiego di una sorta di puzzle come metodo per realizzare coi bambini un repertorio-base di movimenti e poi lasciarli sviluppare in gruppo, con quei movimenti stessi e con altri ancora, la propria idea di movimento sulla musica. Le tessere del puzzle vengono rappresentate in schede in formato A4 e raffigurano simbolicamente una forma di movimento ciascuna: p. es. saltare sul posto, fare un passo avanti o indietro, svolgere attività di *body percussion* come battere le mani o le bottiglie tra loro (alcuni di questi pezzi del puzzle vengono riprodotti qui in Fig. 1)<sup>6</sup>; il numero 8 indica che il rispettivo movimento deve essere eseguito su otto tempi di battuta. In quanto repertorio di possibili movimenti, le tessere del puzzle offrono un orientamento chiaro per l'elaborazione di progetti motorii in gruppo e al contempo lasciano un margine di libertà in quanto consentono anche molte forme di variazione. L'impiego delle tessere del puzzle, as-

5. Cfr. Vogel (2015, p. 267). Anche Siebenborn (2017) propone l'impiego di bottiglie per eseguire movimenti sulla musica ma in una coreografia predefinita.

6. Sulla danza-puzzle come stimolo alla realizzazione di forme di movimento in relazione alla musica cfr. Froschmeier, Kratzer, Salzmann (2014, pp. 105-106).

sieme a quello delle bottiglie, inoltre, attenua ulteriormente il rischio che i bambini ricadano in movimenti stereotipati, in “cliché motorii” (Vliex, 2015, p. 122) connessi in generale con la musica pop e magari conosciuti attraverso i *media*.

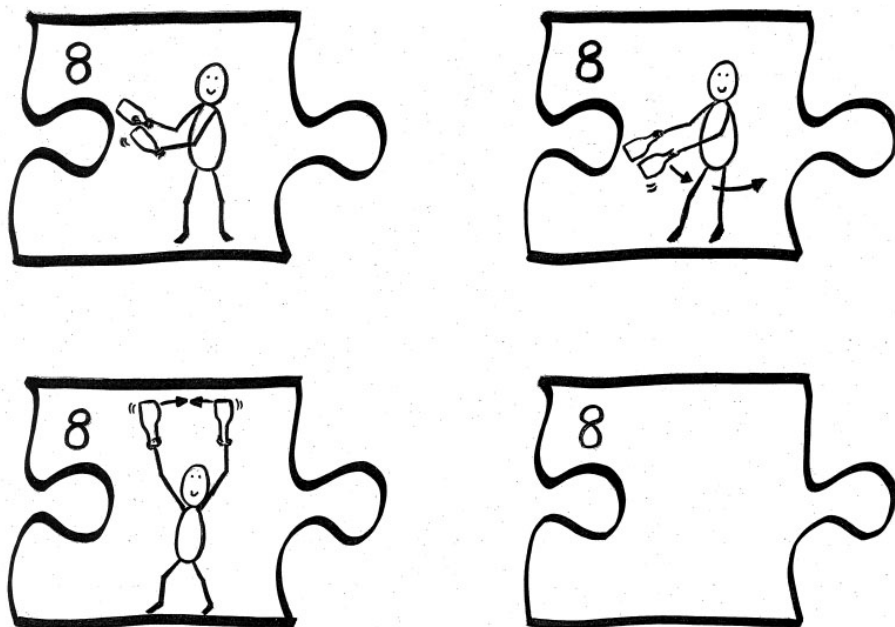


Fig. 1 – Esempi di tessere del puzzle (disegni di Julia Lutz)

Nella scelta di movimenti già sperimentati, nell’integrazione con essi di propri movimenti e nella loro combinazione in una formazione motoria nella quale si connettono forme nella disposizione dei bambini e percorsi spaziali, i bambini prestano attenzione a una corrispondenza tra movimento e musica in cui scegliere azioni che corrispondono alla musica in termini di fattori come spazio, tempo, forma, energia. Così essi osservano che a differenti sezioni musicali si armonizzano differenti forme di movimento e che la forma musicale può essere rappresentata anche con diverse posizioni o percorsi nello spazio. Una tessera in bianco del puzzle invita i partecipanti a inventare altri movimenti. Per quanto concerne l’uso delle bottiglie, esso offre diverse possibilità per molte ulteriori e personali forme di movimento: per esempio con i rumori prodotti con le bottiglie ma anche con movimenti il più silenziosi possibile. Indicazioni come un numero minimo di tessere da utilizzare o di movimenti da inventare da parte dei bambini stessi offrono un quadro di riferimento utile soprattutto nei casi in cui i bambini siano nuovi a questo tipo di compito. La lunghezza dell’esempio audio può variare in base alle

precedenti esperienze dei bambini. Si consiglia peraltro di partire solo con una sezione della musica che i bambini possano cogliere e comprendere con riferimento alla suddivisione in diverse parti.

### *Possibile svolgimento di un'unità didattica*

Sul pavimento di un'aula ampia e in cui muoversi con agio sono adagiate alcune bottiglie di plastica vuote (due per bambino). In una fase di preparazione e riscaldamento, i bambini si muovono liberamente sulla musica di *Let's Get Loud* tra le bottiglie ma senza doverle neppure sfiorare. Quando la musica si ferma, ogni bambino prende una bottiglia ed esegue un movimento indicato dall'insegnante: p. es. colpire con la bottiglia il palmo della mano (come si fa coi *boomwhackers*), colpire con la bottiglia una gamba, muoversi insieme a un altro bambino o anche usare la bottiglia in movimenti che non producono suono. L'attività viene ripetuta diverse volte: durante la musica ci si muove liberamente tra le bottiglie adagiate a terra, ma dopo che essa si ferma viene ogni volta eseguito un determinato movimento, anche suggerito dai bambini.

A questo punto vengono introdotte le tessere del puzzle: vengono ripresi i movimenti già sperimentati nella fase di introduzione e ne sono aggiunti di altri. I bambini abbinano le tessere del puzzle al movimento mostrato loro dall'insegnante e poi eseguito da loro stessi oppure cercano di realizzare i movimenti mostrati sulle tessere del puzzle appena introdotte nell'attività. Si riflette dunque su quale sia il tipo di movimento più adatto alle singole sezioni della musica: per esempio, la percussione delle bottiglie su diverse parti del corpo per sezioni con una pulsazione energica oppure movimenti il più leggeri possibile per una sezione della musica dal carattere opposto. La visualizzazione della forma musicale per mezzo di simboli di forma e colore differente può aiutare i bambini a interiorizzare il procedere della musica, che si riflette in forme di movimento diverse.

Quando vengono scelte e provate assieme alcune delle tante possibili sequenze di movimento, i bambini imparano che

- ogni movimento mostrato su una tessera del puzzle viene eseguito otto volte con riferimento alla pulsazione del brano;
- un pezzo del puzzle può essere usato una volta o anche di più, in successione o in alternanza con altri pezzi;
- possono essi stessi aggiungere propri movimenti;
- si deve sempre porre attenzione alla corrispondenza e alla coerenza di musica e movimento.

Nella fase successiva del lavoro di gruppo, i bambini, a partire dalle tessere del puzzle, sviluppano sequenze motorie con l'uso delle bottiglie. L'in-

segnante osserva dall'esterno, risponde alle domande, invita a verificare la coerenza di movimento e musica. Una fase conclusiva di presentazione e riflessione dà ai bambini la possibilità di presentare i risultati dei gruppi di lavoro, anche partecipando alla realizzazione dei movimenti di altri gruppi. Stimoli per la riflessione sono, per esempio:

- ogni bambino ha potuto contribuire con le proprie idee?
- quali movimenti sono stati aggiunti da parte dei gruppi?
- come sono state usate le bottiglie? Quali movimenti "speciali" sono stati trovati?
- i movimenti sono adatti alla musica?
- attraverso i vari movimenti ha trovato espressione la forma della musica?
- in che modo ciascun gruppo ha utilizzato lo spazio dell'aula?

### **3. Ulteriori riflessioni: possibili collegamenti e prospettive**

L'esempio qui descritto potrebbe essere variato, sviluppato ed ulteriormente elaborato: proprio a questo, anzi, si mira nel proporlo. Il principio del puzzle può essere applicato ad altri esempi musicali, tanto di musica *popular* quanto di musica d'arte. Questo non implica tuttavia un approccio arbitrario: non a tutti i tipi di musica si confà una trasposizione motoria basata su un numero circoscritto di elementi dai quali viene effettuata una selezione e viene elaborata una sequenza coerente. Nondimeno, a partire dalla confidenza col metodo del puzzle, a partire da un esempio di *popular music* si può tracciare un ponte verso la musica d'arte, rispetto alla quale sviluppare trasposizioni motorie di composizioni per loro meno familiari e non corrispondenti alle abitudini d'ascolto degli alunni: sempre, beninteso, ponendo attenzione alla rispondenza tra musica e movimento.

Quando vengono affrontati esempi di *popular music* nella scuola primaria, comunque, la scelta deve essere sempre ben motivata. E anche le attività correlate devono essere coerenti; oltre alle attività motorie, esse danno l'opportunità di eseguire o sviluppare accompagnamenti ritmici, la discussione sul contenuto del testo verbale o sulla pronuncia della canzone, la riflessione sulle proprie preferenze, la ricerca e la presentazione di informazioni sulla canzone o sugli interpreti. Il problema non può essere trattare "in quale modo" la *popular music* a scuola. Lo scopo deve essere sempre promuovere un'educazione musicale plurale – tanto nella scelta delle musiche quanto per metodi ed attività – e attenta alle esigenze e agli interessi da parte dei ragazzi e colti come potenzialità. Sono inoltre necessari docenti dotati di competenze stilistiche nonché di pratica strumentale e tecnologico-mediale in un repertorio il più vasto possibile, disponibili e aperti a generi musicali



poco familiari alla loro personale esperienza musicale e pronti al confronto con aspetti concreti e didattici, così da affrontare la *popular music* o esempi musicali di altri stili in maniera appropriata tanto all'oggetto in sé quanto ai ragazzi. Insomma, riflettere sulla *popular music* nella scuola primaria non deve limitare la propria portata a quanto avviene o dovrebbe avvenire nelle attività di educazione musicale ma investe in maniera significativa anche la formazione dei docenti stessi<sup>7</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014), *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*, München.
- Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen, Südtirol (2009), *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*, Bolzano- Bozen.
- Froschmeier T., Kratzer U., Salzmann A., Hrsg. (2014), *Moderner Sportunterricht in 40 Stundenbildern Klasse 1/2*, (3. Auflage), Auer, Donauwörth.
- Haase F., Pelz E. (2008), *Kinder bewegen – den Geist beflügeln. Rhythmik in Grund- und Förderschule*, Westermann, Braunschweig.
- Laban R. (2009), *La danza moderna educativa*, tradotto e commentato da L. Delfini e F. Zagatti, Ephemeria, Macerata.
- Lutz J., Schellberg G. (2018), “Popmusik in der Grundschullehrer innenbildung. Angebote, Hintergründe und Perspektiven”, in Krettenauer T., Schäfer-Lembeck H.-U., Zöllner-Dressler S., Hrsg., *Musiklehrer innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* («Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München», Bd. 6), Allitera, München.
- Siebenborn C. (2017), “Let’s Get Loud. Eine Flaschentanz-Choreografie zu Jennifer Lopez’ Dance Hit”, *Popmusik in der Grundschule*, 18/2: 16-21.
- Vliex S. (2015), “Brücken schlagen: Musik in Bewegung übertragen”, in Loritz M. D., Schott C., Hrsg., *Musik – Didaktik für die Grundschule*, Cornelsen, Berlin.
- Vogel C. (2015), “Musik, Bewegung, Tanz”, in Fuchs M., Hrsg., *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, Helbling, Innsbruck u. a.
- Wicke P. (1997), “Popmusik”, in Finscher L., Hrsg., *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Bd. 7, 2. Auf., Bärenreiter, Kassel, pp. 1694-1703.
- Wilke K. (2012), *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule* («Theorie und Praxis der Musikvermittlung», hg. von M.L. Schulten, Bd. 12.), Lit, Berlin u. a.
- Zagatti F. (2004), *La danza educativa*, Mousiké, Bologna.

7. Cfr. Lutz, Schellberg (2018) nonché l'intervento delle medesime autrici alle pp. 159-161 in questo volume).

# Fuori dai canoni. Il *sound* del pop nella didattica della composizione

di Leo Izzo

In questo contributo affronterò il tema della *popular music* nella didattica della musica attingendo direttamente alla mia esperienza di docente nella scuola secondaria di primo grado. In particolare, prenderò in esame alcune attività di composizione o, più genericamente, di produzione sonora, per riflettere sul ruolo della *popular music* in questo ambito dell'educazione musicale<sup>1</sup>.

Le attività di produzione musicale rappresentano un passaggio necessario e importante per favorire una buona formazione musicale, anche nella scuola dell'obbligo. Per questo motivo, all'interno del pur limitatissimo monte orario dell'educazione musicale, è necessario trovare uno spazio per sviluppare anche questo aspetto del curriculum, nonostante la complessità di impostare un percorso di didattica della composizione. È tuttavia noto che, nella realtà della scuola italiana, gli obiettivi formativi specificamente dedicati alla produzione musicale, seppur previsti dalle indicazioni nazionali, sono trascurati da gran parte dei docenti. Nella mia esperienza didattica ho riscontrato che l'attività di produzione risulta didatticamente più efficace quando scaturisce dall'ascolto critico e analitico di un bacino di brani che serve da "modello". La musica ascoltata, ed eventualmente analizzata nelle sue caratteristiche stilistiche e formali, può essere un punto di partenza per iniziare l'attività

1. Utilizzo i termini "composizione" e "produzione sonora" per distinguere due modalità operative differenti. Nel primo caso il processo di definizione del materiale musicale avviene principalmente attraverso la notazione: l'attività compositiva ha come esito precipuo la realizzazione di una partitura, che in seguito può essere interpretata da uno o più musicisti. Nel secondo caso l'autore sviluppa le proprie idee musicali operando direttamente su materiali sonori (utilizzando, ad esempio, dei *file* audio); in questa condizione la notazione musicale, se utilizzata, è principalmente uno strumento intermedio di definizione delle idee musicali, mentre l'esito del lavoro è una traccia sonora, la cui fruizione non richiede necessariamente l'intermediazione dell'interprete.

compositiva. In questo modo, a mio parere, l'esercizio della composizione può contribuire a rendere gli studenti degli ascoltatori più consapevoli.

In un'attività di produzione che ha come punto di partenza un modello stilistico, identificato in uno o più brani, tanto il docente quanto la classe dovranno tenere presente alcuni snodi concettuali importanti. In particolare, è necessario distinguere tra la fase della composizione e quella, successiva, della conversione della musica scritta in un'esperienza sonora fruibile dall'ascoltatore, ad esempio attraverso il momento dell'esecuzione. Negli ascolti che sono serviti da modello per progettare l'attività compositiva, gli studenti hanno quindi dovuto differenziare due strati contigui: il livello formale, attraverso il quale ricavare alcune regole compositive, e quello legato allo stile interpretativo.

Ai fini dell'efficacia di un'attività incentrata sulla composizione è importante che anche la musica elaborata dagli studenti dia luogo a risultati sonori che risultino per loro stessi gratificanti, anche dal punto di vista della qualità sonora.

Tenendo conto di queste problematiche, il passaggio tra la fase della composizione e quella della concertazione (la preparazione dell'esecuzione da parte di un *ensemble* di interpreti) può assumere modalità diverse.

In alcuni casi, l'attività didattica può prevedere che tanto le caratteristiche compositive, quanto quelle performative siano coerenti con i brani presi in esame negli ascolti di partenza. Ad esempio, nella composizione di una canzone, gli studenti possono curare la fase di stesura, l'arrangiamento del brano e possono essere al contempo gli interpreti, con organico strumentale analogo a una classica formazione pop. Ho seguito questo criterio, ad esempio, per coordinare la composizione e registrazione di una canzone contro il bullismo (in una classe di prima media) e di un *blues* (in una classe di terza media)<sup>2</sup>. In questi casi la presenza di un coro, tastiere, chitarre, basso elettrico e batteria ha consentito di avvicinarsi, anche dal punto della resa interpretativa, ai modelli stilistici utilizzati come punto di partenza.

Quest'obiettivo, un'esecuzione stilisticamente pertinente, in alcuni casi è difficile da raggiungere: ad esempio quando il modello stilistico preso in esame preveda un organico strumentale lontano da quelli solitamente a disposizione nella scuola media, o quando i brani composti richiedano competenze strumentali e/o vocali particolarmente avanzate. In questi casi l'utilizzo del computer può risultare determinante: attraverso opportuni *software* di notazione musicale e di *editing* audio lo studente può verificare all'ascolto il risultato sonoro del proprio testo musicale e procedere per "prova ed errore"

2. I brani si possono ascoltare ai seguenti link: <https://aulodies.wordpress.com/2017/04/27/la-nostra-voce-contro-il-bullismo-una-canzone-degli-studenti/> e <https://aulodies.wordpress.com/2016/01/08/old-school-blues-due-brani-di-vera-classe/>. I link riportati in questo articolo rimandano al blog *Aulodie*, che utilizzo quotidianamente per coordinare le attività didattiche e conservare traccia dei risultati. L'ultimo accesso a tutti i siti in questo articolo è stato effettuato il 30 novembre 2019.

fino a ottenere un elaborato soddisfacente<sup>3</sup>. In questo modo gli alunni hanno a disposizione una soluzione alternativa per aggirare le difficoltà di eseguire e concertare un brano musicale.

L'utilizzo di questo tipo di *software* espande quindi le possibilità creative in fase di composizione e permette allo studente di progettare parti più complesse e di sovrapporre più strumenti, senza doversi misurare con i limiti esecutivi degli studenti di scuola media.

Come la storia della musica insegna, e in particolare la storia della *popular music*, l'utilizzo di una determinata tecnologia comporta sempre delle conseguenze nei risultati stilistici. Nel caso specifico della didattica della musica, i *software* di *editing* MIDI e audio possono facilmente orientare il risultato di un lavoro compositivo verso un esito sonoro più vicino alla musica *popular*, perché la struttura stessa di questi programmi è pensata per un'utenza vicina al mondo sonoro della musica pop ed elettronica. L'interfaccia grafica e le impostazioni iniziali incluse in questi *software*, ad esempio, solitamente orientano l'utente verso aspetti stilistici come l'organizzazione del tempo in 4/4, l'inserimento di ostinati (*loop*) ritmici, o l'utilizzo di timbri affini alla musica rock e pop (come sintetizzatori e strumenti elettrici). Utilizzando questi *software* è assai probabile quindi che i brani realizzati dagli studenti, anche quando basati sull'osservazione della musica d'arte del passato, dopo la fase di stesura confluiscono verso il *sound* della *popular music*. Ciò è accaduto, ad esempio, in un laboratorio di composizione intitolato *Fuori dai canoni!*, condotto con alcune classi della scuola secondaria di primo grado a partire da un gruppo di ascolti di musica rinascimentale e barocca<sup>4</sup>. Dopo aver compreso gli aspetti fondamentali che permettono l'intreccio delle voci in un canone, gli studenti hanno composto i propri brani utilizzando un *software* di notazione musicale (noteflight.com). Al termine di questa prima fase di stesura, gli alunni hanno utilizzato un'ulteriore applicazione di *editing* multitraccia (soundtrap.com) per assegnare gli strumenti virtuali alle parti, progettare l'arrangiamento e curare il *sound* complessivo.

Le indicazioni fornite alla classe prevedevano criteri diversi per ognuna delle due fasi del lavoro: gli studenti dovevano seguire regole stringenti per stendere il testo musicale e in seguito avevano ampia libertà nelle scelte sonore e stilistiche con cui orchestrare il brano. Durante questa seconda fase del lavoro, l'impiego di sintetizzatori e l'aggiunta di parti percussive, ha portato, nel complesso, a risultati orientati verso una dimensione quasi postmoderna, in cui il modello del canone è stato riletto in chiave electro-pop. Quest'orientamento stilistico è evidente, ad esempio, nel brano intito-

3. Esistono numerosi *software* o applicazioni *online* che prevedono piani di iscrizione gratuiti. Ad esempio, Musescore o noteflight.com sono applicativi molto diffusi per la notazione musicale, mentre Cakewalk o soundtrap.com sono validi *software* che funzionano come DAW (Digital Audio Workstation) ossia permettono l'*editing* multitraccia di *file* audio e MIDI.

4. <https://aulodies.wordpress.com/2018/03/17/componi-il-tuo-canone-2018/>.

lato *Bananafruit*, composto da due alunne di una seconda media dell'IC di Zola Predosa<sup>5</sup>. In questo caso quindi, a partire da una riflessione sulla musica d'arte, gli studenti hanno realizzato risultati ibridi, la cui sonorità è vicina al *sound* della *popular music*: su un accompagnamento incalzante della batteria e di potenti accordi di chitarra elettrica, le linee melodiche dei sintetizzatori dal timbro accattivante si inseguono in perfetto canone.

Un caso analogo si è riscontrato in un'attività incentrata sulla *Sagra della Primavera* di Igor Stravinskij<sup>6</sup>. In questo percorso didattico gli studenti, dopo aver analizzato alcuni episodi del balletto, hanno manipolato dei frammenti di una registrazione orchestrale del brano e aggiunto a piacimento nuove parti percussive e interventi di sintetizzatore. Si può apprezzare questo lavoro di montaggio e rielaborazione nel brano *We Are Teenagers!*, realizzato da due studentesse di terza dell'IC di Anzola dell'Emilia<sup>7</sup>.

Negli ultimi due casi presi in esame (la composizione di un canone e la rielaborazione della *Sagra della Primavera*) i risultati si avvicinano al *sound popular* principalmente per due motivi: da un lato il *software* utilizzato rende più semplici determinate operazioni (ad esempio la scansione regolare di un *beat*) e quindi orienta implicitamente le scelte stilistiche; dall'altro gli studenti riconoscono come motivante la possibilità di dare alle proprie composizioni una resa sonora più vicina alle proprie abitudini di ascolto, pur conservando l'impianto formale previsto nella consegna dell'insegnante.

Il cortocircuito stilistico che si genera tra il modello colto di partenza e il *sound popular* dell'esito finale viene meno quando i brani ascoltati per organizzare l'attività di composizione e le regole formali attingono all'ambito della musica *popular*. In un'esperienza didattica incentrata sul concetto di *riff* e di *groove* e condotta in una terza media ho utilizzato come ascolti di partenza alcuni classici della musica jazz, rock e pop<sup>8</sup>. Come si può ascoltare nel brano *Lama*, composto da due alunne di terza media dell'IC Zola Predosa attraverso il *software online* audiotool.com, l'elaborazione ha portato ad un *sound* elettronico dalle sfumature *popular*, caratterizzato da un raffinato impiego di sintetizzatori e percussioni<sup>9</sup>.

Come si è visto dai casi presi in esame, il rapporto tra i brani-modello e l'esito finale può variare sensibilmente e l'insegnante può chiedere agli studenti di aderire alle caratteristiche stilistiche delle registrazioni ascoltate in modo più o meno stringente, a seconda di quali siano gli obiettivi didattici, gli strumenti utilizzati e le competenze operative della classe. A mio parere, i

5. <https://soundcloud.com/user-679327981/banana-fruit-2>.

6. <https://aulodies.wordpress.com/2017/12/03/danze-degli-adolescentiun-collage-sonoro-sulla-sagra-della-primavera/>

7. Il brano può essere ascoltato al link: <https://soundcloud.com/prof1220/weareteenagers>. L'attività didattica è illustrata in Izzo (2019).

8. <https://aulodies.wordpress.com/2018/02/10/come-nasce-un-brano-rock/>.

9. <https://soundcloud.com/user-679327981/lama-by-laura-martina2>.

risultati più interessanti si ottengono quando l'attività di produzione prevede un buon equilibrio tra l'applicazione di alcune regole formali (desunte dagli ascolti di partenza) e una certa libertà nella confezione finale del brano, ad esempio prevedendo la possibilità di allontanarsi dalle sonorità stilistiche originali per personalizzare il *sound* del brano creato. In questo modo da un lato si favorisce l'acquisizione di una maggior consapevolezza nell'uso degli strumenti linguistici specificamente musicali, dall'altro si evita il rischio di un rapporto esclusivamente mimetico con i brani ascoltati, lasciando spazio, anche nella produzione musicale, alle scelte individuali e, potenzialmente, all'espressione di sé.

