



Cinzia Merletti

LA MULTICULTURALITÀ NELLA SCUOLA

POSSIBILI APPLICAZIONI MUSICALI AI FINI DELL'INTEGRAZIONE SOCIALE

Premessa

Il progetto qui presentato nasce dall'idea di usare la musica al fine di coinvolgere gli studenti delle scuole, da quella dell'infanzia in poi, in un percorso educativo globale che li porti a prendere coscienza dell'esistenza della diversità, meglio dire della pluralità di modi di essere e quindi di culture, di stili e modi di intendere la musica nelle sue varie forme, nelle sue varie funzioni e nei suoi altrettanto vari contenuti simbolici.

In breve, l'idea è quella di trasmettere agli studenti il concetto di relatività culturale grazie alla musica anzi, direi proprio grazie "alle musiche", per uscire fuori da quell'eurocentrismo - quasi egocentrismo - che limita le menti e che condiziona, di conseguenza, l'approccio all'altro qualora venga percepito e vissuto come diverso da sé.

Tra gennaio e giugno 2009, nell'ambito del tirocinio¹ svolto per il Biennio di II livello per la formazione di docenti di educazione musicale al Conservatorio di musica S.Cecilia di Roma, è stato ideato e realizzato il progetto che segue, a sua volta sviluppato e ampliato in vista della tesi finale² e, in parte, concretizzato nella stessa scuola come proseguimento del progetto iniziale verso un percorso di ben più ampio respiro, dal punto di vista della multiculturalità nella scuola e della possibilità di usare la musica, meglio dire "le musiche", per educare al confronto, al rispetto e all'accettazione profondamente positiva e consapevole degli altri e delle loro tradizioni.

Premetto che la scelta di una determinata classe in cui lavorare ulteriormente sul seguito del progetto è stata motivata da fattori contingenti quali, oltre la disponibilità e l'interesse degli alunni, la possibilità di dedicarsi a studi e attività extra curricolari, dal momento che nel programma annuale questo era stato completato in tempo, come pure le interrogazioni decisive per le votazioni finali degli alunni.

Veniamo alla prima parte del progetto, presentata in una prima ed in una seconda classe della Scuola Media Statale Luigi Pirandello, di Fonte Nuova (Roma).

¹ . Il tirocinio è stato effettuato presso la Scuola Media Luigi Pirandello di Fonte Nuova (Roma).

² Tesi discussa il 12/06/2019, presso il Conservatorio di Musica S.Cecilia, Roma. Relatore. Prof. Roberto Giuliani

L'esposizione del progetto è presentata in forma schematica, per meglio focalizzare l'attenzione di chi legge sui punti che ritengo principali. In corsivo, talvolta, compaiono rimandi all'esperienza concreta fatta nelle classi e/o annotazioni utili da considerare nel quadro generale.

Le attività

- In entrambe le classi erano presenti alunni³ stranieri, provenienti sia dall'Europa dell'Est che da varie parti dell'Africa. Per non disperdere energie preziose, vista la quantità limitata di ore a disposizione per il tirocinio e per la realizzazione del progetto in classe, con il consenso del docente accogliente, si è scelto di *delimitare il campo d'azione all'area africana*. Ben sapendo che non esiste una sola Africa ma tante tradizioni quanti sono i paesi in essa considerati, si possono fare alcune generalizzazioni relativamente a macro aree geografiche e culturali.

- Lo scopo era quello di suscitare nei ragazzi l'interesse per la conoscenza di musiche e culture estranee alla propria, stimolando la consapevolezza delle peculiarità musicali, delle tradizioni e delle tecniche relative alle varie musiche e stili, attraverso la loro comparazione.

- Si è deciso di far riferimento anche al vissuto dei ragazzi, quindi alla musica di consumo, per favorirne il coinvolgimento e invogliarli ulteriormente a comparare materiali e tradizioni musicali tanto diverse fra loro.

- Si è proposto l'ascolto di musiche in versione originale, per attirare l'attenzione dei ragazzi anche sulla diversità di sonorità, sull'uso dei vari strumenti musicali e delle loro tecniche esecutive. Questo è un aspetto fondamentale perchè evita che il primo impatto con musiche e tradizioni lontane sia mediato da rivisitazioni di seconda mano e falsate rispetto all'originale.

** Riferimento all'esperienza concreta in classe:*

Si è chiesto ad alcuni alunni delle classi prima e seconda media, provenienti da due zone dell'Africa (Egitto e Mozambico), di portare a scuola musica del proprio paese, come base per il coinvolgimento dei compagni di classe verso l'ascolto e l'approccio attivo a questo tipo di musica. Io stessa ho portato del materiale audio e mi sono avvalsa della consulenza di valenti percussionisti, sia per consigli su testi utili per la mia documentazione, sia per avere il loro parere su quali fossero i modelli ritmici più opportuni da proporre ai ragazzi, in riferimento all'Africa.

³ . Tengo a specificare che, nel pieno rispetto della diversità di genere, è solo per brevità che “i ragazzi”, “gli alunni”, “gli studenti” e simili sono indicati al maschile.

- Si è scelto di lavorare prioritariamente sul ritmo (in particolare sulla poliritmia), sfruttando anche legnetti, mani, piedi, banchi, voce a imitazione delle percussioni. Lo scopo era quello di ottenere dai ragazzi un coinvolgimento primario e diretto attraverso il proprio corpo, la mente e le emozioni.
- Dato un ritmo di fondo, si è proposto di inventare cellule ritmiche, divise per sezioni in base al loro timbro e ritmo, poi sovrapponibili al ritmo base e tra loro stesse.
- Elaborazione da parte della sottoscritta e proposta di un esercizio ritmico (*vedi Allegato 1: Proposta ritmica*) che prevede la divisione della classe in due gruppi, disposti su due lati rispetto ad un esecutore (possibilmente il ragazzo africano) a cui spetta, al centro della classe, il compito di eseguire l'ostinato. Il risultato è una poliritmia, ma l'esercizio è articolato anche in maniera tale che le varie frasi ritmiche che devono eseguire alternativamente i due gruppi, funzionino sia come modello di domanda-risposta, sia come sviluppo su un ostinato ritmico. L'esercizio, inoltre, è pensato per essere potenzialmente aperto ad un suo proseguimento, a piacere, in base alle capacità improvvisative degli alunni. Capacità che l'esercizio stesso intende stimolare.

nb. Lo schema domanda-risposta, rispetto all'ostinato, risponde maggiormente ad una forma mentis tipicamente occidentale. Sembra che entrambi i modelli siano presenti nella musica africana benché quello dell'ostinato, come base per le variazioni, in Africa sia più comune e praticato.