Nel rapporto tra ascolto-modello ed esito finale c'è però un ultimo fattore da tenere in considerazione, in particolare quando l'insegnante propone l'ascolto di musiche che attingono alla musica *popular*.

Cercando nello sterminato universo di musiche che rientrano sotto questo termine, l'insegnante può infatti proporre alla classe una selezione di ascolti che si allontanano dagli stereotipi della musica serializzata e che, pur soddisfacendo alcune caratteristiche del genere di appartenenza, presentano elementi di novità che disattendono le aspettative dell'ascoltatore.

Cercando di seguire questo principio, nell'anno 2016-17 ho condotto un laboratorio di composizione, in una classe di terza media, a partire da una serie di ascolti tratti dal *visual album* di Beyoncé *Lemonade* (2016)<sup>10</sup>. In questo innovativo prodotto audiovisivo, ogni canzone è introdotta da brevi tracce di collegamento in cui Beyoncé recita delle poesie dal carattere autobiografico della poetessa somalo-britannica Warsan Shire con un effetto che si colloca tra la *spoken poetry* e il *sound design*. La voce è infatti accompagnata da un rarefatto commento sonoro composto da interventi musicali e rumori d'ambiente. Questi ascolti quindi sono attinenti al genere *popular*, ma lontani, per caratteristiche stilistiche, dai prototipi del *mainstream* e sono serviti per indirizzare gli studenti verso un processo creativo dagli esiti sorprendenti. Grazie alla preziosa collaborazione dell'insegnante di Lettere (la professoressa Cristina Prosdocimi dell'IC Zola Predosa), gli studenti hanno steso dei testi poetici incentrati sulle fasi della vita (nascita, infanzia, adolescenza, età adulta, vecchiaia, morte). I testi, recitati dagli stessi autori, sono poi confluiti in un ciclo di elaborati sonori dal titolo *Percorso nella vita*<sup>11</sup>. Nell'insieme, le poesie degli studenti, la loro voce, la presenza di un commento sonoro evocativo, contribuiscono a un risultato che, allontanandosi dalle categorie di genere, rivela un grado di autenticità e originalità molto forte.

In quest'ultimo caso quindi, il fattore chiave che ha permesso agli studenti di allontanarsi dai *cliché* stilistici della musica serializzata risiede nella

10. Per l'uscita del disco Beyoncé ha pensato di produrre un film, detto appunto *visual album*, in cui a ogni brano è associato un video musicale.

11. <https://aulodies.wordpress.com/2017/06/06/percorso-nella-vita-i-lavori-degli-studenti/>.

selezione degli ascolti. Le “poesie sonore” di Beyoncé, pur essendo pienamente inserite nel contesto della distribuzione e della fruizione della musica *popular*, presentano forti elementi di innovazione stilistica. I tratti meno convenzionali (la presenza di una voce recitante, la mancanza di un *hook* melodico) acquisiscono una maggior potenza espressiva proprio perché inseriti nel prodotto discografico di una *popstar*, destinato quindi al grande pubblico. Gli inserti poetici di Beyoncé quindi mirano a inserire momentanee deviazioni dalle regole del genere musicale in cui sono iscritti e fanno leva sul sistema di aspettative degli ascoltatori<sup>12</sup>.

Credo che per aiutare gli studenti ad acquisire uno sguardo critico e consapevole sul panorama musicale *popular* sia importante interrogarsi su quali siano i confini di concetti consolidati, come l’idea stessa di “canzone”. Ascoltare brani che, per alcuni aspetti, si allontanano dalle convenzioni, permette agli studenti di allargare i propri orizzonti di ascolto e, durante le attività di produzione, consente loro di sperimentare nuovi territori espressivi, senza doversi confrontare con gli stilemi di genere più condizionanti.

## Riferimenti bibliografici

Izzo L. (2019), “Un rito pagano per il nuovo secolo: introduzione alla Sagra della primavera”, in Somigli P., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 217-234.

12. Con ciò non si intende che *Lemonade* sia un esempio di avanguardia musicale. La forza potenzialmente disgregante degli interventi poetici di Beyoncé è costantemente riportata su territori più consueti di canzoni tipicamente *R’n’B*. Durante l’attività didattica però gli ascolti si sono concentrati maggiormente sugli intermezzi con voce recitante, lasciando in secondo piano le *hit*.

# **Museica di Caparezza come spunto per un approccio interdisciplinare alla didattica musicale nella scuola secondaria di primo grado: il caso di *Mica Van Gogh* e altre suggestioni**

di *Claudio Cosi*

Insegnare oggi musica nella scuola secondaria di primo grado non significa, quasi mai, solo insegnare musica. O meglio: per vedere gli alunni immergersi con attenzione nell'ascolto musicale, può risultare utile imboccare strade differenti, che spesso e volentieri passano attraverso una panoramica dei loro ascolti abituali, così come dei supporti tramite cui fruiscono quotidianamente di ciò che più li conquista. Può capitare, perciò, di avere di fronte un gruppo eterogeneo di studenti al cui interno ci sarà chi dirà fieramente «io ascolto solo *trap*, ma anche qualcosina di rap», chi confesserà di “cibarsi” di *popular music* esclusivamente grazie alla funzione “ascolti consigliati” di YouTube, chi enuncerà i nomi di giovanissimi cantanti italiani che figurano come il prodotto confezionato dai più svariati format televisivi, chi non ricorderà un solo titolo dall'ultima *playlist* casuale ascoltata su Spotify, chi canticchierà sommariamente una melodia sentita alla radio durante qualche viaggio in macchina con la famiglia, chi ci sorprenderà affermando di ascoltare la “musica classica” o di conoscere solo alcuni dischi in vinile di Pink Floyd, Deep Purple, The Beatles, Queen o AC/DC (e la domanda su genitori e nonni diventa allora automatica) e chi, infine, ammetterà senza troppo imbarazzo di preferire calcio, disegni o videogiochi alla musica.

Partendo da una simile panoramica, che di fatto costituisce solo uno degli infiniti esempi possibili, non è così scontato individuare un oggetto di studio da approfondire collettivamente, che tenga cuciti così tanti fili, captando l'attenzione di un'intera classe di alunni e mantenendone alto l'interesse. Nella mia più recente esperienza di insegnamento, il sesto e penultimo disco in studio di Caparezza<sup>1</sup>, *Museica* (2014, Universal Music), è stato una risorsa molto preziosa. Provando a chiedere a ragazzi che oggi hanno dagli 11 ai 13 anni se conoscono l'artista pugliese, ci si sentirà talvolta ri-

1. Caparezza, in dialetto barese “testa riccia”, è il nome d'arte dell'artista pop Michele Salvemini, nato a Molfetta nel 1973. Cfr. <https://www.caparezza.com/biografia/> (ultimo accesso *online* a tutti i link di questo contributo, 30.11.2019).



spondere: «Quello di “Sono fuori dal tunnel”?»<sup>2</sup>, «Quello di “Vieni a ballare in Puglia, Puglia, Puglia”?»<sup>3</sup> oppure «Ah, sì, quello con un sacco di capelli in testa!». Capiterà, al contrario, che pochissimi facciano riferimento alle canzoni di *Museica*, e non tanto perché queste ultime non abbiano avuto un successo pari a quelle appena citate, ma perché il loro impatto sulla fascia di pubblico più giovane, generato da un insieme di fattori che vanno da quello identitario e sociale a quello fisico e motorio, sembra esulare dalla dimensione di “singolo” per passare necessariamente attraverso quella più ampia e articolata dell’album, un vero e proprio mosaico di cui esse stesse costituiscono i singoli tasselli.

*Museica*, uscito il 22 aprile 2014, necessita quindi di un’introduzione generale che, attraverso la messa a fuoco di alcuni momenti chiave del relativo percorso di elaborazione, possa aiutare a delinearne anche il senso complessivo. In più di un’occasione Caparezza ha dichiarato che la prima scintilla di ispirazione per l’album sarebbe scoccata durante un viaggio fra Berlino e Amsterdam, organizzato prima di tutto con l’obiettivo di colmare le proprie lacune personali sulla storia dell’arte. Nella capitale olandese l’artista, nel mezzo di una visita al Museo Van Gogh, sarebbe rimasto particolarmente impressionato di fronte alla *Natura morta con Bibbia*, dipinto del 1885 e non tra i più celebri della produzione del pittore<sup>4</sup>. Osservare il quadro in classe, avviando così un primo collegamento interdisciplinare con l’arte figurativa, permette di enuclearne facilmente due elementi centrali: la monumentale Bibbia posta al centro, emblema della rigida educazione religiosa avuta da Van Gogh in ambito familiare, e il romanzo *La gioia di vivere* di Émile Zola (1884), autore molto amato dal pittore, ma non altrettanto da suo padre<sup>5</sup>. Dal contrasto tra la Bibbia e la passione per Zola, emerge simbolicamente quel conflitto che ha segnato il rapporto fra Van Gogh e suo padre. Un dato, quest’ultimo, declinato subito da Caparezza nella convinzione che la presunta “pazzia” vangoghiana sia in realtà quanto di più umanamente, artisticamente e culturalmente elevato rispetto al modo di vivere, per certi versi ben più “folle”, dell’uomo nella società attuale. Prende così vita l’idea di

2. *Fuori dal tunnel (del divertimento)* è stato il primo brano di grande successo di Caparezza, pubblicato nel giugno 2003 all’interno del disco *Verità supposte* (Emi Music Italy) e poi come singolo il 16 ottobre dello stesso anno.

3. *Vieni a ballare in Puglia* è il secondo singolo estratto dall’album *Le dimensioni del mio caos* (2008) ed è anch’esso uno dei successi di punta dell’intera produzione di Caparezza.

4. Le seguenti informazioni sono tratte e rielaborate da dichiarazioni personali dello stesso Caparezza, ricavabili da un video documentario su *Museica* reperibile all’indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=vGO2T1QhM94> (in particolare da 00.03 a 03.02).

5. Gli stessi elementi sono descritti da Caparezza nell’intervista già citata nella nota 4. Per una breve descrizione del quadro si faccia riferimento anche al sito ufficiale del Van Gogh Museum di Amsterdam (<https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0008V1962?v=1>), mentre per una lettura più completa sulle opere di Van Gogh si consiglia la consultazione di De La Faille (1970).

comporre *Mica Van Gogh* (terza traccia del disco, su cui mi soffermerò fra poco) e successivamente di pensare a un intero album di canzoni ispirate, in vario modo e secondo diverse prospettive, a opere d'arte di autori, correnti ed epoche differenti<sup>6</sup>. La sola crasi linguistica che genera il titolo – *Museica* è infatti un neologismo nato dalla fusione tra “musica”, “sei” e “museo” – mette subito l'ascoltatore nell'ottica che il sesto disco in studio (“sei”) dell'artista vada approcciato come una visita all'interno di un museo, come un percorso da compiere per intero attraversando attentamente ogni singola canzone “esposta” nella galleria. Si tratta di una sequenza imprescindibile, che Caparezza vuole rendere in un certo modo obbligatoria circoscrivendone tutti i passaggi all'interno della cornice grafica del libretto che accompagna il CD.

La copertina è occupata interamente dalla riproduzione di un acrilico su tela (100 x 100) dipinto a mano da Domenico Dell'Osso, artista contemporaneo che Igor Zanti, nel marzo 2011, ha definito «capostipite dei pop surrealisti italiani, in quanto da anni produce una pittura dove tutti gli elementi classici del pop surrealismo sono presenti a tal punto da poterlo definire tale»<sup>7</sup>. Non sembra affatto un caso che Caparezza, sin dall'infanzia cultore del genere grafico e narrativo del fumetto, abbia voluto affidare ad un artista fortemente influenzato dall'arte *Lowbrow* di matrice statunitense il lavoro grafico per questo album<sup>8</sup>. Il dipinto di Dell'Osso, realizzato dopo un lungo confronto avuto con il cantante pugliese, è una spettacolare rappresentazione del Creato, dove tutto appare in un simmetrico e armonico equilibrio che si genera anche grazie alla convivenza fra elementi opposti. Punto chiave del disegno, utile anche alla comprensione dell'intero impianto concettuale e musicale che sta dietro *Museica*, è senz'altro la triade composta dall'esile alberello che si trova al centro e dai due personaggi dalle sembianze umane seduti ciascuno in cima ad una delle due masse rocciose che occupano le parti laterali del quadro. Diversamente dagli altri alberi, quello centrale ha infatti come chioma l'ammasso di capelli ricci che caratterizza lo stesso Caparezza, chiara allegoria della fertilità di idee

6. Cfr. Caparezza, video documentario citato nella nota 4 (in particolare da 01.51 a 03.02).

7. Zanti (2011), p. 26. La corrente definita *Pop Surrealismo* (da *Pop Surrealism*) affonda le radici nel linguaggio del complesso movimento della *Lowbrow Art*, nato e sviluppatosi nel contesto della cultura underground californiana a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo XX. Esploso dagli anni Novanta sempre all'interno di certi ambienti artistici americani, legati spesso anche al mondo dello spettacolo, della pubblicità e della musica pop, il *Pop Surrealismo* ha trovato diffusione anche in Europa, in particolare a Berlino, e in Italia, dove è arrivato con un ritardo di circa dieci anni. Particolarmente importanti, per la diffusione in Italia del movimento pop surrealista, sono state le gallerie Mondo Pop, Dorothy Circus Gallery e Mondo Bizarro, tutte situate nella città di Roma.

8. Riguardo alla propria passione per il fumetto, è lo stesso Caparezza a parlarne in una puntata della trasmissione *Bonus track* andata in onda su Sky e reperibile al seguente *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=jOGuj2KbY9g>.

che prendono vita nella testa dell'artista; fertilità dell'arte, insomma, che deve essere costantemente coltivata – come ci suggerisce l'innaffiatoio che ha tra le mani l'omino in cima alla roccia sinistra – per resistere alla violenza del mondo – rappresentata invece dall'accetta del personaggio seduto sul lato destro. Arte e violenza, quindi, sono i due poli opposti entro i quali si muove tutto l'album, ed è lo stesso Caparezza, in un'intervista, a ribadire a parole il concetto: «La maggior parte delle cose che animano questa Terra sono frutto di violenze. Per sfuggire all'inquietudine di vivere si cerca di costruire una realtà parallela, si crea un mondo ideale. L'arte è salvifica, rende il mondo poetico»<sup>9</sup>.

In fondo al retro di copertina, quindi idealmente a chiusura del percorso di ascolto e lettura dei testi di tutte le 19 canzoni che compongono la galleria di *Museica*, compare invece la seguente citazione di Van Gogh (1984, p. 359): «Quando riuscirai a vedere l'insieme di quello che ho in mente oso sperare che ne riceverai una buona impressione». Si tratta di un breve estratto da una delle oltre seicento lettere che compongono l'intero scambio epistolare con il fratello Theo, quella spedita da Arles il 28 gennaio 1889<sup>10</sup>. Estrapolata dall'intera lettera, la citazione in sé è utile a Caparezza per due motivi fra loro connessi: dare risalto alla figura di Van Gogh stabilendo al contempo un parallelo diretto fra l'importanza che iniziava ad avere per il pittore l'osservare una serie di suoi quadri in una dimensione di insieme e la necessità di affrontare *Museica* nella sua organicità al fine di poterne cogliere il senso complessivo. Non potendo in questa sede approfondire ogni singola canzone del disco, ma invitando i docenti a provare ad esplorare in classe il lavoro di Caparezza nella sua interezza, mi focalizzerò nello specifico su alcuni punti salienti di un'esperienza di ascolto e interpretazione di *Mica Van Gogh* vissuta in una terza media durante l'anno scolastico 2017/2018.

Dopo i diversi cenni introduttivi a Van Gogh – tra i nomi imprescindibili nel programma didattico ministeriale di Storia dell'arte – e la lettura collettiva di qualche passaggio delle *Lettere a Theo* (Van Gogh, 1984) – una lettura che, invece, non rientra abitualmente nei supporti didattici di approfondimento sul pittore olandese – la prima esperienza d'ascolto di *Mica Van Gogh* da parte degli studenti ha preso avvio in un'atmosfera di generale curiosità. Per permettere al lettore di seguire più facilmente alcune successive considerazioni analitiche, riporto qui di seguito una schematizzazione della struttura formale complessiva della canzone:

9. Caparezza in un'intervista a cura di Silvia Marchetti, realizzata in data 15 aprile 2014 e pubblicata sul Blog Culture e Culture di Maria Ianniciello all'indirizzo *online* <http://www.culturaeculture.it/non-solo-film/intervista-caparezza-nuovo-album-museica>.

10. Si tratta, fra l'altro, di una delle lettere scritte dopo la prima grave crisi psicotica avuta dal pittore il 23 dicembre 1888.

<i>Minutaggio della traccia su CD</i>	<i>Testo verbale</i>	<i>Sezioni della struttura formale</i>
0:00 – 0:18	–	Introduzione strumentale (basata sullo stesso accompagnamento ritmico-armonico dei ritornelli)
0:19 – 0:56	Prima di dare del pazzo a Van Gogh Sappi che lui è terrazzo, tu ground floor Prima di dire che era fuori di senno Fammi un disegno con fogli di carta e crayon Van Gogh, mica quel tizio là, Ma uno che alla tua età...Libri di Emile Zola! Shakespeare nelle corde, Dickens nelle corde Tu, leggi manuali di DVD Recorder Lui, trecento lettere letteratura fine Tu, centosessanta caratteri due faccine, fine. Lui London, Paris, Anvers Tu Megastore, iper, multiplex. Lui distante ma sa tutto del fratello Theo, Tu convivi e non sai nulla del fratello tuo. Lui a piedi per i campi, lo stimola, Tu rinchiuso con i crampi sul tapis roulant	Strofa 1
0:56 – 1:01	Beh, da una prima stima, mio caro ragazzo, Dovresti convenire che...	Pre-ritornello 1 (Sospensione musicale)
1:01 – 1:20	Tu sei pazzo Mica Van Gogh Mica Van Gogh Mica Van Gogh Tu, tu sei pazzo Mica Van Gogh Mica Van Gogh Mica Van Gogh Mica Van Gogh Tu, tu sei pazzo Mica van Gogh Mica van Gogh Mica van Gogh Tu sei pazzo, mica Van Gogh Tu sei pazzo, mica Van Gogh	<i>Ritornello 1</i>

<i>Minutaggio della traccia su CD</i>	<i>Testo verbale</i>	<i>Sezioni della struttura formale</i>
1:21 – 2:02	<p>Van Gogh  A sedici anni girò tra collezioni d'arte  Tu sedici anni Yu-Gi-Oh, collezioni carte.  A vent'anni nel salon del Louvre e tu  nell'autosalon del SUV rimani in mutande.  Lui olio su tela e creò dipinti  Tu olio su muscoli, gare di bodybuilding.  Lui paesane, modelle, prostitute  Tu passi le notti nel letto con il computer.  Lui ha talento lo sai, tu è un po' che non l'hai  Lui scommette su di sé, tu poker online.  Lui esaltato per aver incontrato Gauguin  Tu esaltato per aver pippato cocaine.  Lui assenzio e poesia, tu senza poesia  Lui ha fede, tu ti senti il messia.  Van Gogh, una lama e si taglia l'orecchio  Io ti sento parlare e sto per fare lo stesso.</p>	Strofa 2
2:03 – 2:06	<p>Ho il rasoio tra le dita, ma non ti ammazzo  Avrò pietà di te perché</p>	Pre-ritornello 2 (Sospensione musicale)
2:07 – 2:44	<p>Tu sei pazzo  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Tu, tu sei pazzo  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Tu, tu sei pazzo  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Mica Van Gogh  Tu sei pazzo, mica Van Gogh  *Spacchi tutto quando fan goal  Fai la coda per lo smartphone  Tu sei pazzo, mica Van Gogh  Tu sei pazzo, mica Van Gogh</p>	Ritornello 2 (Più lungo rispetto al Ritornello 1 → È presente infatti un Post-ritornello* che funge anche da raccordo con la sezione di <i>Special</i> successiva)
2:45 – 3:22	<p>Ok, Van Gogh mangiava tubi di colore ed altre cose assurde  Probabilmente meno tossiche del tuo cheeseburger.  Allucinazioni che alterano la vista  Tu ti fai di funghi ad Amsterdam ma ciò non fa di te un artista  Tu in fissa con i cellulari, lui coi girasoli,  Girare con te è un po' come quando si gira soli  Colpo di mano, cambia il vento, come a rubamazzo  C'è una novità ragazzo, tu non sei più sano</p>	<i>Special</i> <sup>11</sup>

11. Il termine *special* viene abitualmente impiegato per indicare – di solito all'interno di una canzone in forma Strofa-Ritornello – una sezione “speciale” che appare una sola volta e che si differenzia dalle altre (es. strofe e ritornelli) per la presenza di nuovo materiale musicale. Solitamente tale sezione si colloca subito prima dell'ultimo ritornello della canzone. Cfr. anche Scatozza (2016, p. 20).

<i>Minutaggio della traccia su CD</i>	<i>Testo verbale</i>	<i>Sezioni della struttura formale</i>
3:23 – 3:56	Tu sei pazzo Mica Van Gogh Mica Van Gogh Mica Van Gogh Tu, tu sei pazzo Mica Van Gogh Mica Van Gogh Mica Van Gogh Tu, tu sei pazzo Mica van Gogh Mica van Gogh Mica van Gogh Tu sei pazzo, mica Van Gogh Tu sei pazzo, mica Van Gogh	Ritornello 3 (= Ritornello 1) + Chiusa strumentale finale

Le reazioni iniziali all'ascolto hanno riguardato il *sound* in generale, che la maggior parte della classe, concentrando l'attenzione su un livello simile a quello che Tagg definisce "strutturalmente conscio/cognitivo"<sup>12</sup>, non ha fatto fatica a definire "potente", "energico", "rock", in alcuni casi addirittura "violento" o "metal". Più nel dettaglio, è emerso come il primo elemento musicale a suscitare nella maggior parte degli alunni tali sensazioni sia stata la parte di tastiera protagonista della sezione strumentale introduttiva e dei ritornelli della canzone («Tu sei pazzo / mica Van Gogh / mica Van Gogh / mica Van Gogh / ecc...»). Si tratta di un accordo di Mi minore in secondo rivolto, la cui potenza può essere ascritta alla compresenza di fattori diversi: 1) il suono in sé, fatto di una pasta "densa" che alcuni studenti hanno definito "fastidiosa", "acida", "tagliante"; 2) la posizione regolare che l'accordo occupa ritmicamente, collocandosi su tutti i secondi tempi delle battute, in risposta alla chitarra elettrica, che sui primi tempi, con suono distorto, esegue la sola nota Mi; 3) il fatto che in coincidenza con l'accordo si senta un sonoro colpo, in sincrono, di charleston e rullante. Guidato dalle impressioni iniziali degli alunni e dai preliminari cenni analitici sull'oggetto in questione, ho ritenuto quindi stimolante approfondire con loro la relazione fra quell'aggregato so-

12. Tagg (1984, pp. 12-13). Nell'introduzione al volume di riferimento, il curatore Luca Marconi, facendo riferimento al testo dello stesso Tagg del 1981 dal titolo *On the Specificity of Musical Communication. Guidelines for Non Musicologists* (Göteborg: Stencilled Papers from the Musicology Department, 8115), riporta i tre livelli nei quali la comunicazione musicale può articolarsi, ovvero quello "subconscio/neurologico", quello "preconscio/affettivo" e quello "strutturalmente conscio/cognitivo". Quest'ultimo «corrisponde [...] a quei casi nei quali l'ascoltatore si rende conto della presenza della musica e, ponendo gran parte dell'attenzione su di essa, riconosce consapevolmente quanto rientra nelle categorie a lui note. Per comprendere cosa la musica comunichi a quest'altro livello, si potranno porre direttamente delle domande all'ascoltatore e si potranno studiare i suoi discorsi su ciò che egli ha sentito».

noro (accordo di tastiera + charleston + rullante) e le possibili associazioni extra-musicali<sup>13</sup>.

Dopo un secondo ascolto della canzone è stato delineato un campo semantico con all'interno parole come "taglio", "colpo", "lama", "schiaccio", "pugno", "botta". Si tratta, come è evidente, di termini connessi al concetto di "violenza", che qualcuno ha istantaneamente ricollegato alle terribili condizioni psichiche ed esistenziali nelle quali versava Van Gogh negli ultimi anni di vita, richiamando poi alla mente il noto taglio all'orecchio sinistro avvenuto il 23 dicembre 1888<sup>14</sup>. Le relazioni fra suono, campo semantico e vicende biografico-artistiche si sono automaticamente infittite, portandoci a individuare nell'aggregato sonoro in oggetto la perfetta espressione di un taglio energico e doloroso, ma anche, per estensione, di una nervosa pennellata tipicamente vangoghiana.

Allargando l'indagine alla canzone nella sua dimensione complessiva, si nota come l'area semantica della violenza si possa distribuire su più livelli, come ad esempio quello linguistico-verbale: con tono perentorio e per certi versi accusatorio, Caparezza si rivolge sin da subito ad un "tu" ascoltatore avviando un confronto diretto con il "lui" Van Gogh allo scopo di marcare l'abisso fra i due profili esistenziali, cercare di proporre una propria visione di un concetto complesso, e a conti fatti sfuggente quando non controverso, come quello di "pazzia" e, contemporaneamente, generare nel pensiero del destinatario della canzone un processo di sensibilizzazione socio-culturale. La siderale distanza emerge sin dai primi due versi della Strofa 1, dove attraverso un raffinato gioco di rime interne e assonanze il "tu" e il "lui" vengono posti idealmente, e rispettivamente, al livello più basso e più alto: «Prima di dare del pazzo a Van Gogh / Sappi che lui è terrazzo, tu ground floor». Alcuni dati artistici e personali già appresi osservando la *Natura morta con Bibbia* e leggendo le *Lettere a Theo*, riemergono chiaramente in mezzo alla prima strofa: «Van Gogh, mica quel tizio là / Ma uno che alla tua età... Libri di Emile Zola! / Shakespeare nelle corde, Dickens nelle corde / Tu, leggi manuali di DVD Recorder». Attraverso un notevole gioco di assonanza fra i due frammenti dei primi due versi della quartina, l'autore ci ricorda che Van Gogh non era "uno qualunque", ma uno che già da molto giovane leggeva e ammirava Émile Zola così come Shakespeare e Dickens, che aveva "nelle corde" e che in più di un'occasione cita nel carteggio con il fratello Theo<sup>15</sup>.

13. Una simile pratica è alla base del metodo di analisi musematica di Philip Tagg (vedi, in particolare, Tagg, 1984).

14. Sulle vicende personali dell'artista, e in particolare sulla sua problematicità nell'instaurare relazioni interpersonali, il recente film dal titolo *Van Gogh. Sulla soglia dell'eternità* (2019, titolo originale *At Eternity's Gate*, regia di Julian Schnabel) offre un ulteriore e interessante aggancio interdisciplinare.

15. Shakespeare e Dickens, ad esempio, compaiono insieme in una lettera a Theo spedita nel luglio del 1880 (Van Gogh, 1984, p. 97).

Con un *calembour* fra “corde” e “Recorder” il livello passa drasticamente dalla lettura impegnativa e profonda di grandi autori a quella, piatta e meccanica, delle istruzioni di un lettore DVD. Dal piano della lettura, Caparezza passa poi a quello della scrittura, confrontando proprio le innumerevoli lettere scritte da Van Gogh in uno stile al limite del letterario con la destrutturazione sintattica, e quindi del pensiero, generata dai limiti di spazio imposti oggi dai *social network* e dal conseguente uso delle *emoticon*: «Lui, trecento lettere letteratura fine / Tu, centosessanta caratteri due faccine, fine». I luoghi simbolo dei processi di globalizzazione come centri commerciali e cinema multisala, diventati meta abituale per le domeniche degli adolescenti, hanno come contraltare culturale tre importanti città europee, dove Van Gogh passò alcuni periodi della propria vita: Londra, Parigi e Anversa: «Lui London, Paris, Anvers / Tu Megastore, iper, Multiplex». Nei due versi successivi, un’efficace paronomasia (“Theo” – “Tuo”) genera una connessione e allo stesso tempo un contrasto fra i gradi di profondità di un rapporto familiare stretto come quello che si può avere con un fratello: «Lui distante ma sa tutto del fratello Theo / Tu convivi e non sai nulla del fratello tuo». La relazione apertura/chiusura – evidente per via del contrasto fra l’idea di terrazzo e quella di piano terra, fra città come Londra, Parigi e Anversa e luoghi chiusi come un Megastore o un Multiplex – prosegue con un’altra immagine emblematica creata attraverso nuovi giochi fonico-linguistici: «Lui a piedi per i campi, lo stimola / Tu rinchiuso con i crampi sul tapis roulant». Van Gogh, come emerge ancora una volta dalle *Lettere a Theo*, amava spesso lavorare nei campi o semplicemente farci una passeggiata per trovare ispirazione; la trasformazione di “campi” in “crampi” ci catapultava immediatamente da un ambiente aperto e a contatto con la natura ad un luogo come una palestra, dove una corsa può essere fatta al chiuso e, ancor più paradossalmente, “sul posto”. Tutta questa serie di immagini, metafora di un rapporto fra un’apertura e una chiusura anche mentale e quindi culturale, culminano in un momento di stasi riflessiva alla quale Caparezza obbliga l’ascoltatore grazie a un improvviso e drastico silenzio dell’accompagnamento strumentale dal quale emerge, sola, la frase del Pre-ritornello 1: «Beh, da una prima stima, mio caro ragazzo, / dovresti convenire che...». La lettura preliminare del carteggio con Theo, ci ha permesso di individuare in gruppo, proprio all’interno di questo verso, un interessante riferimento che altrimenti sarebbe rimasto celato: proprio come Van Gogh si rivolgeva spesso al fratello chiamandolo “ragazzo”, così il cantante decide di far riflettere l’ascoltatore mutuando proprio quell’espressione e suscitando in lui quasi l’impressione che a parlargli sia lo stesso pittore<sup>16</sup>. Subito dopo esplose in tutta la sua potenza musicale il Ritornello 1, che a

16. Scorrendo tutte le *Lettere a Theo*, capita spesso di incontrare chiose come «Addio, ragazzo, scrivimi presto» (L’Aia, 11 febbraio 1883) o appellativi come nel caso di «Stamattina sono stato all’ospizio, ragazzo, [...]» (L’Aia, giugno 1883; Van Gogh, 1984, pp. 198 e 204).



livello contenutistico, e anche sintattico, è consequenziale alla stasi che lo precede. A questo punto del confronto la domanda da porsi è: chi è il vero pazzo? La risposta Caparezza la dà in modo netto («Tu sei pazzo / mica Van Gogh / mica Van Gogh / mica Van Gogh»), giocando però ancora una volta con le parole per ottenere delle interessanti aperture interpretative come nel caso dell'espressione "mica", che trovandosi isolata e non supportata da alcun verbo ci consente di poter parafrasare il verso in due modi: 1) Tu sei pazzo, non è mica Van Gogh a essere pazzo; 2) Tu sei pazzo, non sei mica Van Gogh (sottintendendo, in questo caso, un dislivello di levatura umana e artistica praticamente incolmabile, ma dal quale prendere esempio).

*Mica Van Gogh* è forse la canzone di *Museica* che più di tutte le altre sintetizza quel rapporto critico fra violenza e arte che sta alla base dell'album e del quale si è accennato in precedenza citando direttamente le parole dell'autore (vedi nota 9). Contro la violenza che esiste nel mondo, espressa da Caparezza da un punto di vista musicale, linguistico e contenutistico, esiste l'arma dell'arte, della creazione artistica che nasce da una visione poetica del mondo e che può anche rappresentare un'ancora di salvezza dall'annichimento culturale di cui soffre la società contemporanea. La figura umana e artistica di Van Gogh, presentata dall'autore come modello in tal senso, può rappresentare, in un ambito didattico come quello dell'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, un esempio di potente connettore capace di avviare un approfondimento trasversale e interdisciplinare tra *popular music* e arte figurativa in grado, fra l'altro, di alimentarsi con mutua reciprocità a partire da percorsi di apprendimento diversi: se infatti l'esperimento di condurre un'indagine preliminare sulla figura di Van Gogh per giungere a un'analisi più approfondita della canzone si è dimostrato funzionale allo scopo, un percorso inverso, ovvero quello di iniziare dall'ascolto di *Mica Van Gogh* per poi, gradualmente, illuminare di nuova luce la storia dell'arte e nel caso specifico la vita e l'opera del pittore olandese, si rivelerebbe di certo altrettanto degno di interesse.

Le possibili interconnessioni disciplinari da suggerire al lettore a partire dalle canzoni di *Museica* sono infine molte e stimolanti, come nel caso di *Giotto beat*, dove la comparazione storica fra la mancanza di reali prospettive che colpisce la società odierna e la visione ottimista tipica degli anni Sessanta e del *boom* economico si intreccia con la prospettiva pittorica di Giotto. Un altro esempio di interessante intreccio fra *popular music*, arte e letteratura è *Argenti vive* – che partendo da una delle celebri illustrazioni di Gustav Doré (1832-1883), *Virgile pushes Filippo Argenti back into the river Styx* – dà voce al personaggio fiorentino di Filippo Adimari, noto come "l'Argenti" e tra i condannati nell'*Inferno* dantesco della *Divina commedia* (Canto VIII, vv. 31-66). In ultimo è da segnalare *Cover*, che traendo ispirazione dalla celebre *Banana* di Andy Warhol e raccontando la parabola di un artista attraverso la descrizione delle copertine di ventisei album della storia della *popular music*

degli ultimi sessant'anni, diminuisce drasticamente la possibile distanza fra i campi musicale e figurativo, dando ulteriore conferma del fatto che «il richiamo all'interdisciplinarietà tra diverse competenze e saperi [...] è da sempre uno dei punti più fortemente sottolineati nella definizione dei *popular music studies*, come campo in cui l'apporto di diverse tradizioni e strumenti concettuali permette di affrontare la complessità dei repertori contemporanei destinati alla riproduzione di massa» (Bratus, 2016, p. 9).

## Riferimenti bibliografici

- Bratus A. (2016), "In che modo abbiamo bisogno della *popular music*? Riflessioni su interstizi e spazi disciplinari, in luogo di un'introduzione", *Rivista di Analisi e Teoria Musicale*, XXII/1-2, pp. 7-32.
- De La Faille J.B. (1970), *The Works of Vincent Van Gogh*, Reynal & Company, New York.
- Scatozza S. (2016), *Come si scrive una canzone. Lezioni di composizione Pop*, Arcana, Roma.
- Tagg P. (1984), *Popular Music. Da Kojak al Rave*, a cura di R. Agostini e L. Marconi, CLUEB, Bologna.
- Van Gogh V. (1984), *Lettere a Theo*, a cura di M. Cescon, Ugo Guanda Editore, Parma.
- Zanti I. (2011), "Dell'Osso definito capostipite dei pop surrealisti italiani", *Inside-Art*, VIII/74, pp. 26-28.



# Tecniche vocali e *popular music*. Strumenti di analisi e approfondimento

di Gianpaolo Chiriaco

Nel 2013, Sage Morgan-Hubbard e Peaceful Precious, invitate a un convegno che ho avuto il piacere di organizzare a Chicago, nel momento in cui si discuteva sull'opportunità di usare l'*hip hop* nelle scuole, si sono espresse all'incirca in questi termini: “occorre incontrare i ragazzi nel loro territorio” («we have to meet kids where they are»)<sup>1</sup>. Morgan-Hubbard e Precious sono, rispettivamente, responsabile per le attività rivolte alla comunità (la cosiddetta “terza missione”) di un *college* cittadino e artista/educatrice impegnata nel South Side: la loro idea è pertanto facilmente comprensibile quando ci si cala nel contesto in cui operano. Ma può valere anche come principio generale nel momento in cui andiamo a occuparci di *popular music* e didattica?<sup>2</sup>

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, vorrei esplorare in questo contributo il potenziale che rap e *beatboxing*<sup>3</sup> offrono quando si ha l'obiettivo di avvicinare gli studenti dove costoro più si sentono a proprio agio,

1. Il convegno, dal titolo *Black Vocality: Cultural Memory, Identities, and Practices of African-American Singing Styles*, era parte di un progetto di ricerca sviluppato presso il Center for Black Music Research del Columbia College di Chicago. Si veda il sito Internet del progetto per ulteriori informazioni: <http://www.afrovocality.com> (ultimo accesso ai siti internet di questo contributo, 30.11.2019).

2. In questo mio contributo faccio riferimento al rap come a un genere musicale di *popular music* inserito nel contesto più ampio delle culture *hip hop*. Come genere musicale, il rap ha circa quarant'anni di vita, tuttavia nell'immaginario collettivo continua a essere rappresentato e percepito come strumento di espressione delle generazioni più giovani. Allo stesso modo, nuovi sottogeneri (*trap*, *drill*, *gospel rap* ecc.) continuano a emergere senza per questo rinnegare l'affiliazione all'universo del rap. Questa premessa è necessaria per esplicitare la mia posizione rispetto al principio espresso da Morgan-Hubbard e Precious. Per quanto mi riguarda, usare il rap e quindi l'*hip hop* come strumenti per incontrare gli studenti nel loro territorio equivale a partire da un elemento a loro vicino per condurli verso conoscenze e riflessioni a loro ancora lontane, nella stessa maniera in cui si può partire da Fedez per arrivare ad ascoltare *I Can*, un brano del *rapper* Nas che esalta l'importanza dello studio e dell'impegno personale. Sulle modalità in cui questo percorso può essere sviluppato si veda anche la nota numero 5.

3. Qui si fa riferimento a una delle tecniche costitutive dell'*hip hop*, di cui si parlerà più avanti, la cui caratteristica principale è la creazione di *pattern* ritmici con la sola voce.

nella loro *comfort zone*. Ciò che qui interessa, però, non è presentare questa strategia pedagogica come una soluzione risolutiva, né tantomeno come una tecnica inequivocabilmente efficace. Anzi, si tratta di un approccio che pone alcune questioni, di cui mi occuperò più avanti. In tutti i modi, quella che segue è una breve raccolta di esperienze didattiche che utilizzano la voce e il rap, nonché la *popular music*, per incontrare i ragazzi nel loro mondo, ma allo stesso tempo per mettere in campo il tentativo di spingerli a esplorare lo spazio che si trova fuori dalla loro *comfort zone*, senza per questo trascurare quel sostegno. Nel presentare queste esperienze, proverò anche a offrire degli strumenti che possano essere applicati in diversi contesti scolastici.

## 1. Esempio 1 – Rap e *popular music*

Nella prima esperienza della quale riferirò, il filo conduttore risiede nel lasciare ai ragazzi la possibilità di trovare i propri riferimenti, e la propria espressione, all'interno di possibilità che vengono loro offerte. In questo esempio possono rientrare esperimenti diversi che vanno dall'analisi di un brano di Caparezza – che può ben rappresentare un momento in cui è possibile approfondire tanto le figure retoriche quanto i temi sociali – all'individuazione, ad esempio in un brano di Jay-Z, di quello strato nel tessuto musicale che Allan Moore definisce come “ripieno armonico”<sup>4</sup>. Ci si potrebbe spingere fino al tentativo di spiegare come il campionamento – la tecnica base nella creazione della parte strumentale di un brano rap – non sia un procedimento poi così nuovo nella storia della musica, dal momento che si avvicina, dal punto di vista della gestione del materiale così come dal punto di vista semantico, alla tecnica della citazione<sup>5</sup>.

Un'esperienza che è stata particolarmente efficace, in questo senso, ha visto protagonista un alunno di seconda classe di una scuola secondaria di primo grado, con cui ho lavorato e che si esercitava già, di tanto in tanto, a scrivere dei rap. Nonostante la sua personale passione, quella era per lui un'attività individuale, che lo portava a isolarsi più che a condividere la sua musica. Per tale ragione, ero determinato a portarlo all'interno di un contesto che potesse dare risalto a questa sua capacità e che allo stesso tempo potesse

4. In proposito si veda Moore (2001).

5. Lori Burns e Alyssa Woods (2018) definiscono “strategie intertestuali” l'insieme delle pratiche che includono, oltre al campionamento, «un ampio uso di riferimenti testuali, musicali e visuali al lavoro di altri *rappers* così come a una vasta gamma di testi appartenenti alla cultura popolare e ai media» (p. 215); mia traduzione. Gli artisti rap, secondo la loro analisi, «danno forma ai loro messaggi e forgiando identità mitiche attraverso il loro posizionamento in relazione a un fitto intreccio di riferimenti culturali e storici» (p. 218); mia traduzione. Analizzare sia il posizionamento che l'intreccio partendo dal testo musicale è senza dubbio un esercizio affascinante nel quale è possibile coinvolgere gli studenti. È possibile così partire dal loro territorio per approdare a luoghi per loro assai inusuali.

includere il suo contributo in un lavoro di gruppo più ampio. La scelta è caduta su un pezzo di *popular music* particolarmente noto negli anni Novanta: *Annarella*, presente nel disco *new wave* intitolato *Epica Etica Etnica Pathos* dei CCCP ma diventato poi un classico della *popular music* anni Novanta grazie all'interpretazione del Consorzio Suonatori Indipendenti, con le due voci di Giovanni Lindo Ferretti e Ginevra Di Marco in primo piano. Abbiamo quindi messo insieme il brano lavorando con alcuni suoi compagni che seguivano un laboratorio di creatività musicale per alunni con bisogni educativi speciali. A ciascuno è stata assegnata una piccola parte: percussioni, chitarra, canto, pianoforte, a seconda delle predisposizioni o interessi. Abbiamo poi mantenuto l'impianto originale del brano nella parte del canto, che ruota intorno al seguente ritornello:

Lasciami qui, lasciami stare, lasciami così,  
Non dire una parola che non sia d'amore.  
Per me per la mia vita, ch'è tutto quello che ho,  
Che è tutto quello che ho, e non è ancora finita.

Abbiamo poi aggiunto una coda finale, dove hanno trovato spazio i versi rap creati dall'alunno e ispirati all'atmosfera del brano:

Per me, per la mia vita.  
Passo il tempo, mi rilasso, non è ancora finita.  
Disteso sopra il mio sasso,  
fermo, non faccio un passo.  
Il mio cervello va a spasso fra le note  
Immobile raggiungo le mete più remote.  
Il fiume accanto a me ascolta i miei pensieri  
Mentre ridiamo insieme di quelli troppo seri.  
Uhm, ci sta. È tutto fermo intorno a me, io sto qua.  
Uhm, ci sta, fra'. È tutto fermo intorno a me, io sto qua.  
Uhm, ci sta. È tutto fermo intorno a me, io sto qua.  
Uhm, ci sta, fra'. È tutto fermo intorno a me, io sto qua.

(i due versi finali sono ripetuti *ad libitum* dai ragazzi, che si accompagnano solo battendo le mani sul secondo e sul quarto movimento).

Qual è il senso di questo lavoro? A me pare che ci siano tre aspetti fondamentali, nell'ottica dell'utilizzo in classe della *popular music*: in primo luogo, c'è la possibilità di far musica insieme, in modo che lo studente con sostegno che ha sviluppato un'abilità nell'accompagnare con una percussione possa lavorare insieme alle ragazze che intonano il ritornello e al *rapper* della scuola. Dopodiché, lavorando come farebbe un *producer* di un brano rap, siamo andati a individuare un brano (*Annarella*) di cui abbiamo selezionato il ritornello utilizzandolo, come fosse un campione, per i nostri fini

espressivi. In questo modo gli studenti hanno avuto modo di confrontarsi con un repertorio che non rientra nel loro contesto quotidiano, che non fa parte di ciò che normalmente ascoltano a casa o con amici, ma in cui possono nondimeno identificarsi. Infine, c'è l'aspetto – a mio avviso importante – dell'uso del loro linguaggio in modi per loro nuovi e originali. La parte finale del rap “Uhm, ci sta...” è stata inserita su mia richiesta, con il fine specifico di giustapporre il testo principale e le espressioni di vita dei ragazzi, per segnalare la possibilità di utilizzare in maniera creativa espressioni del linguaggio quotidiano spesso usate in maniera acritica, e così aumentare il coinvolgimento dell'intero gruppo.

## 2. Esempio 2 – Il *beatboxing*

“Incontrare i ragazzi nel loro territorio”, si diceva. In questa direzione si muove un esercizio che potrebbe essere considerato l'esatto opposto del precedente. Se prima il docente forniva spunti e chiedeva ai ragazzi di arricchirli, qui sono i ragazzi a fornire l'*input* iniziale. Se chiediamo ad alunni e studenti quali canzoni ascoltano, saranno in molti a includere almeno un brano rap nella lista dei loro favoriti. Si può scegliere, così, un brano fra quelli a loro più cari. Una volta individuata la figura ritmica di base di tal brano, ciò che normalmente è eseguito dalle *drum machine* o da *software* specifici, si può chiedere ai ragazzi di riprodurla vocalmente, utilizzando tecniche di *beatboxing*. Il *beatboxing* è una forma d'arte vocale nata all'interno dell'*hip hop* in cui un *vocalist* riproduce con la sola voce i suoni di una batteria e di varie percussioni, e contestualmente ricrea pattern *ritmici* (detti *beat*) che possono raggiungere un grado di complessità d'esecuzione notevole. A questi, i *performer* più talentuosi riescono ad aggiungere, con complesse diplofonie e senza l'uso di alcuno strumento che non sia il microfono, ulteriori linee di basso e linee melodiche.

Usare il *beatboxing* è di solito una soluzione molto apprezzata dagli studenti, dal momento che normalmente non sono estranei a quel mondo e si incontrano spesso ragazzi che hanno già appreso qualche rudimento. Può essere utile indagare come si sta articolando oggi il linguaggio del *beatboxing*, di questa forma espressiva nata nella fine degli anni Settanta ma che ha visto negli ultimi anni una grande diffusione: esistono numerose risorse *online*, in particolare forum e canali YouTube<sup>6</sup>. Esistono anche dei *tutorial* che possono

6. Il portale <https://www.humanbeatbox.com/> è un contenitore di informazioni e un riferimento per la comunità internazionale di *beatboxers*. Fra i diversi canali YouTube, è facile incontrare la *world championship* di *beatboxing*, a cui partecipano numerosi artisti provenienti da varie parti del mondo. Molto utile è anche la visione del documentario pubblicato nel 2013 dal produttore Rich McKeown e con la regia di Manauvaskar Kublall, *American Beatboxer*. Si tratta di un lavoro che porta sullo schermo il campionato americano di *beatboxing* e allo stesso

essere usati per condurre la classe verso l'esecuzione della base scelta. In una video-guida reperibile *online*<sup>7</sup>, il *beatboxer* e poeta Napoleon Maddox spiega un esercizio di base, che consiste nel creare una griglia con i diversi suoni e nell'assegnare a ciascun ragazzo o a gruppi di ragazzi una delle righe.

Ts-ts	Ts-ts	Ts-ts	Tsss
Boom		Boom-boom	
	Bap		Bap

Una griglia semplice come quella qui riportata può via via diventare più complessa, sia aggiungendo varianti ritmiche sia scegliendo ulteriori suoni che gli studenti possono eseguire. Questo è un esercizio molto utile per l'articolazione ritmica, per migliorare la capacità di concentrazione e il lavoro di gruppo, che può essere sviluppato anche con l'uso di diversi fonemi. Offre anche una risorsa semplice ma efficace per spiegare concetti musicali e per elaborare analisi. Inoltre, dal momento che il nostro fine era portare i ragazzi a eseguire la parte ritmica del brano da loro scelto, è importante ricordarsi di dar loro la soddisfazione di “suonare” insieme al loro brano preferito.

### 3. Esempio 3 – Raccontare storie

Un'altra strada per “incontrare i ragazzi nel loro territorio” consiste nel concentrarsi sulla narrazione. Nella costruzione della narrazione, che poi diventerà musica, si cercherà di articolare con gli studenti un rapporto di apertura e disponibilità reciproche. Il primo spunto può partire dal docente, ma questo non è strettamente necessario. Mi capita spesso che i loro spunti iniziali siano già estremamente ricchi. Il contributo del didatta quindi consisterà nell'accompagnare il gruppo per il tempo necessario a sviluppare la storia. Successivamente ci si occuperà, sempre insieme ai ragazzi, di trasformare il *plot* in un brano rap.