Ciò non toglie che si possano proporre entrambi i modelli e metterli a confronto, nell'ottica della conoscenza e della comparazione degli stili.

- Usare l'ascolto di alcuni brani, soprattutto per percussioni, proposti ai ragazzi come stimolo iniziale per le loro successive elaborazioni.

** Riferimento all'esperienza concreta:*

In una prima media, ad esempio, ho fatto sì che i ragazzi inventassero dei ritmi da sovrapporre al famoso ritmo "tum tum Tà - tum tum Tà"..., tratto dal brano dei Queen "We will rock you", che casualmente alcuni di loro stavano facendo in classe battendosi le mani sul petto, come se fosse un gioco. Ho colto al volo lo spunto, pensando che se li avessi fatti partire da qualcosa di appartenente al loro vissuto, li avrei coinvolti maggiormente. I ragazzi hanno reagito con positiva sorpresa al mio interessamento per l'oggetto, metaforicamente parlando, di un "loro" gioco. Appena data loro la consegna del compito da fare, ho fatto ascoltare un brano tradizionale egiziano per percussioni sole⁴, usato spesso per coreografie di danza del ventre; un brano molto

⁴ Un brano tradizionale per darbuka, che compie varie e virtuosistiche improvvisazioni sull'ostinato ritmico, eseguito da un tamburo a cornice. Il titolo di questo brano, come tanti altri estranei al repertorio colto, rischia di essersi perso nel tempo. Posso dire che viene spesso usato come base per coreografie di danza del ventre e, infatti, come tale

accattivante e coinvolgente. Oltre ad un ritmo scatenante e ricchissimo, basato su un ostinato fisso che ho fatto riconoscere ai ragazzi, il brano era interessante per dimostrare come anche le sole percussioni, addirittura una sola darbuka, avessero una ricchezza timbrica inaspettata, per loro, e notevolissima. Molto coinvolti e presi dall'entusiasmo per tanta vitalità, la classe ha cominciato immediatamente a pensare e a proporre ritmi da sovrapporre a quello dato come ostinato.

I ragazzi hanno avuto il compito di scrivere dettagliatamente ogni loro idea ritmica, oltre che provare ad eseguirla. Lo scopo dell'esercizio, infatti, era anche quello di renderli ben coscienti dei ritmi presenti nel loro immaginario, mettendoli in grado di trascriverli, di eseguirli e di saperli adattare a situazioni che prendevano spunto da ciò che era culturalmente diverso, come un brano poliritmico egiziano⁵.

– Benchè sia difficile separare nettamente la fase improvvisativa da quella compositiva, per necessità di esposizione proseguo dicendo che, dopo l'improvvisazione estemporanea, utile per rompere il ghiaccio e prendere confidenza con la materia, si può passare alla fase compositiva in cui è possibile prendere coscienza del pensiero musicale espresso e delle modalità di notazione utili alla sua registrazione scritta. E questo è quanto è stato fatto con i ragazzi della prima media.

- Si può chiedere agli alunni, quindi, di comporre delle frasi ritmiche con funzione di domanda e/o risposta e di ostinato sul quale sovrapporre altri moduli ritmici, in poliritmia. In ognuno dei casi, ritengo utile la divisione dei componenti della classe in gruppi contrapposti spazialmente, lasciando al centro una persona ad eseguire l'ostinato ritmico, laddove si decida di usare questo modello. La contrapposizione dei gruppi di ragazzi aiuta a sviluppare il senso della domanda-risposta nonché quello della distribuzione del suono e del ruolo delle parti nell'ambito del tutto, anche nel caso di elaborazioni poliritmiche.

Purtroppo non sempre è possibile perseguire e curare il senso dello spazio e della discriminazione dei suoni, in classe, a causa degli spazi spesso angusti e occupati dai banchi e dalla cattedra.

Questa ultima parte non è stata svolta in classe, perchè avrebbe necessitato di più tempo a disposizione e di maggior assimilazione e padronanza dell'argomento da parte dei ragazzi.

- *nb. Tutto il lavoro qui proposto rientra nella programmazione curricolare della scuola media, in cui il ritmo viene affrontato a vari livelli di approfondimento, relativamente alle varie classi. Nel nostro caso, ossia con questo progetto, il ritmo diventa occasione per allargare le possibilità e le*

l'ho conosciuto tramite la mia insegnante tunisina. Questo brano, insieme ad altri pure tradizionali, è stato usato nel corso di uno spettacolo, in cui ho avuto buona parte nell'ideazione e cura, svoltosi a Palazzo Fendi di Roma, nell'ambito del September Concert 2008.

⁵. Cfr. negli Allegati 2 e 3 – Ostinato ritmico 1 e 2, le sequenze ritmiche proposte dagli alunni ed eseguite in sovrapposizione all'ostinato ritmico.

capacità esecutive ed improvvisative degli alunni, gli orizzonti mentali e la conoscenza di altre culture musicali.

La fase pratica della realizzazione dei brani poliritmici ha seguito il seguente schema:

1) Ascolto di un brano (quello egiziano suddetto) e riconoscimento dell'ostinato ritmico in esso contenuto. Decisione, presa in accordo con gli alunni, di usarlo come base per le loro improvvisazioni.

2) Esecuzione di tale modulo da parte di tutta la classe, sfruttando semplici mezzi a disposizione nella scuola (praticamente nulli): prevalentemente mani, banchi, qualche tamburello.