Nel seminario organizzato nell'ottobre 2016 nella Scuola secondaria di primo grado “Innerio” (Istituto Comprensivo n. 6) di Bologna, il lavoro svolto insieme a Napoleon Maddox si è concentrato sulla messa a punto del nucleo narrativo di quella che sarebbe diventata una sua produzione internazionale.

In quella fase, Napoleon stava mettendo a punto il materiale per la costruzione di uno spettacolo multimediale il cui obiettivo era raccontare la

tempo sottolinea in modo efficace l'origine di questa pratica artistica all'interno dell'*hip hop* afroamericano.

7. N. Maddox, *Find Your Hip Hop Voice with Napoleon Maddox*, YouTube tutorial disponibile su: <https://www.youtube.com/watch?v=KmuzAci-IEU>.



storia di Millie e Christine McCoy (Millie-Christine McCoy), gemelle siamesi afroamericane nate al tempo della schiavitù, cresciute nell'ambiente dei circhi ma in grado di avviare una carriera artistica di successo, tale da permettere loro di acquistare, alla fine della loro carriera artistica, la piantagione all'interno della quale erano nate. La storia, presentata in breve con l'aiuto di immagini, aveva subito conquistato i ragazzi, cosicché, insieme a loro, è stato costruito un piccolo racconto in cui un gruppo di studenti immaginava di incontrare per caso le due sorelle in un *fast food* del centro di Bologna.

Il piccolo racconto è diventato il canovaccio per la scrittura di versi in prima persona per dar voce a Millie-Christine<sup>8</sup>. Questo testo ha permesso agli studenti di raccontare – e di esplorare – la diversità attraverso gli occhi delle due gemelle. Infine, i versi hanno portato a scrivere un piccolo brano, che a sua volta è stato impiegato da Napoleon Maddox come ispirazione per una sezione dello spettacolo che stava mettendo insieme e a cui ha poi dato il titolo di *Twice the First Time*.

L'efficacia di questo tipo di esercizio dipende ovviamente dalla qualità del materiale di partenza e dalla disponibilità a partecipare da parte dei ragazzi, ma offre sempre spunti sicuramente interessanti. Ad esempio, permette di lavorare in gruppo se lo sviluppo della storia viene realizzato in maniera collettiva, offrendo a ciascuno la possibilità di aggiungere un elemento narrativo che a sua volta modifica il corso della storia all'interno della cornice data. Inoltre, aiuta i giovani ascoltatori a focalizzare l'attenzione anche sul testo, e non solo sulla musica o sulle immagini accattivanti legate a uno o all'altro dei grandi nomi del rap. Quest'ultimo aspetto si connette alla discussione su una questione sempre viva, che ha a che fare con l'opportunità o meno di utilizzare il rap nel lavoro con i giovani. Poiché talvolta l'immaginario che ruota intorno al rap sembra esaltare la violenza, il sessismo e la criminalità, è opportuno – ci si chiede – utilizzare questo strumento espressivo? La preoccupazione non è immotivata ed era emersa anche in quel convegno citato in apertura (sulla questione cfr. anche Somigli, 2017). In particolare Maggie Brown, cantante jazz e *storyteller*, figlia del noto cantautore Oscar Brown Jr., si era espressa duramente contro il rap che si ascolta nelle radio; d'altronde questo non le ha impedito di scrivere a sua volta un rap che la stessa artista porta nelle scuole ed esegue a conclusione di un monologo cantato attraverso il quale racconta la storia della musica afroamericana. *That's What I Wanna Talk About Today* è il titolo del brano<sup>9</sup>: esso rappresenta bene quello che un

8. Da notare che l'alternanza della prima persona singolare e della prima persona plurale è stata usata dagli studenti come uno strumento per comprendere meglio la particolare situazione in cui le gemelle siamesi Millie-Christine avevano vissuto; del resto era lo stesso Maddox – nel raccontare agli studenti alcuni episodi della vita delle due sorelle – ad alternare le due forme grammaticali in base al contesto o alle necessità narrative.

9. Il video dello spettacolo di Maggie Brown, con l'esecuzione del brano citato a conclusione è disponibile a questo indirizzo: <https://vimeo.com/109123842>.

insegnante o un operatore può portare nell'incontro con gli studenti. Si possono, infatti, usare le risorse metriche e musicali del rap per veicolare messaggi importanti e positivi per i ragazzi, come nel caso del lavoro citato prima, *Twice the First Time*, in grado di affrontare il tema dei conflitti identitari contemporanei da una prospettiva inusuale. Si può così raggiungerli nel loro territorio: parlando la loro lingua, è possibile operare insieme una riflessione critica sulla musica da loro ascoltata in modo da favorirne una fruizione più consapevole; e attraverso l'uso della loro voce e della loro creatività artistica è possibile aiutarli a decodificare la complessità.

## Riferimenti bibliografici

- Burns L., Woods A. (2018), "Rap Gods and Monsters: Words, Music, and Images in the Hip-Hop Intertexts of Eminem, Jay-Z, and Kanye West", in Burns L., Lacasse S., eds., *The Pop Palimpsest: Intertextuality in Recorded Popular Music*, University of Michigan Press, Ann Arbor, pp. 215-251.
- Moore A.F. (2001), "Come si ascolta la popular music", in Nattiez J.-J., a cura di (con la collaborazione di Bent M., Baroni M., Dalmonte R.), *Enciclopedia della musica. I. Il Novecento*, Einaudi, Torino, pp. 701-718.
- Somigli P. (2017), "«Weg von der Fachwissenschaft»? Popular music, scuola formazione", *Musica Docta*, VII, 2017.



# **Masters of War. Strategie retoriche e ripetizione nella forma canzone**

di *Alessandro Bratus*

L'insieme di attività descritte in questo contributo è finalizzato a introdurre gli studenti, in particolare delle scuole secondarie di secondo grado e dell'università, ad alcune categorie e principi strutturali tipici della forma canzone attraverso l'ascolto e l'analisi di *Masters of War* di Bob Dylan, dall'album *The Freewheelin' Bob Dylan*<sup>1</sup>. Il brano si propone come esempio rilevante sia per le sue caratteristiche specifiche a livello di costruzione musicale sia per l'uso che al suo interno viene fatto della ripetizione, quale strategia di costruzione del testo che ha le sue radici nell'origine tradizionale di questa canzone, ma anche caratteristica del contesto e delle modalità di produzione della cultura nella società di massa<sup>2</sup>. In questo esempio lo strumento compositivo della ripetizione è presente a diversi livelli, che vanno a delineare la possibilità di usare questo concetto come una chiave di lettura complessiva per la *popular music* in quanto forma specifica di attività culturale: un primo livello relativo alla struttura musicale e testuale, nel quale si individua la presenza di questo tipo di logica quale dimensione fondante l'organizzazione dei materiali melodici e verbali; un secondo livello relativo allo stile, in cui si prenderà in esame la possibilità di affrontare i testi della *popular culture* attraverso la presenza di elementi significativi non solo in sé, ma anche in relazione a un contesto di altre musiche

1. Bob Dylan, *The Freewheelin' Bob Dylan*, Columbia, CL 1986, 1963. L'album, che venne pubblicato nonostante lo scarso successo del disco precedente (*Bob Dylan*, Columbia, CS 8579, 1962), consacrò il cantautore come uno degli autori simbolo della canzone di protesta negli Stati Uniti, grazie all'appropriazione di alcuni brani (*A Hard Rain's Gonna Fall*, *Blowin' in the Wind*, la stessa *Masters of War*) da parte del movimento contro la guerra in Vietnam e per il riconoscimento dei diritti civili. L'analisi presentata in queste pagine riprende e amplia una serie di osservazioni già sviluppate, con intento di contestualizzazione storica e punto di entrata nel genere della *topical song*, in Bratus (2011, pp. 27-31).

2. Sulla ripetizione nella *popular music* come principio strutturale, ma anche estetico nel campo culturale riconducibile alla *popular music*, si può far riferimento in primo luogo agli scritti di Richard Middleton (1983; 1993; 2006, in part. cap. 4). Per una recente panoramica degli studi accademici sull'argomento, cfr. la miscellanea Julien-Levaux (2018).

con le quali entra in rapporto di somiglianza e similitudine, se non differenza e distinzione; un terzo livello relativo alla ripresa di porzioni più o meno estese di un testo preesistente per dare origine a un oggetto culturale provvisto di una propria identità. In quest'ottica le attività che presenterò sulla base di *Masters of War* rappresentano poco più che un caso di esemplare, un saggio di merito e metodo che dimostra quanto si può far comprendere di queste musiche se si interpreta la ripetizione quale chiave di lettura per le sue forme di composizione e fruizione più caratteristiche. Far emergere simili meccanismi è un'attività didattica significativa, perché introduce alla complessità di oggetti della cultura costruiti attraverso l'interazione tra elementi semplici che vanno a costituire dei sistemi, delle costellazioni di segni e significati capaci di entrare in risonanza reciproca e con una pluralità di ascoltatori, risultando così in un progetto comunicativo più ampio della somma delle sue componenti<sup>3</sup>.

## 1. La ripetizione come dimensione strutturante

Prima ancora di avvicinarsi al testo verbale, il primo livello di ripetizione che si può inquadrare in *Masters of War* è sicuramente quello relativo alla dimensione formale e, più in generale, musicale e melodica. Anche con una conoscenza di base della scrittura musicale, o addirittura limitandosi a identificare le diverse idee musicali all'ascolto, si potranno ritrovare all'opera almeno due livelli – diversi per respiro e proporzione – di ripetizione strutturale. Uno è quello che viene normalmente identificato dagli studiosi di *popular music* con il livello “discorsivo”, ovvero quello connesso alla presenza di sezioni che ripetono un simile disegno complessivo, andando a comporre le parti della canzone che assumono le denominazioni di “strofa”, “ritornello”, “bridge”, “introduzione” ecc. Un secondo livello di ripetizione si ritrova nella dimensione detta “musematica”, quando si considerino le unità minime nelle quali il testo sonoro può essere segmentato, arrivando a identificarne la struttura interna e le parti costitutive minime<sup>4</sup>. È un lavoro che può essere portato avanti sia sulla parte vocale sia sulle parti strumentali, andando a evidenziare come la struttura poetico-musicale fondamentale di una canzone sia originata dall'interazione tra livelli diversi di reiterazione degli stessi elementi, che si svolgono sia in senso orizzontale – quindi lungo lo scorrere del tempo – sia in senso verticale – andando a sovrapporsi secondo proporzioni e logiche peculiari di ogni pezzo.

3. I «piaceri» (*musical pleasure*) della *popular music*, e con loro le istanze di identificazione che propone ai suoi ascoltatori, non possono essere rubricati semplicemente come “fantasie”, ma sono meglio compresi in quanto «real experience of what the ideal could be. [...] as musical aesthetics in action» (Frith, 1996, p. 123).

4. Per una definizione di questa differenza e una articolazione teorica delle due modalità di ripetizione, cfr. Middleton (1990, pp. 361-390).

Partendo dal livello più ampio di segmentazione, non sarà difficile identificare nella canzone la presenza di un solo modello di base che viene ripetuto dal cantante fino ad aver esaurito il testo verbale<sup>5</sup>. *Masters of War* è un caso eclatante, per questo particolarmente utile a livello didattico, di canzone strofica, nella quale non vi è contrasto tra diverse sezioni nella costruzione della forma, ma il ciclo fondamentale è costituito da un'unica melodia ripetuta senza soluzione di continuità. L'unità di base è, in questo caso, autenticamente poetico-musicale, perché comprende un accompagnamento accordale che presenta una struttura basata su *riffe* e una sequenza di motivi melodici regolarmente associata a tale elemento strumentale, in cui diverse tipologie di strategia ripetitiva sono impiegate contemporaneamente (Middleton, 1996, pp. 256-258, 270). Entrando nel dettaglio della costruzione melodica, ci si può concentrare ora sulle sue ripetizioni interne. Tenendo come riferimento i versi della canzone, si potrà anzitutto osservare come la strofa si articoli in due parti dalle proporzioni diseguali: la prima caratterizzata dalla ripetizione di un modulo ritmico costante, variato nell'altezza di riferimento iniziale e nel finale, ad accompagnare i primi sei versi della strofa, la seconda costituita dalla chiusa, ovvero un unico movimento melodico di andamento discendente su cui vengono cantati gli ultimi due versi della sezione (il motivo che identificheremo con la sigla "b", e che nella prima strofa corrisponde ai versi «I just want you to know / I can see through your masks»). Per quanto riguarda i sei versi precedenti, questi disegnano tre tipologie di movimenti melodici sopra una stessa idea ritmica di base: una prima esposizione dell'idea melodica (*a*, verso 1: «Come you masters of war»), una trasposizione all'acuto dello stesso nucleo melodico (*a*<sub>1</sub>, verso 2: «You that built the big guns»), una variante con l'ultima nota che sale (*a*<sub>2</sub>, verso 3: «You that built the death planes»). Nella struttura complessiva, quindi, la melodia si articolerà in questo modo rispetto al testo verbale:

Versi	Motivo	Rima
1	<i>a</i>	A
2	<i>a</i> <sub>1</sub>	B
3	<i>a</i> <sub>2</sub>	C
4	<i>a</i> <sub>1</sub>	B' (assonanza)
5	<i>a</i> <sub>2</sub>	D
6	<i>a</i> <sub>1</sub>	E
7	<i>b</i>	F
8		E' (assonanza)

5. Tra le possibilità di strutturazione della canzone, *Masters of War* ricade sicuramente nella tipologia definita da Stefano La Via "stroficità integrale" (2014, pp. 10-16).

I versi pari della canzone danno luogo a un parallelismo che dal livello musicale si riverbera sul piano fonico, con la presenza della rima o dell'assonanza ai versi 2-4 e 6-8; ciò invece non si verifica con la ripetizione del motivo  $a_2$ , dando origine a un modello ripetitivo e modulare in cui diversi livelli di parallelismo (melodico, ritmico, fonico) si organizzano secondo logiche proprie di ogni dimensione strutturale. Su questa trama si va a incastonare l'ulteriore elemento ripetitivo dell'accompagnamento strumentale: quest'ultimo è contraddistinto dalla reiterazione di una cellula melodico-armonica della durata di due battute di 6/8, ripetuta per sette volte – contando che l'inizio della seconda ripetizione del *riff* coincide, metricamente, con la fine del primo verso sulla parola *war* –, a cui viene aggiunta una frase di tre battute per chiudere il motivo melodico *b*. Si verifica sotto questo profilo la presenza di un nuovo livello di ripetizione, questa volta estesa a tutta la strofa fino alla variante sull'ultima coppia di versi che, cantati anche su un'unica arcata melodica, si pongono quale momento risolutivo e strutturalmente più rilevato dell'intera strofa. In ultimo, si noti come il *riff* si ponga in contrapposizione metrica con l'organizzazione della melodia, dato che la fine del verso cade in contemporanea con l'inizio della ripetizione del *riff*, così da combinare i due livelli di ripetizione (vocale e strumentale) in un continuo inseguimento che “spinge” costantemente in avanti lo svolgimento della struttura poetico-musicale.

Il gioco delle ripetizioni interne della canzone, al di là della ripresa di elementi strutturali e fonici come le rime e le intonazioni melodiche, si ripropone nella dimensione verbale, con il frequente impiego, anche in serie, delle stesse parole che danno origine a particolari effetti sotto il profilo narrativo e comunicativo. Nella prima strofa (cfr. la tabella a p. 139), i versi dal secondo al sesto sono caratterizzati dalla presenza dell'anafora che pone il sintagma formato da pronomi personale + relativo (“*you that*”) all'inizio di tutti i versi, creando una netta contrapposizione con i due versi finali, entrambi aperti dalla prima persona singolare (*I*). Sempre tornando ai vv. 2-6, alle parole in anafora viene fatto seguire nelle prime tre occasioni il verbo *build* (un'idea positiva in contrasto con gli strumenti di morte nominati subito dopo) e, ai vv. 5-6, l'immagine degli stessi uomini nascosti dietro muri e scrivanie. L'io lirico della canzone costruisce in questo caso una contrapposizione personale con queste figure pavidhe, senza volto e senza identità, che pure hanno talmente tanto potere da influire sulla vita e sulla morte di tanti. Le ripetizioni del testo sono quelle che insistono, d'altro canto, sulla possibilità per l'io lirico di contestare il loro ruolo e la loro autorità sul piano morale: per quanto dotati di una potenza che sembra senza confini, la loro infima cifra umana è quella che li condannerà. Questo passaggio e questa assunzione di autorità sul piano etico da parte del narratore viene in primo piano con la ripresa, a distanza di una strofa, dell'espressione «*I (can) see through*», con la quale si conclude la prima sezione della canzone.

Le stesse parole ricorrono nella terza strofa, ai vv. 5-7, con una triplice ripetizione («But I see through your eyes / And I see through your brain / Like I see through the water») che riprende in maniera formulare la capacità della voce narrante di arrivare al di là delle apparenze per rivelare la miseria umana dei “signori della guerra”.

Nell’esaminare la canzone nel suo complesso si può anche constatare come la presenza delle ripetizioni a livello verbale presenti gradi di concentrazione diverse con il susseguirsi delle strofe, secondo una progressione non esattamente lineare, ma in ogni caso ben percepibile a una lettura “in verticale” del testo. Alla presenza di anafore e formule ripetute che abbiamo già sottolineato nelle prime strofe si sostituisce, dalla quarta strofa in avanti, un uso più limitato delle stesse figure di suono, che ormai – avendo modificato l’orizzonte d’attesa degli ascoltatori con la riproposizione delle stesse parole in posizioni topiche – hanno già esercitato una funzione normativa e di riferimento per gli ascoltatori<sup>6</sup>. Il culmine di questo processo si raggiunge con la settima strofa: è qui, alla penultima riproposizione del ciclo melodico-armonico della canzone, che si verifica la completa assenza delle formule e dei sintagmi ripetuti e stratificati in precedenza, in contemporanea con la spietata considerazione dell’io lirico che “pur con tutti i soldi del mondo non potrete ricomprarvi l’anima”. Questo momento diventa, sotto il profilo delle strategie dell’attenzione, un momento di forte sottolineatura proprio perché non si basa sulla ripetizione o sulla ripresa di espressioni già sentite, bensì sulla sua unicità all’interno del contesto comunicativo progressivamente cristallizzato dalla canzone fino a questo momento. Merita, a questo punto, riservare un minimo di attenzione anche all’ultima strofa, perché è attraverso il contrasto con quanto appena esposto a proposito della settima strofa che è possibile rilevare la sua efficacia quale chiusura dell’intero brano:

**And** I hope that you die  
**And** your *death* will come soon  
I’ll follow your casket  
By the pale afternoon  
**And** I’ll watch while you’re lowered  
Down to your *deathbed*  
**And** I’ll stand over your grave  
'Til I’m sure that you’re *dead*

I versi si distinguono, in questo caso, per la concentrazione di strategie di ripetizione, anche se mettono al centro di tali dispositivi linguistici e orga-

6. È il caso dell’uso del pronome *you* a inizio verso, in qualche caso accompagnato da rafforzati («and you», strofa 2, vv. 6-7) o seguito da espressioni costruite in parallelo (p. es. «you might say», strofa 6, vv. 3-4) o del posizionamento a inizio verso del pronome relativo ‘*that*’, in *enjambement* rispetto a quanto precede.



nizzativi una serie di elementi non ancora sfruttati nelle strofe precedenti. In primo luogo, viene usata a inizio verso (in quattro occasioni su otto) la congiunzione ‘and’, che contribuisce a dare forma a una costruzione paratattica e accumulativa caratteristica dell’intera sezione, sottolineandone il portato enfatico ed emozionale<sup>7</sup>. Nelle ultime due occasioni (vv. 5 e 7) la presenza della congiunzione è potenziata anche dal parallelismo nella costruzione verbale («I’ll watch / I’ll stand»), con l’effetto di dare ulteriore enfasi alla minaccia del narratore della canzone. Infine, si rileva la ricorrenza dell’immagine della morte, centrale in tutta la canzone ma qui ripresa in senso positivo, quale vittoria finale delle forze dell’etica e della ragione su quelle del denaro e dell’avidità. Dalle osservazioni sviluppate in questo paragrafo si potrà comprendere come una lettura della canzone che metta al centro i diversi livelli di ripetizione a livello sintattico sia in grado di farne rilevare il tono e l’agenda comunicativa che ne anima il contenuto, esprimendo – anche al di là delle parole – una disposizione violentemente oppositiva e di protesta<sup>8</sup>. L’urgenza espressa dall’io lirico è amplificata dalla presenza di dispositivi fonici e letterari che attraverso il suono, in connessione con la parola quale dispositivo semantico, vanno a dare struttura e coesione al complesso poetico-musicale, modulandone anche il rapporto con l’ascoltatore attraverso la distribuzione di elementi ricorrenti.

## **2. La dimensione culturale della ripetizione: cover e contrafacta**

La ripetizione, nella vicenda culturale di una canzone, può essere intesa anche come circolazione di un oggetto attraverso i decenni e gli stili della *popular music* come campo comunicativo che si costruisce a livello globale. Le forme di appropriazione identitaria che ne conseguono testimoniano la plasticità delle possibili connotazioni dei costrutti poetico-musicali e possono offrire all’insegnante un modo particolarmente efficace per presentare e riflettere sul concetto di “genere musicale”, sull’introduzione di elementi sonori o linguistici che mutano la lettura della canzone del tutto o in parte, dei meccanismi di ri-lettura *a posteriori* che da un brano

7. La costruzione paratattica in questo caso contribuisce anche ad amplificare l’afflato retorico della canzone, che fa rientrare *Masters of War* tra le canzoni di protesta definite da Denisoff “retoriche”, in quanto basate sulla mera esposizione di un problema della società attuale, senza proporre soluzioni o modelli positivi a cui ispirarsi per risolverli. Si veda Denisoff (1968, pp. 230-231).

8. A proposito di questa strofa della canzone, Mara González de Ozaeta l’ha definita un esempio di «field-based poetry of Woody Guthrie-derived in Dylan’s more introspective view of the world heartened by the urgency of developing a new means of expression» (2018, p. 304), riconducendola quindi a una consapevole ricerca di mezzi di rottura in grado di dare voce alle esigenze comunicative dell’autore.

possono svilupparsi<sup>9</sup>. Ancora una volta il caso di *Masters of War* risulta molto interessante e ricco di implicazioni, visto che anche solo una ricerca su Spotify con il titolo della canzone restituisce centinaia di risultati, *cover* della canzone da parte di interpreti, gruppi e *performer* molto eterogenei. Una prima selezione entro questa lista di risultati può portare a inquadrare una serie di esempi sufficientemente ampia per proporre ascolti e riflettere insieme agli studenti sulle differenze nelle strategie di presentazione e – a volte – riconfigurazione formale, interrogandosi quindi nel concreto sulla connessione tra musica e parole, sulle conseguenze in termini comunicativi (cosa comunico, a chi comunico, in che modo) originate dalle modalità della loro unione, sulle specificità dei linguaggi in gioco<sup>10</sup>. È, questo, un lavoro che potrebbe risultare particolarmente coinvolgente perché personalizzabile sulla base delle abitudini d’ascolto degli studenti; un’attività realizzabile molto semplicemente potrebbe essere quella di costruire una *playlist* condivisa e aperta al contributo individuale, così che si possa generare un maggiore coinvolgimento personale e collettivo intorno all’ascolto e alla discussione dei diversi esempi e, al contempo, valorizzando occasioni di apprendimento attraverso dinamiche di tipo informale, quali il confronto tra pari e il lavoro di gruppo (Georgii-Hemming, 2011)<sup>11</sup>.

Le testimonianze discografiche di *Masters of War* riportano in primo luogo diverse versioni di Dylan stesso, che ripercorrono una storia performativa della canzone in cui è l’autore a dimostrare, per primo, la plasticità del suo testo originario adattandolo alle diverse occasioni, dal contesto universitario e militante della Brandeis University (1963) fino alla rievocazione nostalgica, completamente rielaborata in chiave rock, della versione contenuta in *Real Live*<sup>12</sup>. Esempi più distanti dal *performer* originale sono forse ancora più utili per dimostrare le modalità di approccio critico ai testi della *popular music* e la loro adattabilità a diversi contesti comunicativi. Una versione come quella dei D.O.A.<sup>13</sup>, ad esempio, mantiene la centralità dell’idea

9. Per una panoramica sull’uso e la valenza culturale delle *cover* nel campo della *popular music*, si veda Plasketes (2010).

10. Ho provato un’operazione simile nella *playlist* che si può trovare all’indirizzo <https://open.spotify.com/playlist/0oILL8XdRxL5CCJh912nnO>, nella quale trovano posto (anche, ma non solamente) i casi commentati in questo paragrafo (ultimo accesso 30.11.2019).

11. Un approccio del genere (e un’inclusione nei curricula scolastici della *popular music* fin dai primi gradi dell’istruzione come mezzo per favorire la riflessione e lo scambio tra pari a partire da esperienze quotidiane) è testimoniato anche da altri contributi di area nordica (Väkevä-Westerlund, 2007; Kallio-Väkevä, 2017; D’Urso, 2017).

12. Bob Dylan, *Real Live*, Columbia, FC 39944, 1984. La vitalità della canzone come parte delle scalette dei concerti di Dylan è testimoniata da una presenza ininterrotta nel corso dei decenni: il sito del cantante riporta l’indicazione di 884 performance pubbliche di *Masters of War* tra l’8 febbraio 1963 e il 7 ottobre 2016 ([https://www.bobdylan.com/setlists?id\\_song=26147](https://www.bobdylan.com/setlists?id_song=26147)) (ultimo accesso 30.11.2019).

13. D.O.A., *War on 45*, Sudden Death, SDR 0064, 2005.

di *riff*, in quanto ostinato ritmico-melodico alla base della costruzione della canzone, ma ne trasforma completamente i connotati a livello di genere, sostituendo la chitarra acustica con quella elettrica e modificando la linea strumentale per farla corrispondere agli stilemi del punk-hardcore. Nonostante lo spostamento notevole in termini di referenti stilistici, l'omaggio a una canzone così celebre e storicamente connotata rimane ben riconoscibile anche in una versione come questa: la prima strofa vede la presenza solamente della voce e della chitarra, come a evocare la prassi esecutiva originale, seppur in un contesto irrimediabilmente mutato e inevitabilmente nostalgico. Il cambiamento di stile dalla strofa in avanti, poi, ne cambia completamente il portato energetico e performativo, riportando la canzone alla sua attualità, come dimostra in primo luogo una considerazione dell'effetto degli svuotamenti improvvisi della tessitura, che hanno la conseguenza di introdurre momenti di particolare enfasi espressiva. In primo luogo, sono sottoposti a tale trattamento i versi finali delle strofe, ripetuti due volte (tre nel caso della strofa finale) così da guadagnare ancora più rilievo rispetto all'originale, in secondo luogo si nota una concentrazione di queste improvvise variazioni timbriche nel *sound* della canzone specialmente nella quarta strofa, in cui si fa particolarmente vivida la costruzione delle immagini di morte causate dal comportamento cinico dei "signori della guerra". Quello che il gruppo sta rivendicando con queste scelte stilistiche e formali sembra essere, quindi, una continuità di fondo tra il passato a cui la canzone appartiene e il presente in cui il tema è più attuale che mai, anzi sembra richiedere un'amplificazione e una maggiore aggressività nella presentazione dei suoi contenuti, dato che nulla sembra essere cambiato da allora.

Ancora, a livello di riflessione sulla dimensione stilistica la versione di The Avener<sup>14</sup>, più influenzata dal suono della musica elettronica da ballo (*Electronic Dance Music* o *EDM*), darà modo di introdurre una serie di considerazioni più legate alla trasformazione della dimensione ripetitiva della canzone dall'originaria funzione mnemotecnica all'invito al ballo. Altra caratteristica saliente di questa versione è l'introduzione di un suono di sintesi molto simile a quello di una chitarra elettrica molto compressa e distorta, un segno sonoro che sembra voler rievocare gli anni Sessanta e le atmosfere psichedeliche della musica del periodo. In questo caso la strategia messa in campo dalla traccia è quella di unire due elementi molto diversi tra loro (una canzone in pieno spirito *folk-revival* e un suono che si affermerà solamente alla fine degli anni Sessanta, in primo luogo grazie al successo di Jimi Hendrix): entrambi sono segnali sonori di una determinata epoca, ma sono artificiosamente posti all'interno di un unico artefatto che evoca, in generale, un precedente autorevole e lontano nel tempo, una qualità a cui

14. Bob Dylan, *Masters of War (The Avener Rework)*, Sony Music-B1 Recordings, 19075843297, 2017.

riporta anche a livello aurale il riverbero applicato alla batteria elettronica<sup>15</sup>. L'effetto complessivo è quello di rendere un'immagine oleografica degli anni Sessanta in cui tutto si tiene e può essere mescolato, anche a dispetto di cancellarne la complessità. La riflessione su questa versione di *Masters of War* diventa così anche l'occasione per riflettere sulla qualità costruita (o ri-costruita) del passato attraverso gli artefatti del presente, e sulla necessità di interrogarsi costantemente sul significato dei livelli di stile e delle loro implicazioni ideali, quando non smaccatamente ideologiche.

Un'ultima area che si può implementare in un percorso didattico integrato a partire da questa canzone è quella che la riconduce alla sua origine quale "calco" di un brano più antico. *Masters of War* è, infatti, modellata su un precedente generalmente ricondotto all'Inghilterra medievale, anche se le più antiche testimonianze della sua tradizione sono concentrate nella regione americana dei monti Appalachi. La prima versione di cui abbiamo memoria di *Nottamun Town* è stata raccolta e trascritta da Cecil Sharp nel 1917 (Sharp, 1932, p. 270); agli anni Cinquanta risale una versione registrata da Jean Ritchie<sup>16</sup>, che la conosceva come parte del repertorio tramandato dalla sua famiglia di generazione in generazione, fino a risalire all'arrivo dal Vecchio Continente dei suoi antenati nella seconda metà del XVIII secolo<sup>17</sup>. Nell'approcciarne la reinterpretazione in senso creativo, Dylan riprende l'impianto metrico del precedente tradizionale e a partire dall'alternanza tra sillabe toniche e atone del modello costruisce un nuovo testo, come si può osservare nel confronto tra le prime strofe delle due canzoni:

*Nottamun Town*

In fair **Nottamun Town**  
 Not a **soul** would look **up**  
 Not a **soul** would look **up**  
 Not a **soul** would look **down**  
 Not a **soul** would look **up**  
 Not a **soul** would look **down**  
 To **show** me the **way**  
 To fair **Nottamun Town**

*Masters of War*

Come you **masters of war**  
 You that **build** the big **guns**  
 You that **build** the death **planes**  
 You that **build** all the **bombs**  
 You that **hide** behind **walls**  
 You that **hide** behind **desks**  
 I just **want** you to **know**  
 I can **see** through your **masks**

Dylan in questo caso muta l'impianto rimico della strofa e introduce una maggiore varietà fonica attraverso la scrittura di un testo che si discosta dalla ripetitività e dal carattere strettamente formulare del modello di partenza, mentre si concentra sul rispetto della struttura del verso attraverso coppie di piedi anapestici che riprendono in tutto e per tutto l'organizzazione metrica

15. Per una trattazione relativa all'uso degli effetti legati alla simulazione dello spazio per evocare autorità e distanza temporale, si veda Doyle (2005).

16. Jean Ritchie, *Kentucky Mountain Songs*, Elektra, EKL-25, 1954.

17. Cfr. *Folk Songs* (1997, p. 5).

del modello. Diventa così possibile riprendere quella melodia e rivestirla di parole nuove, facendo uso di quella pratica antichissima chiamata *contrafactum*, ovvero una canzone costruita letteralmente “contro” l’esempio di un’altra, che è uno dei più antichi modi di variazione e composizione di nuovi testi poetico-musicali nella cultura europea, almeno dal Medioevo in avanti<sup>18</sup>.

L’esercizio del calco su un altro testo è un modo per introiettare a livello inconscio le regole che strutturano il verso per musica e farle proprie a partire dalle proprie competenze linguistiche e musicali, così da costruire su questa base un rapporto più cosciente con tali modalità di organizzazione del discorso poetico-musicale. L’appropriazione della struttura, in questo caso, diventa gioco sulla variazione che permette agli studenti di toccare con mano le difficoltà affrontate quotidianamente da parolieri e musicisti nel piegare la parola alle ragioni della musica per arrivare a uno specifico fine espressivo. Si tratterà, quindi, di chiedere ai ragazzi di cimentarsi nella scrittura di un testo verbale che si adatti alle particolarità metriche di questa melodia e, rispettandone la scansione, riesca a esprimere un qualche contenuto di tipo narrativo o generalmente illustrativo. Non sarà qui tanto importante il risultato, quanto il processo e lo sforzo di confrontarsi con la scrittura di versi molto rigidi a livello di schema metrico (con l’accento finale del settenario tronco che impone in italiano una serie di forzature alla lingua quotidiana, nella scelta se usare il passato remoto o il futuro mettendo il verbo a fondo del verso, o la sistematica troncatura della vocale finale della parola<sup>19</sup>) insieme alla necessità di tenere sotto controllo anche il senso e la coesione narrativa delle strofe e dell’intera canzone. Proprio per la sua difficoltà intrinseca, questo compito ben si concilia con la modalità del lavoro di gruppo, all’interno del quale si possano innescare situazioni di confronto e positiva competizione tra pari, sottoponendo poi al giudizio dell’intera classe i risultati. Oltre a provvedere a un approfondimento storico sulle dinamiche che portano alla cristallizzazione e al rinnovamento degli oggetti culturali a livello popolare e *popular*, la riflessione sulla pratica del *contrafactum* diventa, quindi, anche un’apertura alla considerazione critica delle complessità della lingua quando s’incontra con la musica. La disciplina metrica e rimica che, secoli prima della formalizzazione di pratiche come quelle del rap, già faceva uso della musicalità interna della parola per creare un primo livello di articolazione del discorso musicale viene a piena evidenza con questo esercizio, permettendo di dimostrare in pratica quanto già appreso dal confronto “sulla carta” tra il modello tradizionale e le strofe scritte da Dylan.

18. Per una definizione di questa pratica e un’introduzione storico-critica a questa pratica, si veda La Via (2006, pp. 159-166).

19. A proposito delle difficoltà della metrica italiana nel trovare soluzioni per ottenere versi tronchi, si rimanda a Zuliani (2018, pp. 27-51) o, per una disamina più tecnica e specialistica (2009, pp. 32-58).

### 3. Conclusioni. La ricerca della ripetizione come approccio alla canzone

Le attività proposte in questa scheda sono pensate sia in riferimento all'esempio specifico di *Masters of War*, sia quali spunti per una metodologia più generale di approccio alle canzoni del repertorio *popular* in ambito scolastico che proceda da un riconoscimento delle loro specificità verbali, strutturali, sonore. Trattare la dimensione della ripetizione a livello musicale porta a riconoscere nella canzone l'esistenza di una serie di elementi modulari che, in diverse combinazioni e attraverso il meccanismo della ripetizione e variazione, dà origine a un testo mediale spesso provvisto di una grande variabilità di superficie, pur basandosi su un numero di componenti elementari spesso esiguo (Bratus, 2014). Come si è visto nel passaggio dal primo al secondo paragrafo, l'economia di mezzi e materiali che contraddistingue la canzone come forma comunicativa può essere il primo spunto per operazioni di riconoscimento delle strutture, ma anche di riappropriazione e rielaborazione creativa. In questo senso il meccanismo del *contrafactum*, ad esempio, fornisce un esempio di prassi storica che può essere molto semplicemente ripresa e combinata attraverso il ricorso a diversi modelli di base, arrivando a risultati anche molto complessi e in cui interagiscono una molteplicità di elementi. La lettura "in verticale" del testo, alla ricerca delle corrispondenze foniche (in primo luogo le rime, ma anche le assonanze e consonanze, le allitterazioni, le anafore) riporta l'attenzione sulla dimensione sonora della lingua, che interagisce con la musica attraverso il ricorso a materiali fonetici che rivelano le proprie possibilità combinatorie al di là del senso e dei significati. In questo modo suggeriscono una modalità di lettura non lineare del testo, in cui l'approccio alla lettura e all'apprendimento per analogia e imitazione ricopre – come nella poesia – un ruolo centrale.

La riflessione sulle diverse versioni di una canzone, infine, ci ricorda come in un campo culturale caratterizzato dalla ripresa e riproposizione di oggetti simili, assimilabili, o serializzati, quale quello del *popular*, porta inevitabilmente a riservare un'attenzione particolare alla dimensione stilistica come punto di differenziazione in grado di connotare uno stesso testo-base con valenze culturali diverse, anche diametralmente opposte. In questo senso, e sotto le tre diverse prospettive (strutturale, creativa e stilistica), la ripetizione può essere usata come cardine concettuale per proporre attività diversificate che dimostrino la connessione di un testo di partenza con una molteplicità di testi derivati o ricalcati sulla base di un preciso modello. A un livello di astrazione superiore, riconoscere la specificità di queste forme di produzione culturale a partire dal suono e dalla sua organizzazione è un modo per avvicinare gli studenti a un livello di ragionamento critico sulle valenze simboliche che informano la strutturazione dei materiali sonori, e di conseguenza a considerare la profonda influenza che queste modalità di

organizzazione interna della canzone ha sui messaggi e sull'effetto complessivo di un brano nei confronti dei suoi ascoltatori. Affinando lo sguardo sulle proprietà degli oggetti di cui si compone la nostra quotidianità possiamo imparare a interpretarli in maniera più analitica, e lavorare così a un progetto più ampio di educazione alla lettura e alla consapevolezza del fatto che gli oggetti della cultura non siano contenitori neutri, ma vadano a costruire la matrice attraverso cui la nostra esperienza del mondo si stratifica nella coscienza individuale. Lo sviluppo degli strumenti per una loro lettura critica sarà, quindi, tanto più importante perché il loro effetto si riverbera tanto sulla visione e percezione dell'esistente, quanto alla possibilità di immaginare un futuro diverso da quanto ci troviamo quotidianamente intorno.

## Riferimenti bibliografici

- Bratus A. (2011), *Bob Dylan. Un percorso in sedici canzoni*, Carocci, Roma.
- Bratus A. (2014), "Le forme della canzone come sistema", in Careri E., Ruberti G., a cura di, *Le forme della canzone*, LIM, Lucca, pp. 45-67.
- Denisoff S. R. (1968), "Protest Movements: Class Consciousness and the Propaganda Song", *The Sociological Quarterly*, 9/2, 1968, pp. 228-247.
- Doyle P. (2005), *Echo and Reverb: Fabricating Space in Popular Music, 1900-1960*, Wesleyan University Press, Hanover.
- D'Urso A. (2017), "Hip Hop as Public Pedagogy", in Holt F., Kärjä A.V., eds., *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*, Oxford University Press, New York - Oxford, pp. 311-324.
- Folk Songs of the Southern Appalachians, as Sung by Jean Ritchie*, with a foreword by Alan Lomax and Ron Pen, 2<sup>nd</sup> edition, University of Kentucky Press, Lexington, 1997 (ed. or. Oak, 1965).
- Frith S. (1996), "Music and Identity", in Hall S., Du Gay P., eds., *Questions of Cultural Identity*, Sage, Thousand Oaks, pp. 108-127.
- Georgii-Hemming E. (2011), "Shaping a Music Teacher Identity in Sweden", in Green L., ed., *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures*, Indiana University Press, Bloomington - Indianapolis, pp. 197-209.
- González de Ozaeta M. (2018), *The Stone Keeps Rolling: An Exploration of Repetition and Authenticity in Bob Dylan's Songs*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Julien O., Levaux C., eds. (2018), *Over and Over: Exploring Repetition in Popular Music*, Bloomsbury, London.
- Kallio A.A., Väkevä L. (2017), "Inclusive Popular Music Education?", in Holt F., Kärjä A.V., eds., *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*, Oxford University Press, New York - Oxford, pp. 75-89.
- La Via S. (2006), *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, Carocci, Roma.
- La Via S. (2014), "Principi e modelli formali nella canzone d'autore", in Careri E., Ruberti G., a cura di, *Le forme della canzone*, LIM, Lucca, pp. 3-43.

- Middleton R. (1983), “‘Play it Again Sam’: Some Notes on the Productivity of Repetition in Popular Music”, *Popular Music*, 3, pp. 235-270.
- Middleton R. (1990), *Studying Popular Music*, Open University Press, Buckingham (trad. it.: *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 1994).
- Middleton R. (1993), “Popular Music Analysis and Musicology: Bridging the Gap”, *Popular Music*, 12/2, 1993, pp. 177-190.
- Middleton R. (2006), *Voicing the Popular. On the Subjects of Popular Music*, Routledge, New York - Abingdon.
- Plasketes G., ed. (2010), *Play It Again: Cover Songs in Popular Music*, Ashgate, Farnham - Burlington.
- Sharp C. (1932), *English Folk Songs from the Southern Appalachians*, Oxford University Press, London.
- Väkevä L., Westerlund H. (2007), “The ‘Method’ of Democracy in Music Education”, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, VI/4, pp. 96-108, testo disponibile al sito: [http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä\\_Westerlund6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf) (consultato il 12 gennaio 2020).
- Zuliani L. (2018), *L'italiano della canzone*, Carocci, Roma.
- Zuliani L. (2009), *L'evoluzione dei metri italiani*, il Mulino, Bologna.





## **Parte III**



# **Popular music e didattica: esperienze e prospettive a confronto. Una tavola rotonda**

a cura di *Alessandro Bratus e Paolo Somigli*

Questo testo nasce come esperimento di traduzione in forma scritta di una tavola rotonda tenuta al termine del primo giorno di lavori al convegno di Bressanone, e cerca di restituirne nella maniera più funzionale alla pagina scritta la pluralità di voci e di approcci. All'occasione da cui questo contributo scaturisce furono invitati come relatori docenti e insegnanti attenti alla questione al centro del convegno, così da coprire idealmente i vari livelli della formazione dalla scuola primaria in su, anche in un'ottica di confronto internazionale: due docenti universitarie tedesche attive nella formazione degli insegnanti della scuola primaria (Julia Lutz e Gabriele Schellberg), un docente di scuola secondaria di primo grado (Leo Izzo), un docente di conservatorio (Carlo Fiore) e due docenti universitari italiani (Marco Mangani, che insegna storia della musica, e Serena Facci, etnomusicologa, impegnata nei percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti della scuola secondaria). Alle loro voci si sono aggiunti, nella realizzazione del testo scritto, i contributi di un ulteriore insegnante di scuola secondaria di secondo grado (Giuseppe Sergi) e di una insegnante e giovane studiosa di pedagogia attiva tra Italia e Germania (Sarah Schrott). Abbiamo pensato di includere le loro voci nella convinzione che ciascuna di esse possa apportare alla discussione elementi utili, perché complementari alle prime tanto per esperienze didattiche quanto per le rispettive sensibilità disciplinari. Ne scaturisce un dibattito articolato, che per un verso riflette le varie esperienze dei relatori e per un altro suggerisce una pluralità di prospettive. A livello pratico, tanto nella tavola rotonda "reale" quanto in questa sua derivazione "scritta", abbiamo indicato ai partecipanti alcuni spunti di riflessione e abbiamo lasciato ai vari autori la possibilità di suddividere i loro interventi tra le tre aree principali su cui la discussione si è articolata, cercando per quanto possibile di lasciare a tutti uno spazio che permettesse di esprimere al meglio il proprio punto di vista e raccontare brevemente la propria esperienza didattica; non tutti, pertanto, si sono concentrati su tutte le questioni.

## 1. Tra storia e analisi: quali aspetti della *popular music* per la didattica?

Il primo tema che abbiamo chiesto di affrontare insiste sul ruolo e sulla rilevanza che la *popular music* può rivestire nell'ambito di una didattica della storia culturale del Novecento, quale punto di partenza per districarne una complessità in cui si intrecciano *media*, linguaggi e forme di comunicazione. La canzone può essere usata come contenitore profondamente stratificato, ma anche accessibile e consueto; è proprio questa doppia valenza (come evidenziano da prospettive diverse i contributi di Marco Mangani, Leo Izzo e Giuseppe Sergi) a renderla un oggetto nel quale istanze storiche, tecnico-formali e socio-culturali si articolano in una pluralità di spunti e direzioni da sviluppare in sede didattica. A quest'aspetto (si vedano per esempio le considerazioni di Carlo Fiore e di Serena Facci) si affianca il tema della riflessione sulle manifestazioni, già storicizzate per effetto del sempre più rapido incedere delle vicende culturali, della *popular music* di qualche decennio fa, così da coglierne gli aspetti di continuità o di discontinuità con il presente. In questo senso (come sottolinea Carlo Fiore) l'insegnamento di queste musiche diviene in primo luogo un modo per recuperare momenti della storia della musica normalmente assenti dal racconto storiografico e che rimangono ai margini di ricostruzioni delle vicende storiche che tendono a sottolinearne la discontinuità con le pratiche delle musiche d'arte, sperimentali e tradizionali, piuttosto che la coesistenza tra diverse prassi musicali in momenti precisi della vicenda sociale, culturale e tecnologica. In secondo luogo (lo si vede in particolare nel contributo di Serena Facci, che muove dalla cinematografia), affrontare le dinamiche relative a musiche sviluppatesi in stretta connessione con i *media* permette di porre le basi per costruire strumenti critici sul presente e sulla ricchezza dei fenomeni culturali odierni, se interpretati secondo una lente che sappia unire ai rispettivi contesti le informazioni relative al testo.

*Carlo Fiore*

Campo d'indagine privilegiato della sociologia, molta *popular music* dei decenni scorsi, complice il mero dato cronologico, è entrata a far parte – per statuto epistemologico ma anche per ricezione – della storia del secolo scorso. L'intera vastissima gamma di implicazioni tra musica e mondo, che è così importante nella formazione del musicista moderno può essere introdotta metodologicamente e indagata in modo produttore proprio a partire dalla *popular music* che, auspicabilmente, va presentata e approfondita come potente strumento didattico non solo musicale ma anche di coscienza civile e politica dell'ascoltatore. Da un lato le dinamiche di obsolescenza e revivalismo stili-

stico e tecnologico, dall'altro una ridotta conoscenza del dato storico e una residuale coscienza di classe da parte del pubblico di età *under 35*, hanno spinto, per esempio, verso una progressiva presa di distanza dall'estetica e dalle prassi esecutive del pop-rock, favorendone una loro collocazione entro le discipline accademiche e una loro trattazione storica sistematica fortemente sbilanciata sulla documentazione scritta e sulla discografia, laddove invece la dinamica prevalente della *popular music* fino agli anni Novanta era stata di autoapprendimento e partecipazione diretta alla *performance* e alle sue sottoculture (modelli di comportamento, merchandising, fanzine, look individuale e di gruppo). Nel Conservatorio di Palermo, per esempio, la *popular music*, presente a livello sperimentale nella didattica (ma con corsi ordinamentali di prossima attivazione), viene trattata anche attraverso specifici corsi di storia della musica: monografici nel caso di quelli previsti per gli studenti del dipartimento di jazz (ma anche per tutti gli altri come materia a scelta), generali per gli studenti di Didattica (che nella terza annualità di Storia della musica seguono un corso annuale dedicato al Novecento che tiene in considerazione anche il jazz e la *popular music* come espressioni artistiche peculiari di quell'epoca). L'elemento interdisciplinare è stato prevalente nella scelta dei temi di monografia che, fino a oggi, hanno riguardato *The Velvet Underground & Nico* e le sue ricadute sulla *popular music* e sull'arte figurativa, i Kraftwerk e la loro influenza, il Sessantotto, i rapporti tra *popular music* e pubblicità.

### **Leo Izzo**

Nella realtà della scuola, il ricorso alla canzone come strumento per studiare la storia è forse il caso più diffuso di didattica *con la popular music* e su questo tema la metodologia ha investito maggiormente. Probabilmente la ragione di ciò si deve al fatto che il valore di testimonianza storica di un brano, nella maggior parte dei casi, si riscontra in modo più diretto nella sua componente testuale e gli strumenti di analisi del testo sono più a portata di mano dei docenti, rispetto a quelli dell'analisi musicale. Partendo da quest'assunto, credo che la riflessione sulla metodologia dell'educazione musicale dovrebbe trovare delle soluzioni per integrare l'osservazione degli aspetti specificamente musicali (come la componente armonica, melodica, il *sound*, il timbro vocale) in una prospettiva di indagine storica. In che modo, ci si deve chiedere, un brano riflette l'epoca in cui è stato registrato e ne è testimonianza, nelle sue componenti testuali e sonore?