3) Ideazione e proposta, da parte dei ragazzi, di alcune sequenze ritmiche da sovrapporre all'ostinato. Quando si è raggiunto un discreto numero di ritmi, tutta la classe ha cominciato ad eseguirli, seguendone la traccia fissata dal docente, alla lavagna. La traccia del ritmo è stata segnata dapprima con metodi alternativi (sillabe che, per convenzione, rappresentano crome, semiminime, pause), poi con notazione musicale.

4) Quando tutti gli alunni hanno imparato ad eseguire la serie dei ritmi proposti, è iniziata la fase più difficile: la classe è stata divisa in gruppi, tanti quanti erano i ritmi, e ognuno si è occupato di eseguirne uno solo. Ad un segnale del docente, mentre una parte della classe batteva l'ostinato, uno ad uno entravano in gioco i vari gruppi, ciascuno con il proprio ritmo. Questo è stato fatto per abituare gradatamente i ragazzi alla sovrapposizione dei moduli ritmici.

nb. Un ostacolo (anche se è stato superato brillantemente dagli alunni) per una riuscita del lavoro che poteva essere più buona, è stato la mancanza, nella scuola, di strumenti a percussione diversificati tra loro. In parte, sia il docente accogliente che me, abbiamo supplito portando in classe alcune nostre percussioni. Se ci fossero stati più strumenti, la varietà timbrica avrebbe aiutato ulteriormente la percezione dei singoli moduli ritmici sovrapposti, e l'effetto estetico complessivo sarebbe stato migliore.

5) I moduli ritmici inventati dai ragazzi ed eseguiti, finora, in questo modo, sono stati fatti "girare" tra i vari gruppi di alunni, in modo che tutti imparassero bene a gestire le diverse parti del lavoro. Quando i ragazzi hanno cominciato a dimostrare discreta padronanza del materiale e della poliritmia, seppur parziale, si è andati avanti con la parte conclusiva e più difficile: mettere insieme il tutto, ossia produrre una poliritmia formata dall'ostinato di base più i moduli ritmici proposti dai ragazzi.

6) Dopo qualche prova, che è servita soprattutto per acuire la concentrazione dei singoli gruppi sul proprio ritmo, pur mantenendo vigile la percezione e l'attenzione su ciò che facevano gli altri, la

performance si è svolta con successo ed è stata proposta pubblicamente nella piazza di Fonte Nuova, alla fine della scuola, il 12 giugno 2009, in occasione del saggio finale.

Considerazioni e valutazioni

Gli alunni delle classi I° e II° hanno risposto con entusiasmo e bravura alle consegne loro assegnate. Ritengo utile segnalare che in II° si trovava una ragazzina proveniente dal Mozambico, trasferita in Italia da pochissimi mesi e perfettamente integrata, sia a livello sociale che linguistico. Persona dal carattere molto forte, svolgeva addirittura un ruolo di leader nell'ambito della classe. Un ragazzo egiziano presente in un'altra classe II°, anch'egli trasferito in Italia da pochi mesi, presentava invece acuti problemi di inserimento e di apprendimento della lingua. Per andare incontro alle diversità caratteriali e alle peculiarità delle singole situazioni, la classe in cui era presente questo ragazzo è stata coinvolta nel secondo progetto sulla multiculturalità.

Come già anticipato sopra, nel "Riferimento all'esperienza", ho chiesto alla ragazza del Mozambico di portare del materiale audio/video che documentasse la vita musicale nel suo paese d'origine. La ragazza studiava danza in una scuola, nella sua città, in cui il maestro di danza insegnava agli alunni anche a suonare le percussioni.

Le aspettative sul materiale portato in classe dalla ragazza erano molto alte. Molto grande è stata anche la delusione, perciò, nel constatare quanto le tradizioni musicali e coreutiche autoctone avessero lasciato il posto a banalissimi ritmi e armonie occidentali, così come i movimenti eseguiti nelle danze somigliavano tristemente ad esercizi di aerobica. Per non mortificare la bambina con queste constatazioni le ho offerto di improvvisare, davanti alla sua classe, un "suo" ritmo su un tamburo, un ritmo ostinato sul quale il resto della classe potesse improvvisare, a sua volta, altri moduli ritmici a loro piacimento.

Anche in questo caso si è partiti dal vissuto dei ragazzi ma, a differenza di quanto fatto in I°, in cui un brano rock era stato il punto di partenza, ora l'input veniva dato dall'esperienza della ragazza africana.

In questo caso, considerando la perfetta integrazione della ragazza straniera in classe, i compagni hanno accolto con molto piacere e coinvolgimento la proposta di lavorare su tale ritmo, ed io ne ho approfittato per spiegare loro qualcosa sulla poliritmia e sulle usanze musicali relative a diverse zone dell'Africa. Ho provocato un piccolo "incidente", inoltre, per dimostrare in maniera "viva" alla classe come non esista una sola Africa ma tante tradizioni quanti sono i paesi che compongono il continente.

Avevo fatto ascoltare alla classe, infatti, lo stesso brano egiziano per percussioni già usato nella prima media di cui sopra. Poi ho chiesto alla ragazza del Mozambico di danzare su quel ritmo, perchè in classe si era affrontato anche il tema del ritmo e del movimento corporeo. Dopo un attimo di esitazione, la ragazza ha rifiutato di danzare perchè quello del CD non era un "suo" ritmo. Infatti era egiziano! E così, i ragazzi si son trovati di fronte non solo al concetto di relatività culturale ma di "gelosia" delle proprie tradizioni, ossia di fronte ad una forte "identità culturale".⁶ Spiegato loro il perchè del rifiuto della compagna, si è ripreso felicemente il percorso iniziato prima con il tamburo, dapprima invitando i compagni a danzare, improvvisando, sul ritmo suonato dalla compagna africana, poi facendo passare il tamburo dall'uno all'altro dei componenti della classe, e invitandoli ad improvvisare suonando sull'ostinato che, stavolta, il resto della classe eseguiva con le mani sui banchi. Anche noi docenti ci siamo cimentati nella performance con il tamburo e posso dire, con reale cognizione di causa, che si tratta di un'esperienza fortissima dal punto di vista creativo, emozionale e sociale insieme, perchè il tutto ha una grossa valenza nell'ambito delle relazioni di classe non solo fra gli alunni ma, altrettanto importante, fra i docenti e gli studenti. Si crea un gruppo totale e coeso nella condivisione della stessa esperienza in cui ognuno, a partire proprio dal docente che propone l'atteggiamento di apertura verso l'alterità, si mette attivamente ed equamente in gioco nell'affrontarla, questa alterità.