### **Marco Mangani**

Desidero premettere che, pur servendome in questo contesto per la sua straordinaria funzione propedeutica, considero tuttavia l'analisi della can-

zone come una prassi musicologica che ha valore di per sé. Sono convinto infatti che la storia della canzone moderna, dalla *plantation song* alla *trap music*, ci mette ormai di fronte a una tale varietà di forme, di percorsi armonici, di timbri, di ritmi ecc., da rendere illusorio (oltre che radicalmente non condivisibile) qualsiasi tentativo di squalificarla, o di ricondurla a una manifestazione minore del fare musicale degli ultimi due secoli. Del resto, è la storia a deporre chiaramente in favore della centralità della canzone nel mondo moderno e contemporaneo: come si può parlare (solo per fare un esempio) dell'Italia degli anni Sessanta senza parlare degli urlatori, di Mina, dell'affacciarsi alla ribalta del fenomeno dei cantautori?

Anche volendo attenersi al solo aspetto formale, come facciamo di necessità nell'esperienza didattica che illustrerò più avanti, l'idea che l'analisi della canzone sia inutile, non potendo far altro che metterne in luce l'alto tasso di standardizzazione, di ripetitività e d'immediatezza orecchiabile (la "reificazione" adorniana) si scontra ormai con una realtà variegatissima, che sotto il manto delle moderne *formes fixes* nasconde una pluralità irriducibile di soluzioni, non arbitrarie o puramente combinatorie, bensì sempre legate alle molteplici istanze espressive derivanti da una relazione di fondo, quella tra il testo verbale e la sua intonazione, che la canzone condivide, nei suoi principi fondamentali, con secoli e secoli di musica occidentale. È anzi decisamente singolare che l'idea di una riconducibilità della forma canzone a pochissimi principi fondamentali, e ad appena un paio di possibili alternative, accomuni alcuni dei più inveterati detrattori del *popular* con alcuni di coloro che, peraltro con meriti indiscutibili, alla canzone hanno dedicato passione ed energie: come se davvero, una volta individuata la dicotomia tra il principio circolare della forma *chorus/bridge* e quello lineare *strofa/ritornello*, si fosse detto tutto ciò che c'è da dire.

In primo luogo, la canzone condivide con i generi più "aulici" della tradizione occidentale un tratto essenziale: quello di affidare alla forzatura delle regole, una volta che esse siano state impresse nella coscienza degli ascoltatori (e dunque che la forzatura sia percepibile come tale), larga parte della propria capacità comunicativa ed espressiva. Per restare sull'unico terreno che ho affrontato da studioso nell'ambito della *popular music*, ossia la canzone classica americana detta anche "di *Tin Pan Alley*", la forza di un capolavoro assoluto come *I've Got You Under My Skin* di Cole Porter risiede, tra molti altri aspetti, anche nel giocare con le previsioni (più o meno consce) dell'ascoltatore in merito all'articolazione formale: la scelta di impostare le prime tre sezioni di una forma *chorus/bridge* (AAB), di ingigantire quindi il *bridge*, e di condurlo infine alla conclusione senza soluzione di continuità e senza una ripresa del *chorus* (a parte l'evocazione finale del *title hook*), fornisce il miglior *pendant* formale possibile al concetto espresso dal testo della canzone, per il quale «this affair / never will go so well». In questo senso, la dinamica tra le conoscenze del compositore circa le aspettative del

suo pubblico, le capacità di previsione che da tali conoscenze derivano, e le conseguenti strategie messe in atto di volta in volta per soddisfare o deludere tali aspettative non è poi così diversa da quella individuata a suo tempo per la musica cosiddetta “colta” da Leonard Meyer (1956).

A ciò occorre aggiungere che, una volta individuato lo schema formale complessivo di una canzone, le possibilità combinatorie (sempre guidate da istanze espressive) non sono certo esaurite: per restare alla canzone di *Tin Pan Alley*, i possibili rapporti tra *refrain* e *title hook* (coincidenza, differenziazione, coincidenza parziale) e le loro rispettive dislocazioni danno luogo a una molteplicità davvero incredibile di soluzioni (prendo ancora l’esempio da un terreno a me familiare, ma considerazioni analoghe sulle implicazioni formali del rapporto tra testo e musica possono esser fatte in qualsiasi ambito).

Tutto ciò premesso, non v’è dubbio che nella pratica didattica l’analisi di una canzone possa esser propedeutica all’analisi delle forme complesse della tradizione musicale scritta occidentale; mentre non è certamente vero il contrario. Non è questione di scala di valori, ma di oggettiva complessità. Anche in questo caso, una precisazione s’impone, poiché mi rendo conto che quest’ultima dicotomia a qualcuno potrebbe apparire insanabile. Semplicemente, non condivido l’idea dahlhausiana di una proporzionalità diretta tra complessità dei livelli di analisi e valore estetico dell’opera: vi sono splendide canzoni e fughe orrende, il che non toglie che l’impegno tecnico richiesto dall’analisi formale di queste ultime possa esser nettamente superiore a quello richiesto dalle prime; le quali peraltro, al di là dell’aspetto puramente formale, presentano ragioni di interesse che richiedono a loro volta strategie analitiche raffinate e complesse.

### *Giuseppe Sergi*

In queste riflessioni, mi pongo nella prospettiva di docente di Storia della musica nel Liceo musicale. È facile, nel processo di insegnamento scolastico quotidiano del docente, rilevare che i percorsi di apprendimento che pongano al centro l’ascolto, affiancato all’analisi e all’approfondimento storiografico, diano in fase di verifica migliori risultati per la comprensione delle peculiarità stilistiche di un fenomeno musicale, rispetto alle attività di pura contestualizzazione storica e culturale, anche interdisciplinare, o di riflessione critico-estetica che lascino a margine tale strategia<sup>1</sup>. Supponiamo, ad esempio, lo studio della vicenda dello *swing* nord-americano, e del suo confluire nel repertorio della canzone italiana interbellica. L’afferenza del jazz alla *popular music* è dibattuta: qui essa può essere certamente giusti-

1. Proprio su questo aspetto è incentrato Sabia (2013).



ficata considerando la dimensione ballabile dello *swing*, tanto più nel suo legame (specialmente in Italia) con la musica leggera, appunto con la canzone. Ipotizziamo allora di partire dall'ascolto di *Sing, Sing, Sing* suonata dall'orchestra di Benny Goodman, o *Swingin' the Blues* eseguita dalla Count Basie Orchestra, o ancora *In the Mood* incisa da Glenn Miller. Dapprima, il *sound* suonerà a molti studenti piuttosto familiare; ma da un *brainstorming* successivo si noterà che tale confidenza è nella maggior parte dei casi indiretta e confusa nei suoi termini stilistici e storici; emergeranno nondimeno competenze pregresse degli allievi, differenti prospettive di interesse dello studente sul materiale oggetto di studio, difficoltà di comprensione in alcuni ambiti specifici del sapere musicale e culturale generale. Sono questi aspetti da accogliere come elementi fondanti della fase esplorativa, da far confluire in attività di *problem solving* e *cooperative learning*<sup>2</sup>. Sarà di nuovo l'ascolto critico però, affiancato all'analisi e alla riflessione storica, a condurre a un'azione didattica efficace che parta dalle evidenze sonore: il *sound* caratterizzato da sezioni di ottoni e di ance; la presenza di una sezione ritmica; e poi gli aspetti costruttivi e formali: l'impiego del *riff*, la forma politematica, l'assetto tonale, l'uso della modulazione secca, la contrapposizione delle sezioni e dei registri espressivi, il vigore ritmico, la presenza pur contenuta degli interventi solistici, l'euforia propria del genere e il legame con la componente coreutica. Nella sola prospettiva musicologica, gli spunti di lavoro e approfondimento sono già numerosi: stilistici, formali, armonici, melodici, ritmici, organologici, di prassi esecutiva, di orchestrazione, di arrangiamento, e altri ancora. Ma poi, naturalmente, c'è la dimensione storica: lo sviluppo del genere in coincidenza della ripresa economica americana che segue alla crisi del '29, il correlato aumento di estensione delle compagini orchestrali; e poi il ruolo centrale della radio nella diffusione e nelle modalità di ascolto; le *ballroom* e l'assetto sociale nei contesti di fruizione<sup>3</sup>; ancora la concomitanza dell'*Harlem Renaissance* e la posizione degli afro-americani in tale sistema musicale e di spettacolo<sup>4</sup>. A questo punto, il passo verso lo

2. Per un primo orientamento su quest'ultima modalità di apprendimento cfr. Camoglio e Cardoso (1996). Sul metodo del *problem solving* cfr. Lotti (2018). Fra le numerose strategie utilizzabili per la conduzione di attività di collaborazione, studio e ricerca in classe, va aggiunto il *peer tutoring*, particolarmente efficace, a determinate condizioni, per gli allievi che manifestano maggiori difficoltà nel corso dei processi di apprendimento; a tal proposito cfr. Topping (1997). Per un inquadramento teorico e pratico generale relativo alle attività di apprendimento collaborativo nei livelli di istruzione più elevati cfr. Barkley *et al.* (2005).

3. Utilizzo qui e altrove la convenzione che mantiene il singolare per termini e locuzioni in lingua straniera anche laddove intesi al plurale.

4. Sebbene in via di sviluppo già dalla seconda metà degli anni Venti, la moda fervente dello *swing* si iscrive in un decennio: dallo scoppio del successo di Benny Goodman al Palomar Ballroom, trasmesso in radio il 21 agosto 1935, alla morte di Glenn Miller nello scenario bellico europeo, nel dicembre 1944, che sancisce la fine simbolica del genere pressoché concomitante alla conclusione della Seconda guerra mondiale. Per un primo approfondimento storico e stilistico cfr. Schuller (1989).

scenario italiano coevo è brevissimo: la canzone italiana degli anni Trenta e Quaranta, non esiste senza l'esperienza dello *swing*: per la configurazione degli organici e le numerose analogie del *sound*; per il comportamento ritmico-melodico e armonico; per l'organizzazione formale in cui interi *chorus* strumentali incorniciano la sezione del canto, e per molti altri aspetti stilistici<sup>5</sup>; è un'influenza che investe largamente l'estetica e la poetica della canzone italiana dell'epoca, pur declinata nell'orizzonte della sensibilità italiana<sup>6</sup>. Emergono allora numerose prospettive interdisciplinari (paradigma centrale nel contesto didattico-scolastico): il più immediato e ovvio è quello storico, che inquadra così il ventennio fascista (obiettivo specifico di apprendimento per l'insegnamento di Storia nel quinto anno di liceo; cfr. il Decreto Interministeriale n. 211, 7 ottobre 2010, Allegato E), il rapporto controverso tra i principi dell'estetica fascista e il fenomeno appena descritto, l'influenza di una cultura extra-nazionale (americana) in un regime nazionalista; e poi, di nuovo, il ruolo della radio in questo scenario. A questi si può aggiungere l'aspetto linguistico-letterario: l'impiego dei testi in lingua italiana, punto di svolta culturale già in atto da alcuni decenni con il tentato ridimensionamento della risorsa linguistico-espressiva dei dialetti, senza elencare, per brevità i numerosi riferimenti filosofici o storico-artistici coi quali eventualmente arricchire ulteriormente la proposta e l'ascolto guidato.

### Serena Facci

Nella filmografia, anche italiana, degli ultimi decenni è tornato di moda fare riferimento a titoli di canzoni. Un fenomeno diverso rispetto ai “musicarelli” degli anni Cinquanta-Sessanta che erano legati a commedie rosa ed erano connessi alla promozione di canzoni “fresche di giornata”. I film attuali rubano il titolo a brani più datati, ormai sedimentati nella memoria degli italiani. La storia dei repertori di *popular music*, in questo caso la canzone italiana, andrebbe studiata in quanto parte della storia della musica almeno a partire dal XX secolo, così come tutte le storie delle arti. Ma quello citato è

5. Ad esempio: *Ba ba baciami piccina*, composta da Riccardo Morbelli e Luigi Astore, incisa nel 1940 da Alberto Rabagliati con l'Orchestra Cetra di Pippo Barzizza, è introdotta dal *riff* di *Christopher Columbus*, pezzo *swing* composto da Chu Berry (testo di Andy Razaf), inciso nel 1936 dall'orchestra di Fletcher Henderson. Il *riff* è stato poi incorporato nell'arrangiamento di *Sing, Sing, Sing* elaborato da Jimmy Mundy per l'orchestra di Goodman (il brano chiudeva sistematicamente gli spettacoli della band; lo si può ascoltare nel concerto del 1938 alla Carnegie Hall). Barzizza modifica la funzione del *riff*, usandolo come introduzione al tema (mentre in Henderson funge da tema A, e in Goodman, invece, è il secondo tema). Egli mantiene inoltre la stessa tonalità di Henderson (Si bemolle maggiore), e aumenta la velocità (circa 210 BPM) avvicinandosi molto all'agogica di Goodman (la cui versione è quella che verosimilmente lo ha maggiormente influenzato).

6. Fra i più recenti contributi su questa vicenda storico-musicale cfr. Celenza (2017).

un esempio di come le canzoni, che nascono come “opere” con un’autoorialità ben definita, da professionisti spesso di alto livello e con finalità economiche, possano raggiungere una “popolarizzazione” che le rende riutilizzabili all’infinito. Diventano quindi astoriche, sospese nel tempo, se non in quello delle opere d’arte immortali, almeno in quello antropologico che le accomuna con i patrimoni comuni dei canti popolari. Così intese sono un serbatoio amplissimo di idee per percorsi di tipo interdisciplinare. Molte esperienze didattiche si giovano, o potrebbero giovare di questa proficua opportunità.

Negli ultimi anni ho svolto corsi monografici di *popular music* tutti incentrati sulle canzoni che parlano di acqua e di mare. È stato un modo per confrontarsi con tematiche attuali di una certa rilevanza civile (ecologia, risorse comuni, migrazione ecc.), ma anche con la storia dei generi *popular*. Infatti, la canzone è un microcosmo musicale e lirico condizionato da generi e stili da contestualizzare in specifiche realtà storicizzate. I modi e i motivi per cantare di acqua e di mare cambiano enormemente passando dai canti “turistici” dei barcaroli, a quelli dei marinai, alla canzone da spiaggia dagli anni Sessanta in poi, a quella di migrazione del passato e del presente; inoltre l’uso metaforico del mare, di piogge e alluvioni, di fiumi, fontane e paludi nei testi di canzoni folkloriche, pop, rock o metal non ha ovviamente lo stesso senso. Per esempio, i toni asciutti e diretti tipici del blues degli anni Venti del Novecento descrivono con realismo disperato la piena del Mississippi del 1927 (Bessie Smith *Blackwater* e Charlie Patton *High Water Everywhere*), mentre un linguaggio poetico metaforico intrecciato a una narrazione ambigua sono utilizzati a fine secolo nella “canzone d’autore” di Fabrizio De André per ricordare l’alluvione di Genova del 1970. Quasi coeve ma legate a generi e ispirazioni poetiche diverse sono *Singing in the Rain* (Freed, Brown 1929) con il suo spirito ottimistico tipico delle canzoni hollywoodiane di quegli anni, e la surreale *Il pleut dans ma chambre* di Trenet. Ambedue non hanno nulla a che vedere con il contenuto psicologico o psichedelico che trenta anni più tardi in *Rain* contribuisce a caratterizzare la maturità dei Beatles di *Revolver*. Il mare è usato spesso anche come scenario nei video pop dei tempi più recenti per descrivere l’amore, sia esso infinitamente grande (*Diamonds* interpretata da Rihanna nel 2012) sia, al contrario, turbolento e ormai finito (*Non è detto*, interpretata da Laura Pausini 2018).

## 2. *Popular music* e tecnologia

La seconda area rispetto alla quale abbiamo ritenuto importante riflettere, a causa delle sue potenzialità a livello didattico, riguarda la dimensione tecnologica della *popular music*, quale pratica culturale in cui l’integrazione tra contenitore e contenuto, tra conformazione formale e messaggio, tra istanze della produzione e della ricezione, assume una spiccata centralità. Diventa

così impossibile discutere di queste musiche e presentarle in un contesto didattico, a partire dalla stessa formazione degli insegnanti (come mostra Serena Facci) senza tenere in conto almeno due istanze caratteristiche che implica la natura tecnologica di queste pratiche musicali. Da un lato (lo evidenzia Leo Izzo) vi è la sempre maggiore accessibilità agli strumenti che consentono di produrre tracce registrate, di qualità anche semi-professionale, con prodotti *hardware* e *software* largamente accessibili che sono entrati a far parte della nostra vita quotidiana e si prestano a proficui usi didattici. Pur se ciò non necessariamente porta a una complessiva ristrutturazione delle pratiche musicali e delle filiere produttive tradizionali, certamente ha come conseguenza la potenziale diffusione di una conoscenza più approfondita, e immediatamente applicabile, delle tecniche di produzione audio, sia a livello cosciente, sia a livello intuitivo o attraverso pratiche amatoriali da autodidatta. Dall'altro lato la vicenda dei supporti di registrazione e delle modalità di consumo della musica, sviluppatasi a livello tecnologico nel corso del lungo Novecento lungo i paradigmi della fedeltà e della portabilità, (come osserva Carlo Fiore) presenta aspetti complessi ed incide non solo su come ascoltiamo, ma anche su cosa ascoltiamo. Per questa ragione contribuisce a delineare un altro dei percorsi storici possibili per delineare la vicenda della *popular music* e della sua storia più o meno recente, invitando allo stesso tempo a una riflessione su abitudini di fruizione culturale troppo spesso date per scontate e, pertanto, non sottoposte a uno specifico vaglio critico.

### Leo Izzo

Una buona conoscenza degli strumenti tecnologici con cui è realizzata e diffusa la *popular music* rappresenta un buon punto di partenza per formare ascoltatori più consapevoli. L'argomento è, naturalmente, di enorme portata. Citerò qui due aspetti che mi sembrano più cogenti. Il primo riguarda la prospettiva storica. Capire come si sono trasformati i supporti di registrazione e diffusione della musica a partire dai primi anni del Novecento aiuta a comprendere alcuni aspetti che, ancora oggi, caratterizzano la fruizione musicale. Per accennare con alcuni esempi a questi temi, è importante che gli studenti sappiano che la durata media di una canzone si definì a partire dai limiti del supporto fonografico a 78 giri, che l'introduzione del nastro magnetico permise la registrazione multitraccia, o che la costruzione modulare di alcuni brani di *hip hop* o *trap*, nei quali è ormai difficile parlare di "strofa" e "ritornello", è strettamente legata alla facilità con cui i *software* di *editing* audio permettono di manipolare i *loop* (brevi tracce sonore che si possono ripetere ciclicamente). Il secondo aspetto riguarda la possibilità di sperimentare direttamente le procedure legate alla produzione musicale attraverso l'utilizzo delle applicazioni DAW (*Digital Audio Workstation*). Partecipare alla creazione di un brano, dall'ideazione ini-

ziale, alla rifinitura del *sound* in sede di missaggio, è un'esperienza che aiuta lo studente a comprendere meglio l'artigianato della produzione musicale in studio di registrazione, un aspetto complesso che ha avuto un ruolo fondamentale nella nascita e nello sviluppo della musica *popular*. Mentre è assai difficile che una scuola sia dotata di uno studio di registrazione per la ripresa microfonica e il missaggio, in gran parte degli istituti italiani è ormai presente una discreta dotazione di computer. Per questo motivo, senza escludere la possibilità di ripresa microfonica, nella mia esperienza di docente conduco gran parte delle attività di produzione musicale attraverso *software*. In particolare, prediligo ambienti di produzione audio *web-based* come *soundtrap.com* o *audiotool.com*, che permettono di gestire parti registrate e parti per suoni di sintesi. L'utilizzo del *cloud computing* favorisce la condivisione dei progetti e in questo modo gli studenti possono collaborare al medesimo lavoro anche in remoto. Il momento dell'ascolto collettivo dei lavori finiti è sempre un passaggio formativo molto importante: il confronto tra pari è sempre un momento molto rilevante, attraverso il quale gli studenti possono mettere in atto processi di riflessione, autovalutazione e miglioramento.

### Carlo Fiore

Il rapporto tra *popular music* e tecnologia travalica i confini di genere che tendono a farsi sempre più evanescenti. Fra gli argomenti di maggior urgenza spicca la simbiosi tra (tutta) la musica e i dispositivi portatili di riproduzione e ascolto che – a quarant'anni dall'apparizione del *Walkman* – hanno convogliato su di essi l'ascolto prevalente di tutte le musiche e, insieme al predominio della musica digitale, hanno agevolato due effetti collaterali: la commistione e l'omologazione dei generi, una nuova educazione all'ascolto (diseducazione? neo-educazione?) che, immerso nel rumore e fornito a bassa fedeltà, incide sulle aspettative, sulle capacità ermeneutiche e anche sulle tendenze delle prassi esecutive odierne, concentrate sulle dimensioni melodico-ritmiche a spese del timbro, dell'agogica e della sfumatura. Il rapporto tra *popular music* e tecnologia può quindi servire da spunto anche per ricerche sull'"ecosistema" del suono e sulla "biodiversità" come ambiti di urgente rivalutazione e tutela.

### Serena Facci

Gli obiettivi previsti per il quarto ambito dei 24 CFU<sup>7</sup> relativo alle tecniche didattiche prevedono in modo trasversale, per tutte le discipline, una

7. Per la frequenza del percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) ai fini dell'insegnamento nella scuola secondaria, è necessario il possesso di 24 CFU in discipline pedagogiche, didattiche, psicologiche e antropologiche. Con "24 CFU" si intende dunque l'offerta degli Atenei e degli Istituti di Alta Formazione mirata a questo scopo (NdC).

specifica attenzione per le tecnologie. Anche nella piattaforma approntata dal Ministero per l’Istruzione, l’Università e la Ricerca (MIUR) per la compilazione del Portfolio conclusivo del “Percorso annuale FIT”, ovvero l’anno di formazione/prova obbligatorio per i neoassunti in ruolo, sono contemplati campi specificatamente dedicati alle tecnologie, considerate come parte delle cosiddette competenze trasversali<sup>8</sup>. Questo vuol dire che la competenza tecnologica è considerata di per sé un obiettivo imprescindibile per completare la preparazione dei docenti, indipendentemente dalle specifiche discipline.

I docenti di musica sono veramente privilegiati in quanto la musica, e in particolare la *popular music*, si è nutrita particolarmente di innovazioni tecnico-scientifiche e offre di per sé un ventaglio ampio di stimoli a proposito di metodi e finalità educative dell’uso scolastico di apparecchiature anche sofisticate. Le tecniche di registrazione e produzione sonora e i *software* per la composizione o il trattamento dei suoni sono stimolanti terreni per attività scolastiche di tipo creativo. La storia dell’evoluzione di strumenti musicali, supporti e apparecchi per l’ascolto della musica sono una parte fondamentale della recente storia della musica. Inoltre la fruizione musicale è talmente diffusa tra i giovanissimi che le modalità di uso di apparecchi e supporti possono essere un terreno fecondo per gli insegnanti che volessero monitorare gli effetti sociali e psicologici degli sviluppi tecnologici sugli allievi. In altre parole è questo uno dei tanti campi in cui le competenze disciplinari possono facilitare il raggiungimento di quegli obiettivi trasversali, di formazione della persona, che si vogliono perseguire. I corsi universitari di *popular music*, che non possono prescindere dall’affrontare il tema degli sviluppi tecnologici sono dunque particolarmente formativi per i futuri docenti di musica nelle scuole.