La presenza di alunni stranieri può essere una risorsa notevole, in una classe, sia per prendere da loro spunto per affrontare temi relativi alla multiculturalità, sia per entrare in maniera attiva nelle tradizioni musicali "altre", vivendole in modo positivo e accattivante. Non per ultimo, tutto il lavoro che si può fare "con e intorno alla musica" serve ottimamente a favorire l'integrazione degli stranieri in classe, attraverso l'incontro con le loro tradizioni e con la comparazione tra quelle proprie e altrui.

⁶ . In Africa non esiste Una musica bensì Tante musiche quante sono le situazioni geografiche, e socio-storico-culturali. Stessa affermazione, del resto, si può fare riguardo la musica occidentale, erroneamente e sbrigativamente considerata come un corpo unico ed omogeneo. Le diversità vanno conosciute e rispettate perchè costituiscono l'identità di chi si è "formato" in quelle diversità, e le custodisce spesso come un patrimonio prezioso. Capita, purtroppo, che il desiderio di emulazione nei confronti dell'Occidente e del suo *modus vivendi*, spesso favoleggiato, faccia sì che soprattutto negli ambienti più urbanizzati si preferisca mettere da parte le proprie antiche tradizioni musicali a vantaggio di modelli importati e decontestualizzati.

È giusto e normale che tradizioni musicali e culturali, in senso lato, si incontrino e diano origine a fusioni e a prodotti artistici spesso originali e di grande valore. Questo avviene, però, se c'è un adeguato incontro di identità culturali che operano alla pari, senza sopraffazioni né colonizzazioni culturali. Quello che è spesso avvenuto nelle grandi città del centro-sud Africa, invece, è stato un accoglimento di modelli armonici tonali primitivi, basati sul semplice giro di tonica, sottodominante e dominante. Già oltre vent'anni fa ricevetti in dono una raccolta di musica dal Kenia e rimasi sbalordita nel constatare che era tutta basata sulla formula tonale suddetta e su un ostinato ritmico fisso, in stile "disco". Voglio citare Paolo Scarneccia, quando scrive che «negli ultimi anni si è verificato un fenomeno interessante e contraddittorio: sulla spinta dell'iniziativa privata del mercato discografico e dello spettacolo, è stata inventata una nuova etichetta merceologica, la 'musica del mondo', con l'illusione di avvicinare popoli, culture, lingue e stili proponendo nuove forme di intrattenimento 'intelligente'. Il rischio di fraintendere le espressioni artistiche al di fuori del loro contesto è alto, poiché una serie di nessi e di riferimenti impliciti, così intimamente legati all'essenza stessa della musica di tradizione, non sono più parte integrante dell'ascolto, o fruizione, o consumo. La 'diversità' addomesticata dall'egemonia tecnologica occidentale diviene una decorativa forma di neoesotismo». (Scarneccia P., *Musica popolare e musica colta*, Jaca Book, 2000. pag.12).

Il lavoro svolto ha contribuito ad aumentare le conoscenze teorico-ritmiche dei ragazzi di prima e di seconda media. Ne ha stimolato la creatività e la capacità di trascrivere in notazione il proprio pensiero musicale, seppur limitato all'aspetto ritmico. Sono aumentate notevolmente le capacità performative, dal momento che eseguire una poliritmia è cosa assai complessa, e ne ha sviluppato il senso della cooperazione e del gioco di squadra nel pieno rispetto della diversità delle identità e, quindi, dei ruoli.

A proposito della poliritmia, va precisato che il percorso mentale che porta alla concezione e all'esecuzione di tale pratica, nel caso del progetto e del lavoro presentato nella scuola è ben diverso da quanto avviene normalmente in Africa. Qui, è un ritmo complesso e precomposto ad essere diviso tra i diversi strumenti in base ad una ripartizione che segue vari criteri, ad esempio di densità ritmica, di timbrica ed altro ancora. La "risultante" dalla fusione delle varie parti, assegnate ai diversi strumentisti, ricomponesse sì il modello originario ma lo restituisce, durante la performance, infinitamente arricchito da effetti timbrici tanto ricercati quanto sono quelli ritmici.

Nel nostro caso, invece, essendo tutt'altro che avvezzi a tale abilità mentale e pratica, la poliritmia è stata semplicemente un sovrapporsi di moduli pensati indipendentemente. Unica consegna data ai ragazzi, era che il metro scelto per le proprie "invenzioni" fosse lo stesso dell'ostinato (esempio un 4/4), per evitare loro ulteriori difficoltà con accentazioni e fraseggi diversi, nel momento della sovrapposizione dei vari ritmi.

Va tenuto presente, del resto, che il numero di ore a disposizione per realizzare il progetto, a scuola, è stato limitato: quaranta ore di tirocinio osservativo ma appena dieci ore per la parte pratica nelle classi interessate dal progetto. Fortunatamente, ed è stato fondamentale per la riuscita del tutto, c'è stato il coinvolgimento e l'ausilio del docente titolare, che ha permesso la continuazione del lavoro dei ragazzi sul ritmo anche tra un incontro e l'altro in cui ero presente io.

Aspetto non sottovalutabile nel quadro generale, inoltre, è stata la conoscenza del docente accogliente di pubblicazioni in cui la sottoscritta si è occupata di musica nella cultura arabofona e mediterranea. Questo ha rinforzato la curiosità dell'insegnante titolare verso tematiche "altre" e l'ha portato ad accettare interventi nelle proprie classi da parte mia, persona estranea, interventi che si inserissero nella "sua" programmazione e che sfidassero la consuetudine per cui si preferisce portare avanti la maggioranza della classe a scapito dei singoli. Con i miei progetti ho dimostrato che si può partire da un solo elemento della classe, anche se con evidenti problemi di inserimento, e allargare un tema specifico e circoscritto ad una attività teorico-pratica che coinvolga tutta la classe.

Se ci fosse modo di portare avanti un discorso sul ritmo e sulla multiculturalità durante l'intero anno accademico, penso che si riuscirebbe a ribaltare la situazione cui accennavo prima a proposito del limite mentale riguardo la poliritmia e arrivare a formulare un modello ritmico complesso da poter ripartire tra gli alunni e, possibilmente, tra vari strumenti a percussione sia intonati che non, al fine di ottenere ricchezza e varietà nella "risultante". Potendo usufruire di strumenti didattici si

favorirebbe anche l'inserimento nel lavoro di gruppo di quanti, in classe, si sentono "non musicali" e si ritraggono abitualmente dalle attività performative. Basti citare, a mo' di esempio, l'uso del metallofono basso per ottenere suoni lunghi e gravi (con funzione di sostegno per ritmi più veloci) e, allo stesso tempo, di facile esecuzione. Metallofoni e xilofoni contralti per eseguire note un po' più brevi e agili percussioni per ritmi veloci e sonorità più acute. Piano piano, attraverso una discreta rotazione di ruoli nell'ambito della classe, anche i più timidi e/o meno dotati avrebbero la possibilità di cimentarsi con ruoli via via più difficili, acquistando più sicurezza nelle proprie capacità e trovando soddisfazione nel lavoro di squadra.

Le attività e le spiegazioni fornite in classe, durante lo svolgimento del progetto, hanno anche avviato una riflessione su come ci si avvicina a generi e culture diverse dalla propria, imparando a confrontare ma senza giudicare e questo, nelle classi (come nella società anche fuori dalla scuola), corrisponde a relazioni sociali armoniose fra tutti i suoi componenti.

Indicazioni bibliografiche relative ai ritmi e alla poliritmia

- Agostini Dante, *Solfège rythmique*, fascicolo n° 5: "poliritmia-indipendenza", by Dante Agostini, Parigi, 1976.
- Albright Fred, *Rhythmic analysis for the snare drum, with "introduction to polyrhythms"*, edited by Joel Leach, California, Northridge, 1977.
- Arom Shimha, *Polyphonies et polyrythmies instrumentale d'Afrique centrale. Structure et méthodologie*, 2 voll., Sela, Paris.
- Fink Siegfried: *Percussion Brasil*, by Musikverlag Zimmermann, Frankfurt am Main, 1988
- Kubik Gerard, "Emica del ritmo musicale africano", in: *Culture Musicali*, II, 3, 1983, pp. 47-92.
- Montfort Mattew, *Ancient traditions-future possibilities-rhythmic training through the traditions of Africa, Bali and India*, 1985.
- Nketia J.H. Kwabena, *La Musica dell'Africa*, a cura di Giuseppe Morosin. Società Editrice Internazionale, Torino, 1974. cap. XII, "La base ritmica della musica strumentale".
- Sachs Curt, *Le sorgenti della musica*, cap.8: Ritmo incrociato o poliritmia. Introduzione di Diego Carpitella. Serie di Antropologia Boringhieri. torino, 1979
- Salloum Trevor, *Afro-latin polyrhythms*, con CD allegato, for stick and hana percussion. Mel Bay Publications, inc, /-14 Industrial Drive, Pacific, MO63069, 2001
- Fink Siegfried: *Percussion brasil*, by Musikverlag Zimmermann, Frankfurt am Main, 1988

Seconda parte: riflessioni, attività e proposte progettuali

Credo che un progetto come quello che propongo abbia una connotazione squisitamente politica, dove la politica è intesa come insieme di programmi e azioni volti al bene della collettività. Quello che come persona e come docente auspico, infatti, è lo stravolgimento dello stato attuale di cose per cui l'accesso ad un certo tipo di conoscenza, volta ad aprire le menti in direzione dell'alterità, della sua comprensione e del rispetto che ne consegue, è ancora privilegio di pochi eletti. In queste condizioni, la massa continuerà ad essere guidata verso la contrapposizione con l'altro, sotto la guida del pregiudizio e dell'ignoranza che spesso, coinvolge anche della classe al potere. E bisogna guardarsi bene anche dalle terminologie e dagli atteggiamenti in cui il buonismo oscura le insidie insite nei concetti espressi.

Ricordo molto bene che qualche anno fa sentii l'ambasciatore Mario Scialoja, durante un convegno, che si lanciava contro il termine "tolleranza" perchè, diceva giustamente, che tollerare vuol dire sopportare. Questo non porta ad alcunché di duraturo e profondo ma, soprattutto, occorre riflettere sul fatto che non accettiamo completamente ciò o chi sopportiamo.

Un percorso educativo che inizi nella scuola dell'infanzia e accompagni gli alunni fino all'età adulta, è l'unico che possa realmente incidere sulla forma mentis e predisporre i ragazzi ad aprirsi al confronto, a saper mettere in discussione se stessi pur nella ferma consapevolezza della propria identità, a saper trarre ricchezza dal confronto ben sapendo che la varietà stessa è fonte di ricchezza.

Ho lasciato per ultima una considerazione perchè voglio che sia evidenziata e non data per scontata: un'educazione di questo tipo, deve appartenere a tutti come diritto sacrosanto all'educazione e alla possibilità di crescere in maniera sana e globale. Bisogna uscire dall'ottica che vede l'educazione alla e con la musica come un privilegio di pochi e riservata, quindi, alle scuole private o a chi possa pagarsi un lusso, perchè tale, la musica, viene spesso considerata. Non ci sarà mai crescita sociale, in questo modo, e non si penserà mai che, accanto agli alunni, è necessario attuare un processo di formazione rivolto anche ai docenti.