### **3. L’ascolto della *popular music*: pluralità e *mainstream***

Il terzo insieme di questioni che si sono aperte nel corso della tavola rotonda ha cercato concretamente di affrontare la dimensione della pluralità di queste musiche con le relative ricadute in ambito educativo e scolastico osservate anche in prospettiva verso il futuro. Le diverse culture della *popular music*, lungi dall’essere un insieme omogeneo, comprendono tanto un *mainstream* globale e omologante – che (come evidenzia Carlo Fiore) in taluni suoi aspetti commerciali può estendersi, magari in forma semplificata, ad altri ambiti della musica e alle relative strategie di diffusione e marketing – quanto una pluralità di stili e generi che parlano a comunità più o meno ristrette, intercettandone il bisogno di affermazione identitaria e la possibilità

8. Il *Toolkit* è sulla piattaforma Indire (<http://neoassunti.indire.it/2019/toolkit-docenti.html>) (ultimo accesso 30.11.2019).

di rappresentare un sentire comune. Dal punto di vista della formazione, la compresenza di *mainstream* e pluralità può rivelarsi un fruttuoso paradosso, di fatto rintracciabile implicitamente in tutti i contributi di questa sezione. Per un verso essa può stimolare la promozione nei ragazzi di un atteggiamento più critico e consapevole rispetto alle tendenze più uniformanti e per un altro può suggerire, anche a partire da esse, percorsi di scoperta verso territori tendenzialmente loro ignoti, rintracciabili tanto nell'alveo della *popular music* quanto al di là di essa. Parimenti, la componente identitaria determina la necessità di capire quali sono i mezzi con i quali queste musiche parlano e rendono possibili questo genere di relazioni tra persone, in particolare attraverso l'interazione intellettuale e affettiva con gli artefatti mediali. Da questo punto di vista, la quotidianità delle pratiche a cui queste musiche fanno riferimento diventa un mezzo per insegnare a leggere la complessità del contemporaneo, una sorta di propedeutica all'approccio critico nei confronti di tutte le musiche e di tutti gli aspetti culturali che passano attraverso il suono. Ne scaturisce tuttavia, come conseguenza, la necessità di una riflessione specifica riguardo la formazione degli insegnanti fin dai primi gradi dell'istruzione (si vedano le considerazioni di Julia Lutz e Gabriele Schellberg) anche (come mostra Serena Facci) in una sorta di processo di formazione continua dei docenti stessi nel confronto coi propri allievi. Infatti (si vedano in particolare i contributi di Sarah Schrott, Marco Mangani e Giuseppe Sergi) tanto la ricchezza di materiali relativi a queste musiche quanto la possibilità di indagarle in maniera empirica (attraverso l'analisi delle strutture e il confronto diretto o mediato con i musicisti, e in termini di uso delle tecnologie, di sistematizzazione delle reazioni all'ascolto dei propri pari) permette l'orizzonte didattico a un approccio agli oggetti culturali tale da aiutare i ragazzi a costruire gli strumenti per un'autonoma interpretazione dei fatti culturali nella loro pluralità di significati e prospettive.

### *Sarah Schrott*

Tanto in Italia quanto in Germania, la *popular music* è ormai una presenza consolidata nella scuola da vari decenni<sup>9</sup>. La riflessione e il dibattito pedagogico-musicale sul suo ruolo nell'educazione musicale, dunque, non deve più riguardare se essa possa o debba far parte del curriculum scolastico ma concentrarsi su una riflessione più precisa circa gli obiettivi, i contenuti e l'insegnamento pratico della *popular music* nell'educazione musicale (Somigli, 2017). L'attenzione dovrebbe sempre più concentrarsi sull'esame della *popular music* come parte dell'educazione musicale nelle scuole, su come essa possa contribuire all'educazione musicale, culturale e umana dei

9. Per un quadro della situazione tedesca cfr. Ahlers (2015).

bambini e interrogarsi su come possa farli accedere ad altre culture musicali loro meno familiari (Campbell-Wiggins, 2013). Le lezioni di musica a scuola costituiranno il contesto ideale per la promozione di un approccio riflessivo, attivo e partecipativo. La *popular music* è infatti in stretta relazione con le tendenze sociali ed è strettamente legata ad espressioni politiche, sociali, culturali e artistiche. Argomenti socialmente rilevanti possono essere trattati in una varietà di opere, e spazi di significato musicale possono essere aperti ai ragazzi attraverso l'inserimento dei brani musicali in un contesto sociale o etico. Nell'ambito di una pedagogia critica entrano in gioco anche valori come la determinazione di sé, l'emancipazione e l'indipendenza dei bambini e dei ragazzi. La promozione di un atteggiamento critico, anche rispetto ai *media*, dovrebbe consentire ai ragazzi di muoversi tra i diversi generi musicali e utilizzarli consapevolmente. Infatti, anche lavorando sulla *popular music*, occorre incoraggiare fin dai primissimi anni della formazione la curiosità e l'interesse per le diverse culture musicali. Quest'ambizione poggia sul fenomeno delle "orecchie aperte" (Hargreaves, 1982): si nota nella tarda infanzia rispetto alla prima, una diminuzione della curiosità (il cosiddetto "orecchio aperto") verso i vari stili musicali non consueti. Infatti, si riscontra nei bambini il passaggio da un atteggiamento inizialmente assai aperto verso la musica meno familiare ad una sempre maggiore preferenza per la musica (e la *popular music*) più nota e ad una generale avversione verso tutto il resto (Schellberg, Gembris, 2003 e 2004). La promozione dell'apertura al nuovo e ancora sconosciuto è quindi essenziale, soprattutto nell'infanzia, per dare ai bambini un accesso diversificato alle diverse culture e ai diversi ambiti di significato musicale e stimolare un'attitudine che li accompagni nella loro crescita (Campbell, 2007).

La musica come bene culturale digitale è disponibile e accessibile quasi ovunque e in qualsiasi momento. Il rapido progresso tecnico ha certamente contribuito a cambiare la comprensione della musica e del consumo nell'industria musicale. Un compito essenziale dell'insegnamento musicale è quello di indirizzare i ragazzi a un uso fruttuoso di questa immensa disponibilità, ben al di là di quanto già conoscono, e allo stesso tempo aiutarli, rispetto a tali sviluppi tecnologici, a giungere a una fruizione consapevole della musica.

### *Julia Lutz e Gabriele Schellberg*<sup>10</sup>

In questa riflessione, prendiamo in esame le possibilità e le sfide poste dall'integrazione della *popular music* (*Popmusik*)<sup>11</sup> nell'offerta formativa come una forma di "musica popolare" dalla prospettiva della formazione degli insegnanti di musica per la scuola primaria in Germania.

10. Versione italiana dall'originale tedesco a cura di Paolo Somigli.

11. Si veda la nota 1 nell'articolo di Julia Lutz, qui a p. 97.



Oggi è difficile immaginare il contesto della vita quotidiana dei bambini dell'età della scuola primaria senza di essa. I bambini e ragazzi dai sei ai dodici anni la ascoltano intenzionalmente o meno in svariate situazioni strettamente legate all'uso intensivo dei *media* digitali e mostrano di preferire la *popular music* attuale, e in particolare il pop, rispetto alla musica classica o contemporanea (Schellberg, Gembris, 2003). Questa musica ha un ruolo non trascurabile nei processi di sviluppo dei bambini nell'età della scuola primaria, come per esempio la costruzione dell'identità. Esempi tratti del repertorio della *popular music* sono sempre più presenti nei manuali scolastici<sup>12</sup> e nei materiali didattici per le lezioni di musica nella scuola primaria, in particolare in riviste rivolte agli insegnanti, dove vengono offerti suggerimenti per la trattazione didattica di canzoni attuali<sup>13</sup> (come già ricordato, però, in mancanza, di uno studio aggiornato sulla questione, non siamo in grado di dire con certezza quale ruolo svolga nella pratica questa musica nella scuola primaria)<sup>14</sup>.

La considerazione della *popular music* nel contesto dell'educazione musicale offre la possibilità tanto di cogliere quanto di mettere consapevolmente in discussione le esperienze e le abitudini di ascolto dei bambini e al contempo di aprire loro un repertorio il più ampio possibile di lavori musicali dai secoli passati fino ad oggi, dalla musica "seria" (*E-Musik*) fino alla musica d'intrattenimento (*U-Musik*). In correlazione ad essa si offrono attività come la trasposizione in movimento e danza, l'invenzione di voci di accompagnamento ritmico, il canto (ovviamente all'interno di un registro commisurato ai bambini) fino allo scambio di impressioni d'ascolto e alla riflessione o anche la discussione delle varie preferenze musicali. Una sfida particolare è la scelta di esempi musicali appropriati, ad esempio per il linguaggio e il contenuto del testo verbale o per il possibile impiego dell'esempio musicale stesso.

Prerequisito fondamentale per un uso didattico della *popular music* adeguato tanto alla disciplina quanto ai ragazzi è, da parte degli insegnanti, l'acquisizione e la trasmissione di competenze stilistiche, di cultura musicale pop e di pratiche medialità e musicali. Pertanto, nella formazione degli insegnanti di musica – anche per la scuola primaria – appare irrinunciabile affrontare la *popular music* da prospettive differenti che vanno dalla conoscenza fattuale fino agli aspetti didattici per la sua trasposizione nel contesto scolastico<sup>15</sup>.

12. Per esempio: Neumann (2010; 2018) e Küntzel (2015).

13. Dal 2013 viene pubblicata la rivista trimestrale *Pop i. G.: Popmusik in der Grundschule* (Lugert Verlag), mentre da circa cinque anni è possibile imbattersi in quasi tutti i numeri di *Grundschule Musik* (Friedrich Verlag) e *Musik in der Grundschule* (Schott) in almeno un esempio didattico relativo alla *popular music*.

14. Cfr. *supra*, p. 98.

15. Un'indagine sul significato della *popular music* per gli studenti iscritti ai percorsi istituzionali per la formazione degli insegnanti della scuola primaria mostra quanto essi avvertano la necessità d'un saldo ancoramento nel loro percorso formativo di parti relative a tale produzione (cfr. Lutz, Schellberg, 2018).

La presenza della *popular music* nella scuola primaria è dunque un tema di primo piano e dal ricco potenziale di sviluppo.

### Leo Izzo

Nell'insegnare educazione musicale ai preadolescenti (nella scuola secondaria di primo grado) il docente si muove in un territorio affollato di numerose agenzie educative di tipo informale: genitori, *mass media*, *social network*, marketing discografico eccetera. In questo contesto l'insegnante deve porsi l'obiettivo di educare alla formazione di uno sguardo critico e consapevole verso la musica ascoltata. Paradossalmente questo compito è più semplice se ci si rivolge alla musica d'arte, mentre la strada è molto più irta di ostacoli quando l'oggetto della riflessione fa capo all'universo della *popular music*. Occuparsi di *popular music* significa, per l'insegnante, varcare una soglia invisibile ed entrare in un campo dove le regole del gioco sono già ben codificate e dove molto spesso (se si guarda, ad esempio, all'uso che si fa della canzone nell'intrattenimento televisivo) la fruizione acritica ed edonistica è un assunto dato *a priori*. In che modo quindi promuovere una visione più consapevole in questo ambito di ascolto? Una delle possibilità è proporre agli studenti delle esperienze di ascolto che, gradualmente, si allontanino dal cosiddetto *mainstream*, ossia dall'area in cui i prodotti musicali risultano più serializzati e rispondenti ad una strategia di marketing di tipo industriale. Detto in altri termini, si può invitare gli studenti a chiedersi quali aspetti rendano un brano musicale complesso e denso di significati stratificati. Non è un percorso semplice e, soprattutto, non può essere condotto sulla base di divisioni di campo pregiudiziali, come, ad esempio, rock *vs* pop, o la musica del passato *vs* la musica del momento, o ancora il cantautorato *vs* la musica rap. Il presupposto per un approccio metodologico di questo tipo è quindi la disponibilità del docente ad ascoltare una molteplicità di musiche e a riflettere sui valori musicali di un brano sulla base di criteri che non siano assoluti, ma relativi ad un determinato contesto stilistico e di genere, con la consapevolezza da parte sua di dover proporre agli studenti un percorso di crescita culturale.

### Carlo Fiore

La complessità di articolazione della *popular music*, che ravviso specialmente durante la seconda metà del Novecento, tende oggi a confluire in un ancor più vasto campo di produzione e consumo di tutta la musica che proprio nel *mainstream* sembra aver individuato il modello egemone e lo adotta anche per repertori e contesti diversi (musica da concerto di ogni epoca, teatro

d'opera, jazz). Campo d'indagine privilegiato di questo fenomeno è la comunicazione visiva delle case discografiche di "musica classica", che nell'ultimo decennio ha alimentato la tendenza verso un "giovanilismo glamour" basato sull'immaginario più scontato del *mainstream popular*, laddove invece la *popular music* già dagli anni Sessanta si è associata a un'immagine tanto più ricercata e ricca di contenuti metalinguistici quanto più complessa è la musica cui fa da involucro. L'omologazione dei generi, dei contenuti e dei valori è quindi un tema d'indagine da privilegiare e un argomento di contestazione particolarmente attuale: quel che viene canonizzato e cristallizzato infatti non è solo un repertorio *popular* di ridotti o ridottissimi contenuti armonici, ritmici, melodici e poetici, ma al medesimo parrebbe ricondursi un'intera "nuova" generazione di musica "non nuova" di compositori e ricompositori, volti al più semplificato edonismo ritmo-armonico. Insieme al tramonto dell'egemonia culturale della Sinistra, appaiono tramontate anche gran parte delle posizioni di avanguardia espresse non solo dalla ricerca accademica ma anche dalla migliore *popular music* fatta interpretando il reale e l'immaginario tramite la poesia, la critica sociale, l'indagine sulle forme, sul suono e sugli incontri di culture.

### Serena Facci

*Popular music* è una definizione accademico/scientifica, che corrisponde a una costellazione di repertori, accumulatisi nel corso del XX secolo e ancora *in fieri*, dunque destinati a crescere per numero e caratteristiche (Bratus, 2016). Nelle università dove l'insegnamento è entrato ufficialmente a partire dagli anni Duemila tra le discipline musicologiche e dove vigono varie denominazioni (cfr. Somigli, 2017) abbiamo tutti avuto l'impressione di dover insegnare attingendo a un fiume che scorre in piena. Nei Conservatori, i corsi tecnico-pratici di ambito *popular*, anch'essi nati nel XXI secolo, sono in genere definiti "pop". Potremmo dire che dal fiume, per rimanere nella banale metafora, i colleghi che devono formare concretamente i musicisti hanno raccolto soprattutto l'acqua che ne costituisce la sostanza di base, stabilizzando corsi di "Chitarra pop", "Basso pop", "Batteria pop", "Tastiere pop" e "Canto pop", a cui si abbinano ovviamente diversi corsi storico/teorici. Queste denominazioni sono motivate da necessità didattiche di codifica di una realtà in cui il pop-rock di matrice anglo-americana e il suo organico di base hanno creato un modello imprescindibile, un po' come il sinfonismo sette-ottocentesco ci ha lasciato in eredità il modello anch'esso imprescindibile dell'orchestra.

La *popular music* è però anche altro, se cronologicamente si spazia dalla prima metà del Novecento (musica scritta, organici orchestrali, strumenti acustici in particolare il pianoforte ecc.) fino al cambio di secolo (elettronica,

*world music*, rap, mosaici di generi ecc.), come vorrebbero i nostri studenti anche se molti docenti restano ancorati all'epoca d'oro del rock, per la forza di quei repertori diventati ben presto parte di un canone o forse, anche, per motivi di età dei docenti stessi (Blake, 2014a). Questa enorme ricchezza musicale quando diventa oggetto di studio è certamente adatta a “far emergere la complessità delle pratiche musicali”, ma anche a dare conto di quella varietà condivisibile che, laddove non viene soffocata dalla “omogeneizzazione”, si trasforma in una fucina in cui tante esperienze musicali, antiche, nuove, lontane e vicine sanno ritrovarsi insieme, diverse ma simili, terreno di dialogo creativo all'infinito<sup>16</sup>.

Insegno da anni, in un corso di laurea triennale, un modulo introduttivo alla *popular music*, che segue un modulo di etnomusicologia, anch'esso di base, e ne condivide diversi principi ispiratori. Premetto che sarebbero necessari forse più corsi, articolati in storici e sistematici. Invece ho poche ore a disposizione e devo fare delle scelte. Il corso ha un taglio sistematico, il cui primo obiettivo è fornire tecniche interpretative di una serie di brani musicali in base alla “grammatica” musicale: analisi dei testi verbali, delle forme, degli organici e quindi degli arrangiamenti, del *sound* e degli effetti, dei ritmi e *pattern* di danza, dell'armonia, in base anche alle competenze dei singoli studenti. È necessario fornire riferimenti storici e, anche se può sembrare ovvio, insegnare come cercare e valorizzare le informazioni contenute nei libretti e nelle diverse forme di paratesti, per reperire i dati utili a comprendere dove, quando e da chi è stata confezionata la specifica registrazione che si sta considerando.

I brani musicali sono scelti sulla base di un percorso monografico che varia più o meno ogni anno. Gli ultimi corsi sono stati a tema (*L'acqua; Il mare*) precedentemente avevo operato scelte di genere (*Sanremo; Cantautori italiani; L'America di Bob Dylan; Rock-rap-folk mediterraneo* ecc.), o interdisciplinari (*Canzone e video; Canzone e movimenti giovanili* ecc.). Dichiaro esplicitamente all'inizio di ogni corso che le scelte sono legate alle mie personali conoscenze, e ai miei gusti “retrò” – sempre di più – e forse influenzati anche da questioni di *gender*. Per controbilanciare, da sempre, gli esami prevedono alcune prove pratiche più “democratiche”, come simulazioni di siti o pagine Wikipedia per musicisti emergenti scelti dagli studenti (spesso tra i loro amici) e l'analisi di un brano, anche questo a libera scelta, secondo modalità sperimentate durante il corso.

Per completare la formazione con un'attività pratica, nel mio Ateneo gli studenti musicisti hanno due alternative: il Laboratorio jazz, in cui diversi strumentisti – chitarristi, tastieristi, bassisti, batteristi, e ora anche tanti can-

16. Il concetto di “somiglianza”, così come espresso da Francesco Remotti (2012), mi sembra particolarmente adatto per il dialogo interculturale creativo interno alla *popular music*, in cui tutto è diverso ma nel contempo simile.

tanti – possono imparare le tecniche di improvvisazione, e il Laboratorio di musica elettronica che interessa un'altra tipologia di studenti i quali spesso, dopo il triennio, si iscrivono al nostro Master in Sonic Art.

Nelle scuole secondarie, di primo o secondo grado, dove i docenti affrontano quotidianamente l'eterogeneità delle classi, spesso articolata in diverse situazioni difficili, capita che la *popular music* entri in maniera strumentale, per catturare l'attenzione degli studenti attraverso i repertori a loro più cari che spesso sono condizionati proprio da quel “*mainstream* globale e omologante” di cui si parla nell'enunciato di cui stiamo discutendo. È comprensibile, però gli obiettivi verso cui tendere dovrebbero essere sia perseguire un ascolto critico e consapevole dello stesso *mainstream* (per motivi culturali, ma anche perché capire cosa ci piace aiuta anche a capire noi stessi), sia far “distogliere le orecchie”, ormai tutt'uno con gli auricolari, dalle solite note, con lo scopo di arricchire il bagaglio musicale e lasciare intravedere possibilità alternative con tutte le strategie possibili (c'è solo l'imbarazzo della scelta, dai tradizionali ascolti guidati, fino a mostre sonore, spettacoli teatrali e multimediali ecc.). Obiettivi sempre più facili da raggiungere per la disponibilità di musica di tutti i tipi, basta solo saper selezionare un certo numero di brani sulla base di criteri adatti ai vari contesti. Ricordiamo infine che in Italia fin dagli anni Ottanta si è cominciato a introdurre a scuola i repertori provenienti dalla costellazione della *popular music*, ovvero da quando l'apertura dimostrata dai programmi ministeriali del 1979 indusse gli insegnanti più motivati a porsi domande e condividere esperienze. Oggi sicuramente ci sono molte esperienze di qualità sia nella didattica curricolare, sia in progetti laboratoriali o workshop con esperti esterni. Alcuni sono noti perché pubblicati su riviste e siti specializzati o anche nei libri di testo e in altri materiali didattici. Sarebbe utile a livello universitario raccogliere e valutare queste attività e questi materiali attraverso progetti di ricerca, mirati a “scoprire” le buone pratiche messe in atto da singoli docenti, o anche elaborarne e sperimentarne di nuove grazie a una collaborazione con le scuole e alle sinergie interdisciplinari che i dipartimenti universitari possono favorire, chiamando alla collaborazione competenze scientifiche differenti (musicologiche, storiografiche, pedagogiche, antroposociologiche, psicologiche ecc.).

### *Marco Mangani*

Desidero raccontare un'esperienza, relativa all'uso delle canzoni, che io e i miei collaboratori abbiamo sperimentato nell'ambito del progetto *Invito alla musica* dell'Orchestra della Toscana: un progetto che curo fin dalla sua nascita e che è stato fortemente voluto e sostenuto dalla Fondazione ORT.

Il progetto, nato nel 1997, si rivolge agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado del territorio fiorentino: l'idea è quella di prepararli

all'ascolto dei concerti della Stagione dell'Orchestra, scegliendone accuratamente alcuni ai quali gli studenti possono recarsi grazie a un abbonamento speciale. Non si tratta però di far loro una sorta di “programma di sala parlato”, ma nutriamo l'obiettivo più ambizioso di dotarli di un metodo d'ascolto e di suscitare in loro la curiosità di collegare la storia della musica alle discipline scolastiche: per farlo, e per farlo in orario scolastico, ci avvaliamo di docenti accoglienti interessati a integrare il progetto nel loro insegnamento.

In tutte le classi partiamo da una domanda (e ovviamente ci scherziamo anche un po'): come mai i brani musicali che andrete ad ascoltare in questi concerti hanno una durata media tanto maggiore di quella delle canzoni pop? A questo punto, è quindi inevitabile precisare prima di tutto le ragioni della durata di una canzone. In genere, facciamo scegliere ai ragazzi la canzone da esaminare, ma non è detto: a volte scommettiamo su qualche classico; e in genere vinciamo la scommessa<sup>17</sup>. Il primo obiettivo è dunque far percepire all'ascolto la forma della canzone (qualcuno lo sa già fare, ma in genere l'epifania è assicurata); e, per ottenere ciò, i primi due concetti che introduciamo sono quelli di “ripetizione” e “contrasto”.

Al termine di questa prima fase, è agevole introdurre il concetto di “forma ‘fissa’”, facendo subito un primo riferimento storico e parlando di *Ars Nova* e di Quattrocento profano (in genere partiamo dalle classi terze): ciò affinché gli studenti non pensino che il ricorso a schemi basati solamente sulla ripetizione e sul contrasto sia un appannaggio esclusivo della moderna canzone pop.

Se gli studenti giungono a riconoscere l'articolazione formale di una canzone, il passo successivo è far notare loro che, anche in una canzone, la ripetizione è raramente letterale: a prescindere dal/dai responsabile/i della modifica (*songwriter*, arrangiatore, cantante, strumentisti, o magari tecnico del suono), sta di fatto che al suo più forte livello di testualità, quello della registrazione sonora, la canzone presenta più spesso ripetizioni variate che non ripetizioni letterali. “Trova la variante” diventa allora un gioco molto partecipato, e consolida le capacità di analisi all'ascolto degli studenti, che imparano così a distinguere differenze di timbro, di *groove*, di registro vocale, di dinamica ecc. (o piuttosto a esplicitarle, visto che in genere ne sono già perfettamente consapevoli).

Ecco: a questo punto siamo pronti per lo scarto. Basta un minuetto di Haydn, anche semplicissimo, ed è subito chiaro che qui c'è qualcosa di

17. Il progetto è in piedi da oltre vent'anni, e per dar conto delle scelte dei ragazzi, e di ciò che esse ci insegnano circa l'evoluzione dei gusti musicali delle giovani generazioni, occorrerebbe un intervento a parte. Quanto ai classici su cui scommettiamo, particolare successo hanno avuto *Yesterday* dei Beatles, *Every Breath You Take* dei Police e, con nostra grande (e graditissima) sorpresa *Blue Moon* di Rodgers e Hart, da noi generalmente proposta nella versione di Billie Holiday.

diverso. In genere, è sufficiente far ascoltare un po' di volte l'inizio della seconda frase ritornellata di un minuetto, e si può già introdurre senza sforzo un nuovo concetto, per il quale abbiamo coniato, a scopo didattico, un'espressione che si è rivelata molto efficace: quello di "variante che incide sull'asse temporale". Di primo acchito la formulazione spaventa, ma ci vuol poco a chiarirla. Perché, infatti, non parliamo semplicemente di variante "che allunga la durata"? Perché quello del tempo misurato in secondi è solo un aspetto del problema: l'aspetto più rilevante è l'allontanamento dell'orizzonte di attesa dell'ascoltatore, che, quando interviene una "apertura" melodica o armonica (che gli studenti percepiscono semplicemente come evento inatteso, senza necessità di introdurre qui concetti tecnici), non è più in grado di formulare delle previsioni sul decorso del brano. Da qui, tirare in ballo il concetto di *suspense* e approfondirsi in esempi letterari, teatrali, cinematografici, è un attimo: in tutti questi casi, ciò che realmente "si allunga" è la prospettiva temporale del lettore, dello spettatore, dell'ascoltatore, che non riescono più a intravedere il traguardo della narrazione (e in genere così gli studenti capiscono anche perché un brano di musica senza parole può "raccontare" qualcosa).