Prima di affrontare la multiculturalità, occorre partire dall'educazione alle differenze che già esistono all'interno del proprio "recinto". I ragazzi, oggi, sono poco o per nulla abituati all'ascolto di più generi musicali, ad esempio, e il tempo che nelle famiglie si dedica alla trasmissione di quel patrimonio culturale che era formato da filastrocche, ninne nanne, fiabe e canzoni popolari, è sempre minore, con il rischio di una perdita nella trasmissione di tutto ciò che, culturalmente, è legato all'oralità. L'identità culturale delle nuove generazioni, da questo punto di vista, è assai più povera e meno definita di quelle, ad esempio, di mezzo secolo fa.

Il repertorio popolare regionale non esiste quasi più nella memoria dei ragazzi e, spesso, è stato dimenticato anche dai loro genitori. Per questo lavori di studio, progetti di recupero e di riproposizione dei repertori popolari regionali italiani, ad esempio, costituiscono un apporto

fondamentale per il recupero e la ricostruzione di una parte importante delle nostre radici culturali e musicali.

Tutto questo, quindi, è già una grossa parte del lavoro da compiere e si situa alla base di quello sulla multiculturalità, ma non è tutto. I ragazzi, sin da piccoli, devono essere educati alle differenze stilistiche, al rispetto del gusto e della pratica musicale altrui così come quello che si esige per i propri. Cito con piacere il progetto "Musica e minori" che l'Istituto Affari Sociali sta portando avanti in alcune scuole della provincia di Roma, quest'anno, e nel quale sono coinvolta come esperta musicale e didatta. Già a bambini della scuola dell'infanzia e delle elementari viene proposto un percorso educativo e formativo a largo raggio, dove la musica ha una grossa parte, ma viene integrata con fiabe, filastrocche, drammatizzazioni, giochi ritmici, viaggi musicali nel tempo e nello spazio. I bambini hanno l'occasione di conoscere e di mettersi a confronto con stili musicali diversi e distanti, sia per lontananza geografica che culturale e/o storica. Vengono a conoscenza degli strumenti e dei suoni del mondo, imparano da piccolissimi a mettere sullo stesso piano le varie musiche e, quindi, le varie identità. Questo lavoro, cosa non indifferente, prepara i bambini e le maestre ad affrontare i casi in cui bambini immigrati hanno difficoltà di integrazione nel gruppo-classe. Ho sperimentato personalmente come la musica, soprattutto se cantata e/o danzata, sia un canale privilegiato per superare barriere e diffidenza, permettendo ai bambini di lasciarsi andare e di interagire a livello più profondo, consentendo l'accettazione dell'altro.

Quello che è fondamentale, sempre, è che la dimostrazione di saper ascoltare, di saper anche mettersi in discussione e apprendere da chiunque, deve venire innanzitutto dagli insegnanti. Solo trasmettendo valori veri, attraverso il proprio comportamento, si può pretendere lo stesso dagli altri e dagli alunni.

L'utilizzo di brani musicali provenienti da altre culture, qualora vengano usati nella scuola, deve essere preceduto e affiancato costantemente da una cornice teorica che aiuti i ragazzi a capire il mondo che sta dietro al singolo brano. E' bello e utile imparare a conoscere il significato e la funzione sociale che la tale musica assume all'interno del suo contesto di appartenenza, altrimenti essa diventa un oggetto decorativo e avulso da qualsiasi significato.

Affrontare più repertori musicali deve essere, per gli alunni, un'occasione di incontro con ciò che quei brani rappresentano. Una volta entrati in contatto con le varie identità musicali, si può operare un confronto con la/le propria/e, e analizzare quali possano essere gli elementi comuni o, al contrario, quelli che diversificano i vari stili.

Non giudizio ma apprendimento, analisi e confronto.

I brani provenienti da paesi e culture lontane, quindi, non devono sopraffare quelli degli italiani (nel nostro caso) o, comunque, della cultura rappresentata in classe in maniera dominante, altrimenti si rischia di compiere qualcosa che verrebbe percepito come un atto di prepotenza, di globalizzazione al contrario. Le esperienze musicali, invece, devono essere affiancate le une alle altre, ai fini dell'allargamento degli orizzonti mentali di tutti.

Se la consapevolezza della diversità e la buona disposizione ad affrontarla costituisce il primo e fondamentale passo verso l'arricchimento personale e sociale, l'allargamento del canone culturale rappresenta l'ufficializzazione che tale passo è realmente avvenuto.

Nel mio progetto ho trascritto e arrangiato per un piccolo organico strumentale alcuni brani dal CD allegato al mio libro *Suggestioni Mediterranee*⁷. Si tratta di un brano arabo-andaluso (cfr. *Allegato 4: Rhizlane*), uno ebraico (cfr. *Allegato 5, El ghinat egoz*), uno cristiano-maronita con la tipica vocalità araba (cfr. *Allegato 6, Fil'layli*), un rebetiko greco (cfr. *Allegato 7, Maghico*). Questo, per dare ai ragazzi una panoramica delle musiche, delle culture e delle religioni presenti nel bacino mediterraneo.

I ragazzi, soprattutto se di scuola media e superiore, vanno spronati a compiere ricerche su tutto ciò che possa offrire spunti per la comprensione del *modus vivendi* della gente cui la musica affrontata si riferisce. Non solo ricerche scontate sugli strumenti locali ma anche sull'economia del luogo, sul rapporto tra musica e potere, tra musica e tradizioni e sulle differenze di vita tra la gente dei villaggi e la gente di città giacché, come spesso accade in vaste zone dell'Africa e del Vicino e Medio Oriente, ad esempio, molte tradizioni sopravvivono nelle zone rurali ma si perdono o vengono inglobate dalla cultura globalizzante (mi si perdoni il gioco di parole), nelle città.

È quello che abbiamo già verificato nel caso della ragazza del Mozambico descritta nella prima parte del progetto realizzato presso l'Istituto Comprensivo L. Pirandello, di Fonte Nuova (Rm).

Nel caso in cui si affronti un brano ebraico come quello che ho trascritto e che allego, "El ghinat egoz", la musica è l'avvio per una serie di ampliamenti tematici che possono sviluppare diversi aspetti della storia dell'ebraismo e delle peculiarità del suo essere dal punto di vista culturale e religioso. A parte lo studio, da parte della classe, del brano scelto e trascritto per flauti, tastiera, chitarre e percussioni, è utile far ascoltare anche altri brani della tradizione ebraica che si riferiscono a varie situazioni legate alle diaspore degli ebrei, per avere modo di esplorare ancora altre tematiche. Come ho già fatto nel mio libro succitato, parlando degli strumenti musicali ebraici come lo shofar, si può scoprire tutto ciò che riguarda l'alimentazione kosher, quindi i riti che le sono collegati, e dai riti alimentari si può arrivare ai riti religiosi che toccano ogni momento della giornata di un ebreo.

Con l'ausilio dei docenti di storia, di geografia, di religione e di lingua, si può approfondire una modalità di percorso di studio che abitui i ragazzi a pensare la storia come un insieme di piccole storie che si affiancano, nel tempo, e si intrecciano in maniera peculiare per ogni situazione.

Stessa cosa per quanto riguarda il brano greco proposto e presente in allegato. Il rebetiko ha dietro di sé una storia che, dagli anni 20 del '900 al dopoguerra, ha talmente inciso sulla coscienza e sulla vita dei greci, da esserne diventato parte fondamentale della tradizione musicale, oltre che della loro identità come greci. Conoscendo la storia e le traversie di un popolo, il brano in questione acquista un significato ben diverso rispetto a quella apparente leggerezza e brio che

⁷ . Merletti C., *Suggestioni Mediterranee - artisti, musiche e culture*, MMC Edizioni, Roma 2007.

sembra caratterizzarlo. Essendo un brano danzato, nella sua storia, può dare lo spunto per stimolare le classi ad inventare una coreografia, meglio se con il supporto di libri o suggerimenti da parte di esperti in materia. In questo modo, tutti gli alunni vanno coinvolti nella contestualizzazione e nell'esecuzione, sia suonando che danzando. Attuando una rotazione nell'ambito della classe, poi, ognuno deve avere la possibilità di ricoprire ruoli diversi e di vincere eventuali remore dovute alla timidezza o a difficoltà di integrazione nella classe.

Il brano cristiano-maronita ha presentato moltissime difficoltà di trascrizione tanto, che inizialmente non volevo farlo. Poi mi sono convinta a tracciare almeno delle note guida di quel percorso vocale estremamente fluido e inafferrabile, secondo quel che permette il nostro sistema di notazione, per offrire ai ragazzi l'occasione di toccare con mano proprio quanto sia difficile incasellare quel tipo di musica, in cui risalta a meraviglia la tipica vocalità arabofona.

L'approccio iniziale a questo brano può essere ampliato fino ad approfondire la concezione musicale che sottende la musica arabofona e quella occidentale: la modalità contro la tonalità. Si può fare in modo che i concetti siano spiegati aggirando la difficoltà della terminologia tecnica e specifica, e mostrare piuttosto attraverso opportuni esempi, soprattutto frammenti musicali eseguiti con la voce, con la tastiera, con il flauto o con le chitarre (ossia gli strumenti più presenti in una comune classe), quali siano le cellule motiviche che caratterizzano un determinato maqam, cioè il modo arabo scelto per il brano, e gli elementi musicali che, invece caratterizzano un brano tonale. È ottimo partire dal vissuto dei ragazzi, per fare questo, e scegliere una canzone proposta da loro stessi.

Esperienza pratica

Durante il mio tirocinio, in una classe seconda emerse il confronto tra la voce della cantante libanese del mio CD e Laura Pausini. Una canzone della Pausini ha dato lo spunto per mostrare come la struttura del brano sia fondata su pilastri costituiti dagli accordi di tonica, sottodominante e dominante. Al contrario, nel brano libanese, il modo è il maqam higiaz e le cellule motiviche caratterizzanti sono quelle che esaltano l'intervallo tipico del modo, cioè la seconda aumentata corrispondente a fa-sol diesis della nostra scala di la minore armonica. Può darsi, secondo alcuni studiosi, che la scala minore armonica derivi proprio dal maqam higiaz. E' comunque interessante mostrare questa caratteristica melodica ai ragazzi e confrontare la scala occidentale suddetta con il maqam arabo. Il confronto tra la vocalità della Pausini e della cantante libanese è stato fatto in classe facendo immaginare ai ragazzi di associare una linea ideale alle due voci in questione. Ne è risultata una linea tendenzialmente omogenea nel tratto, per la Pausini, e finemente ondulata per suor Marana. Qualcuno, molto acutamente, ha proposto l'idea di immaginare la linea relativa al canto della libanese come quella di un sismografo, in cui sono registrate continuamente anche le più piccole vibrazioni. Con la mia mano, infatti, avevo tracciato nell'aria proprio una linea

minuziosamente discontinua, per dare corpo a quei continui e minimi "viaggi" che la voce faceva intorno ad una nota centrale. Nel mostrare alla classe il tracciato diastematico del brano che ho trascritto, risulta evidente come la notazione riguardi solo in minima parte ciò che la voce riproduce ed è capace di creare intorno ad un solo suono così come, non meno importante, risulta chiara l'impossibilità di ridurre e ricondurre al metro occidentale, incasellato e regolare nelle sue pulsazioni ritmiche, quello che appare invece come un fluire temporale, come già detto sopra, inafferrabile e, certo, non trascrivibile a meno che non si voglia compiere una violenza sull'essenza stessa del brano. Provare a cantare anche un frammento del Fil-layli, o provare a suonarlo con il flauto o con la tastiera, ha messo ancor di più i ragazzi di fronte all'evidenza del non poter adeguatamente riprodurre, con i mezzi offerti dalla musica occidentale, una musica araba.