«Vedrete, ragazzi, che se entrate in questo dialogo costante con il compositore, ponendo al brano le domande giuste, le risposte non tarderanno ad arrivare: e il tempo, quello che conta (ossia il tempo dell'ascolto interiore), scorrerà diversamente». Funziona sempre.

In genere, arrivati a questo punto si hanno davvero poche difficoltà a far comprendere ai ragazzi come funziona il primo movimento di una sinfonia.

Restano naturalmente da chiarire alcuni punti, con i quali in genere chiediamo questa prima parte del progetto (negli anni successivi introduciamo i ragazzi al concetto di "*topos* musicale" e ai problemi dell'intonazione di un testo verbale; e poi li accompagniamo, in quinta, verso un'integrazione forte tra la musica e le altre discipline)

1. non è detto che la variazione tipica della musica "classica" non possa trovarsi anche in ambito popular (il riferimento al *progressive rock* è a questo punto inevitabile), ma non è la sua caratteristica distintiva;
2. una volta introdotto questo nuovo modo di "variare", si apre una gamma di complessità potenzialmente infinita, dunque gli studenti non devono pensare di aver conquistato, con questo primo *step*, le chiavi per comprendere tutto.

Per il resto, non resta che suggerire ai ragazzi di ascoltare tanto *anche* la musica che abbiamo proposto loro, e certamente non mancheranno di apprezzarla: *Allez en avant, la fois vous viendra!*

Negli obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento di Storia della musica, a oggi presente nel solo Liceo musicale, la *popular music* è esplicitamente considerata nei contenuti relativi al quinto anno di corso: «lo studente conosce il profilo storico dal secolo XIX ai giorni nostri e analizza autori come Liszt, Verdi, Wagner, Brahms, Puccini, Debussy, Mahler, Stravinskij, Schönberg, Bartók, Webern, Šostakovič, Britten, Berio, Stockhausen ecc., nonché a margine fenomeni come il jazz, la “musica leggera” e la cosiddetta *popular music*» (Decreto Interministeriale n. 211, 7 ottobre 2010, Allegato E). Per la musica d'arte questo elenco, formalmente esemplificativo ma di fatto cogente seppur non concluso, è apprezzabile: punta alla pluralità contrastando una visione rigida della storia della musica degli ultimi due secoli. Per le altre musiche, la precisazione «a margine» pone una subordinazione rispetto al repertorio colto – intanto quantitativa, ragionevolmente giustificata da un equilibrio generale dei contenuti. Ma un processo di assiologizzazione, che il docente poi completerà, è già in atto: nell'evidenziare le categorie “jazz” e “musica leggera” a fianco all'ombrello concettuale della *popular music*. Anche la didattica del primo biennio, regolata dal principio di non assoggettamento a una «sequenza cronostorica preordinata», deve investire «sia i generi della cosiddetta “musica assoluta” sia i generi fondati sull'interazione di linguaggi espressivi diversi» (*ibidem*); e qui si può leggere forse, fra l'altro e più implicitamente, un riferimento alla pluralità delle tradizioni musicali e alla dimensione multimediale<sup>18</sup>.

La *popular music* dunque o, meglio, le *popular music*<sup>19</sup> sono inserite, naturalmente, nel corso di Storia della musica (sono pure implicitamente considerate nell'ambito degli insegnamenti di *Esecuzione e interpretazione e Teoria, analisi e composizione*: si veda il già citato Decreto Interministeriale n. 211, 7 ottobre 2010, Allegato E).

Il docente di ruolo per la classe A053 di Storia della musica – a norma abilitato per le classi di concorso A029 e A030 (già A031 e A032) –<sup>20</sup> pur

18. Nell'elenco dei risultati di apprendimento attesi per la sezione musicale del Liceo musicale e coreutico, fra i vari punti, si legge inoltre che gli studenti, al termine del percorso di studio, dovranno «conoscere lo sviluppo storico della musica d'arte nelle sue linee essenziali, nonché le principali categorie sistematiche applicate alla descrizione delle musiche di tradizione sia scritta sia orale» (Decreto del Presidente della Repubblica n. 89, 15 marzo 2010, Allegato A).

19. Assimilo qui la linea di pensiero espressa da Lorenzo Bianconi (2008; 2011). Un aggiornamento sullo stato delle ricerche in Italia relative alle musiche *popular* è stato l'oggetto del convegno *Musiche popular. Suoni, immagini, media, disciplina*, promosso dal Dipartimento delle Arti dell'Ateneo di Bologna e tenutosi a Palazzo Marescotti l'11 giugno 2019.

20. E in possesso di uno dei seguenti titoli: Laurea in Musicologia, Laurea in DAMS, Diploma di Paleografia e filologia musicale e Diploma di Conservatorio per i titoli di vecchio ordinamento. Per i nuovi ordinamenti: Laurea in Musicologia (e altre lauree con almeno 48 crediti per il settore L-ART/07) o titoli equiparati (cfr. il Decreto del Presidente della Re-



nell'ordinata linea didattica, può agire dunque liberamente e declinare così la programmazione in ragione delle esigenze specifiche degli allievi, del contesto di classe, della realtà scolastica, nel rispetto del P.T.O.F.<sup>21</sup>. Egli perciò, verosimilmente, concilierà in adeguate proporzioni lo studio della musica d'arte, quello delle tradizioni musicali popolari (anch'esse più volte considerate dal legislatore), e quello dei fenomeni storico-musicali che si ascrivono al regno della *popular music*.

Su queste premesse normative si possono aprire le questioni metodologico-didattiche. Nella recente attenzione alla necessità di riconnettere il sapere musicologico con la riflessione didattico-pedagogica (La Face Bianconi, 2016), emersa negli ultimi anni per mezzo di realtà come per esempio il SAG-GEM<sup>22</sup>, e che parte dai principi espressi già al termine del secolo scorso dagli studiosi più avvertiti come pure dalle riflessioni pedagogiche più aggiornate<sup>23</sup>, si sollevano questioni cruciali: l'educazione estetica, la musica e il suo ruolo formativo, i rapporti tra musicologo e musicista, i modelli di comprensione<sup>24</sup>. Mi sembra che molti spunti di riflessioni, lì declinati sul repertorio colto, possano essere validi trasversalmente; ne mutuerò allora alcuni nel corso della mia riflessione. La necessità di salvaguardare il bagaglio che si vuole sussumere nel concetto di *popular music* non ha bisogno di grandi dimostrazioni: già la sola canzone costituisce un patrimonio storico e culturale, oltre che poetico-musicale: è uno specchio di condizioni individuali e sociali, è un frammento di storia della cultura, è una scuola di sentimenti nella quale la società civile si misura, si educa, si analizza. Per tramandare questo sapere, però, dobbiamo insegnarlo (Gossett, 2013); e per far ciò abbiamo concretamente bisogno di efficaci strategie metodologiche. Rilevante, e correlata, è la questione del *canone* tutt'altro che assodato nell'ambito dei cosiddetti *popular music studies*<sup>25</sup>. Nella *popular music* non meno che altrove, il ca-

pubblica n. 19, 14 febbraio 2016, Allegato A). Insegnamenti relativi alla *popular music* sono presenti nella maggior parte dei piani di studio di lauree musicologiche (cfr. Somigli, 2017, pp. 110-111).

21. I risultati di apprendimento già citati orientano la redazione del P.T.O.F. (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) di ogni singolo istituto scolastico.

22. Rimando alle annate di *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, iniziando dalla comunicazione "Ai lettori" di Giuseppina La Face Bianconi nel vol. 1 del 2011. Sulla questione segnalo anche il n. 27 dei *Quaderni della SIEM*, dedicato all'ascolto a scuola e sottotitolato: "Strategie didattiche per la comprensione di musiche non familiari".

23. Cfr. ad esempio: Della Casa (1985); Chevallard, Johsua (1985); Carugati, Selleri (2001); Gordon (1997); Frabboni, Pinto Minerva (2003); La Face Bianconi, Frabboni (2008); Martini, Cuomo, De Luca (2010).

24. Si consulti la biblioteca elettronica online: <https://www.saggiatoremusicale.it/home/biblioteca-elettronica/testi-di-pedagogia-musicale/>

25. Un aspetto di questo problema emerge, per lo scenario americano, in Blake (2014b). Per una riflessione aggiornata e un resoconto sui *popular music studies* e sui relativi contenuti, anche in relazione ad altri repertori musicali, cfr. Bratus (2016); cfr. infine gli interventi di

none è una costruzione che dipende dalla prospettiva di analisi dell'oggetto studiato: non può essere unica, né assoluta; dall'altro canto però c'è l'insidia dell'arbitrarietà dei contenuti. È importante allora chiarire sempre la prospettiva storiografica di indagine sul nostro oggetto di studio.

Non mi soffermerò ulteriormente sulla questione, che vede sensibilità differenti, se non per accennare alla necessità di un manuale specifico sulla *popular music* direttamente ed esplicitamente indirizzato alla scuola secondaria superiore. Per quanto riguarda invece il metodo, possiamo porre al centro della nostra azione il principio della didattica dell'ascolto (La Face Bianconi, 2006; cfr. Somigli, 2017).

Ho fornito in precedenza un resoconto che sintetizza l'esperienza didattica in classe sul repertorio *swing*, incentrata appunto sull'ascolto. Concludo allora con le considerazioni relative agli obiettivi raggiunti attraverso tale attività, e perciò al potenziale didattico e formativo. La didattica della *popular music* può essere uno strumento di intercettazione trasversale dell'interesse musicale dell'allievo (mezzo che può superare limitazioni di ordine culturale e territoriale), non meno efficace della musica di tradizione popolare (che d'altro canto è strettamente correlata a una precisa dimensione geografico-culturale, e per questo potenzialmente estranea ed esotica alle orecchie di uno studente di diversa appartenenza culturale), o della musica d'arte (questa inquadrata in precisi orientamenti culturali e dunque dotata di un più articolato complesso di parametri da decodificare). Essa offre possibilità di approfondimento che dall'alfabetizzazione analitico-musicale giungono fino agli strati più densi del sapere storico-musicale e culturale. In particolare, dall'attività finale di verifica che conclude l'esperienza didattica discussa nel mio primo intervento (il *peer-teaching* è fra le strategie ideali di controllo), accanto alla semplice conoscenza, risulteranno incrementate comprensione e capacità di discriminazione dei fenomeni, storici, musicali, letterari, linguistici e culturali. Le istanze didattiche si saranno intrecciate alla sfera pedagogica: l'esperienza in classe avrà favorito percorsi autonomi e personali, promuovendo riflessioni sulla natura stessa del processo di apprendimento, sulle modalità di studio, sui criteri di avvicinamento al materiale didattico, sulle agevolazioni e sulle insidie delle risorse utilizzate; e ciò avrà condotto lo studente, non soltanto all'implicita acquisizione dei contenuti, ma anche alla maturazione intellettuale, al consolidamento dell'autostima, alla comprensione delle proprie abilità, al superamento di precise difficoltà individuali; e avrà favorito peraltro l'equilibrio di classe, aumentando la sensibilità nel rapporto singolo-classe e il rispetto della diversità. Saranno fatti salvi alla fine dunque, due fra gli elementi più preziosi dell'universo musicologico e musicale nella prospettiva didattico-pedagogica: la dimensione *intellettuale* della musica e il suo ruolo formativo.

vari studiosi in "Musicologia storica e musica di consumo. Una tavola rotonda", *Il Saggiatore musicale*, X, 2003, pp. 317-365 e XI, 2004, pp. 395-408.

## Riferimenti bibliografici

- Barkley E.F., Cross K.P., Howell Major C., (2005), *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bianconi L. (2008), “La musica al plurale”, in Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 23-32.
- Bianconi L. (2011), “Superstizioni pedagogico-musicali. La storia desaparecida”, in La Face Bianconi G., Scalfaro A., *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 24-41.
- Blake D. (2014a), “Introduction: Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First Century”, *Journal of Music History Pedagogy*, 5, pp. 99-102.
- Blake D. (2014b), “Between Rock and Popular Music Survey Courses: Technological Frames and Historical Narratives in Rock Music”, *Journal of Music History Pedagogy*, 5, pp. 103-115.
- Bratus A. (2016), “Come abbiamo bisogno della popular music? Riflessioni su interstizi e spazi disciplinari, in luogo di un’introduzione”, *Rivista di analisi e teoria musicale*, XXII/1-2, pp. 7-32.
- Campbell P.S. (2007), “Musical Meaning in Children’s Cultures”, in Bresler L., ed., *International Handbook of Research in Arts Education* (Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol. 16), Springer, Dodrecht.
- Campbell, P.S., Wiggins T., eds. (2013), *The Oxford Handbook of Children’s Musical Cultures*, Oxford University Press, New York.
- Carugati F., Selleri P. (2001), *Psicologia dell’educazione*, il Mulino, Bologna.
- Celenza A.H. (2017), *Jazz Italian Style. From Its Origins in New Orleans to Fascist Italy and Sinatra*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Jazz all’italiana. Da New Orleans all’Italia fascista e a Sinatra*, Carocci, Roma, 2018).
- Chevallard Y., Johsua M.A. (1985), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Las, Roma.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gordon E.E. (1997), *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Chicago (trad. it.: *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare*, Curci, Milano, 2003).
- Gossett P. (2013), “To Maintain a Music Culture, We Must Teach It”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, 3, pp. 13-15 (trad. it.: “Per mantenere una cultura musicale dobbiamo insegnarla”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, special issue, pp. 13-15).
- Küntzel B., Hrsg. (2015), *Kolibri Musikbuch 3/4*, Schroedel, Braunschweig.
- La Face Bianconi G. (2006), “La didattica dell’ascolto”, *Musica e Storia*, XIV/3, pp. 511-544 (numero monografico: *La didattica dell’ascolto*, a cura di G. La Face Bianconi).

- La Face Bianconi G. (2016), “Italian Musicologists and the Challenge of Music Pedagogy”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, VI, pp. 1-18.
- La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di (2008), *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Lotti A. (2018), *Problem-Based Learning, Apprendere per problemi a scuola. Guida al PBL per l'insegnante*, FrancoAngeli, Milano.
- Lutz J., Schellberg G. (2018), “Popmusik in der Grundschullehrer innenbildung. Angebote, Hintergründe und Perspektiven”, in Krettenauer T., Schäfer-Lembeck H.-U., Zöllner-Dressler S., Hrsg., *Musiklehrer innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* («Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München», Bd. 6), Allitera, München, pp. 227-238.
- Martini B., Cuomo C., De Luca M.R. (2010), “Trasposizione didattica del sapere musicale: aspetti di contenuto e di metodo”, *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 91-118.
- Meyer L. (1956), *Emotion and Meaning in Music*, The University of Chicago Press, Chicago (trad. it.: *Emozione e significato della musica*, il Mulino, Bologna, 1992).
- Neumann F., Hrsg. (2010-ss), *Duett Schülerbuch 3/4*, Schott, Stuttgart-Mainz.
- Neumann F., Hrsg. (2018), *Duett Musikbuch 3/4*, Schott, Stuttgart-Mainz.
- Pagannone G. (2008), “Le funzioni formative della musica”, in Nuzzaci A. e Pagannone G., a cura di, *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 113-156.
- Remotti F. (2012), “Identity Barriers and Resemblance Networks”, *Acta Musicologica*, LXXXIV/2, pp. 137-146.
- Sabia S. (2013), “Di che stile è? Una ricerca sull’insegnamento della storia musicale”, *Quaderni della SIEM. Semestrale di ricerca e didattica musicale*, XXI, n. 27, 1-2, pp. 115-138.
- Schellberg G., Gembris H. (2003), “Was Grundschulkindern (nicht) hören wollen. Eine neue Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse”, *Musik in der Grundschule*, 4, pp. 48-52.
- Schellberg G., Gembris H. (2004), “Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue und Popmusik”, in Kaiser H.J., Hrsg., *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung: Band 24, pp. 37-46), Die Blaue Eule, Essen, pp. 37-46.
- Schuller G. (1989), *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930-1945*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- Somigli P. (2017), “«Weg von der Fachwissenschaft»? *Popular music*, scuola formazione”, in *Musica Docta*, VII, pp. 101-122.
- Topping K. (1997), *Tutoring. Insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento.



## Gli autori

**Stefano Colangelo** è professore associato di Letteratura italiana contemporanea all'Università di Bologna. Tra i suoi libri, *Come si legge una poesia* (Carocci, 2003) e *Poesia e Storia* (Bruno Mondadori, 2013).

**Franz Comploi** è professore ordinario di Musicologia e Storia della musica nella Libera Università di Bolzano, dove insegna discipline di pedagogia, educazione e comunicazione musicale. Dal 1988 al 2005 ha insegnato al Mozarteum di Salisburgo. Organista titolare del Duomo di Bressanone, ha pubblicato diversi contributi sull'educazione musicale e ha curato edizioni ad uso didattico di canti della tradizione altoatesina.

**Claudio Cosi** è PhD in Musicologia (Università di Pavia-Cremona) ed è attualmente è docente di Musica nelle scuole secondarie di primo grado. Nel campo degli studi sulla canzone ha pubblicato, oltre a diversi articoli, i volumi *Fabrizio De André. Cantastorie fra parole e musica* (con Federica Ivaldi; Carocci, Roma, 2011) e *Bossa Nova canção: prospettive teoriche e analisi poetico-musicali* (con Stefano La Via; LIM, Lucca 2017).

**Carlo Fiore**, musicologo, critico musicale e designer, insegna Storia della musica al Conservatorio "Alessandro Scarlatti" di Palermo e collabora all'editoria e all'immagine di primarie istituzioni musicali. Le sue pubblicazioni trattano principalmente di bibliografia, Trecento italiano, polifonia rinascimentale.

**Leo Izzo**, PhD in Musicologia (Università di Bologna), è insegnante di Educazione musicale nelle scuole medie italiane e formatore di insegnanti. Come musicologo studia in particolare il rapporto tra improvvisazione e composizione, sia nel jazz che nella musica contemporanea, attraverso l'analisi degli schizzi. Come educatore promuove l'integrazione delle nuove tecnologie nel processo di apprendimento musicale. Scrive sull'educazione musicale nel suo blog "Aulodie".

**Julia Lutz** è professoressa di Educazione musicale e Didattica della musica nella Folkwang Universität der Künste di Essen (Germania). Le sue principali aree di insegnamento e di ricerca sono la formazione degli insegnanti per l'educazione musicale, la diversità e l'inclusione. Ha di recente pubblicato *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen. Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag* (Hannover, 2020).

**Paolo Magaudda** è ricercatore in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. Tra i suoi libri più recenti: *History of Digital Media* (con G. Balbi, Routledge 2018) e *Gli studi sociali sulla scienza e la tecnologia* (a cura di, con F. Neresini, il Mulino, 2020).

**Marco Mangani** è professore associato di Musicologia e Storia della musica presso il Dipartimento SAGAS dell'Università di Firenze e collabora regolarmente con la Universidad Autónoma de Madrid. Fa parte del Comitato Scientifico di *Philomusica on-line* e del Centro Studi "Luigi Boccherini" di Lucca; attualmente è inoltre direttore della *Rivista Italiana di Musicologia*. Ha scritto saggi sulla polifonia del Rinascimento, sulla musica strumentale italiana del Settecento e sul jazz.

**Raffaele Pozzi** è professore ordinario di Musicologia e Storia della musica e di Pedagogia e Didattica della musica presso l'Università degli Studi Roma Tre. Le sue ricerche vertono soprattutto sulla musica del Novecento e contemporanea. Tra le pubblicazioni si segnalano *Tendenze e metodi nella ricerca musicologica* (Firenze, 1995); *Il suono dell'estasi. Olivier Messiaen dal 'Banquet céleste' alla 'Turangalîla-Symphonie'* (Lucca, 2002); gli scritti dei compositori Goffredo Petrassi (Milano, 2008, Premio Feronia 2009 per la critica musicale) e Giacomo Manzoni (Milano, 2009). Oltre a svolgere attività didattica e accademica presso numerose università e istituzioni estere, è dal 2005 direttore artistico della Rassegna di concerti e cultura musicale «MusicaInFormazione».

**Carlo Savona**, libero professionista, lavora in Toscana come *graphic designer* curando l'immagine di importanti aziende di livello nazionale e internazionale. Collabora anche con case editrici progettando e realizzando libri illustrati. In ambito musicale, cura la grafica di dischi, CD e collane editoriali a supporto di DVD. Dal 2014 si dedica prevalentemente alla conservazione e alla valorizzazione dell'Archivio Savona-Mannucci/Quartetto Cetra.

**Gabriele Schellberg** è professoressa di Pedagogia musicale all'Università di Passau. Tra i suoi ambiti di ricerca, le competenze musicali dei bambini e la formazione musicale degli insegnanti non specialisti della scuola primaria.

Tra le sue pubblicazioni recenti il saggio *Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“*. *Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a Music Methods Course in Soziale Aspekte des Musiklernens* (a c. di B. Clausen e S. Dreßler; Münster 2018).

**Sarah Schrott** si è di recente addottorata in Pedagogia (Libera Università di Bolzano) con la dissertazione *Vivere la musica imparando – imparare la musica vivendo*. Le sue ricerche si concentrano principalmente su temi di sociologia dell'educazione musicale. Tra le pubblicazioni recenti il saggio (con E.N. Peters), *Kommt zur Sache! Eine resonanzpädagogische Perspektive auf Selbst-Weltbeziehungen inklusiv-intendierten Musikunterrichts* per l'autorevole rivista *Diskussion Musikpädagogik* (81, 2019)

**Giuseppe Sergi** è PhD in Musicologia (Università di Pavia-Cremona) e docente di ruolo di Storia della musica nei licei musicali. Ha curato diverse voci per il *Dizionario Biografico* Treccani; per la LIM ha pubblicato *Passione e malizia nella canzone napoletana della Belle Époque* (2018).





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

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

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835111139

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835111139

Il libro affronta un tema cruciale nella riflessione pedagogico e didattico-musicale italiana: quello della *popular music* nella formazione. Esso si inquadra in una linea di ricerca più ampia condotta nell'Università di Bolzano sui rapporti tra musica del Novecento e didattica e intende sia promuovere una riflessione sulla tematica sia suggerire degli esempi concreti di intervento didattico. I saggi nel volume sono disposti in tre sezioni. Nella prima si toccano alcuni nodi concettuali di base e si affrontano alcuni casi specifici. La seconda sezione è di tipo più direttamente operativo. Essa verte sul "come" si può svolgere un insegnamento "della" e "con la *popular music*" ed offre cinque possibili e diversi esempi rivolti alla scuola primaria, alla secondaria di primo grado e alla secondaria di secondo grado (e in prospettiva all'università). La terza parte, in forma di tavola rotonda "virtuale", si connota come scambio di idee a partire da esperienze in contesti formativi differenziati: suo obiettivo è promuovere una riflessione tanto su aspetti attuali quanto su problemi, questioni e potenzialità con le quali sarà necessario confrontarsi fin nell'immediato futuro.

**Paolo Somigli** è professore associato di Musicologia e Storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove insegna Pedagogia e didattica della musica e Storia e sociologia della popular music. Tra le sue pubblicazioni: *La canzone in Italia: strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca* (Roma, 2010), *"Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt": Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica* (Lucca 2017) e *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola*, edita da FrancoAngeli nel 2019.

**Alessandro Bratus** è professore associato di Etnomusicologia del Dipartimento di Musicologia e Beni Culturali dell'Università di Pavia, dove insegna materie legate all'analisi e alla ricerca sulla *popular music* e sui media audiovisivi. Tra le sue numerose pubblicazioni il volume *Mediatization in Popular Music Recorded Artifacts: Performance on Record and on Screen* (Lanham MD 2019). È tra i membri fondatori del workshop sul *songwriting* collaborativo "La Città della Canzone".