Il discorso, però, si allarga anche alla presa di coscienza, già presentatasi in occasione della trascrizione e dell'arrangiamento degli altri brani suddetti, che qualunque canzone (per usare un termine vicino al vissuto dei ragazzi) non può mai essere fedelmente trascritta e messa in notazione come viene cantata, perchè la voce è uno strumento assai più duttile, rispetto al percorso melodico e ritmico che la notazione può fissare su pentagramma. Ciò vale anche per le canzoni della Pausini e vale, a maggior ragione, per brani che fanno parte di una tradizione orale e antichissima.

E questo ha dato l'avvio per affrontare collegamenti con altri generi musicali che, stavolta, fanno parte della storia occidentale. Facendo ascoltare alla classe alcuni brani tratti dal repertorio monodico cristiano, comunemente detto "gregoriano", si può andare alla ricerca di tutti gli elementi in comune, a proposito della fluidità del percorso ritmico e melodico, seppur con stili vocali diversi. Un altro aspetto importante che i ragazzi hanno colto, infatti, è stata la finezza del timbro vocale, il ristretto ambito intervallare entro cui la voce di suor Marana si muoveva, al contrario della Pausini che cantava in maniera "più aggressiva" e con un'estensione assai più ampia. Da questa annotazione, in classe, avevo già preso spunto per spiegare loro che la maggiore o minore ampiezza intervallare di note usate nei rispettivi brani, così come la caratteristica della voce usata, cioè aggressiva nel caso della Pausini e dolce e fluida nel caso di suor Marana, dipendeva in gran parte dal tipo di repertorio cui appartenevano i rispettivi brani.

Vorrei ora soffermarmi e sul Fil-layli e sul gregoriano, e sulle affinità che già evidenziai ai ragazzi, in quell'occasione. Trattandosi di brani sacri, quello che il cantante deve sottolineare è una sorta di astrazione atemporale, dal contingente e dal fenomenico. Un brano del gregoriano, o cristiano-maronita, o del misticismo islamico, o un inno ebraico o ancora greco-ortodosso hanno in comune, benchè con modalità musicali e stilistiche peculiari alle quali si potrebbero dedicare diverse lezioni, la tendenza a staccarsi dalla materialità e ad evidenziare l'innalzamento del fedele verso Dio. La spiritualità, quindi, si esprime meglio, nell'immaginario umano, con la semplicità del percorso melodico che favorisce la concentrazione verso l'alto, verso il puro spirito. Ho quindi spiegato ai ragazzi che pratiche musicali che fanno uso di percussioni, flauti di canna (nay) e danza, come nel

caso dei mevlevi o dervisci rotanti, non sono in contraddizione con quanto appena detto. Prima di tutto, infatti, va ricordato che ogni elemento musicale e comportamentale acquista un significato profondo nell'ambito del suo contesto di appartenenza e, non meno importante, la ripetizione ostinata di alcuni elementi ritmici associata alla simbologia del suono del nay e a quella dei movimenti compiuti dai dervisci per ore e ore, porta alla trance e alla vicinanza, tramite questa, a Dio. Nonostante le apparenti differenze, quindi, è utile far vedere ai ragazzi come lo scopo sia lo stesso, cioè la sublimazione e l'elevazione verso lo spirito.

Il brano arabo-andaluso trascritto e pure presente in allegato, offre lo spunto per un'immersione nel ritmo e nella poliritmia. Rimane costante e sottinteso il discorso della contestualizzazione del brano, il che rimanda ad un'altra diaspora meno conosciuta, ossia quelli dei Mori cacciati dall'Andalusia nel 1492.

La tradizione musicale arabo-andalusa presente nel Maghreb ha raccolto e fatto propria quella che i Mori portarono con sé dopo secoli di permanenza in Spagna.

Per coinvolgere maggiormente gli alunni nel progetto e nello studio dei brani che avevo trascritto e arrangiato, ho cominciato il percorso con loro chiedendo ai ragazzi stranieri di portare in classe alcuni brani del loro paese. Si trattava soprattutto di ragazzi provenienti dall'Egitto e della Romania. Alcuni, purtroppo, non sapevano nulla delle tradizioni musicali del proprio paese; altri hanno aderito alla mia proposta e hanno portato dvd e brani registrati sul cellulare.

Come spesso accade, quando si chiede ai giovani di rappresentarci la musica del proprio paese, loro non portano brani tradizionali ma canzoni contemporanee che sono un misto tra il pop di stampo occidentale, con una ritmica fissa e ostinata, e una vocalità che richiama ancora stilemi locali ma la struttura dei brani, insieme a quella dei videoclip che spesso li accompagnano, sono una triste emulazione di quello che, nel loro immaginario, rappresenta l'Occidente e i suoi miti, compreso quello dello star system.

È fondamentale partire dal vissuto dei ragazzi, sia stranieri che italiani, per mettere a confronto i brani pop dei rispettivi paesi e analizzare gli elementi comuni e quelli che, ancora, riescono a far capire la provenienza dell'uno rispetto all'altro. Questo lavoro, però non sarebbe possibile senza quello, indispensabile, di una riscoperta delle tradizioni che, nella storia e nella cultura del proprio paese d'origine, hanno preceduto l'avvento della globalizzazione musicale e ne hanno caratterizzato la vita musicale.

Un confronto tra le antiche tradizioni e quelle recenti, non solo avvia un processo di recupero di un'identità impoverita ma facilita il confronto tra le varie identità, nell'ottica della conoscenza e del rispetto multilaterale. Far sì che tutti gli elementi della classe vengano coinvolti intorno agli stessi brani e alle stesse attività, favorisce la coesione della classe intorno a chiunque si faccia promotore di un percorso conoscitivo perchè tutti, equamente, hanno lo stesso diritto di parola e di espressione. Brani etnici accanto a brani popolari, brani pop stranieri accanto a quelli commerciali occidentali che tanto amano i nostri giovani. Provare, di volta in volta, a trovarne insieme la

caratteristiche salienti e affrontarle, nei limiti del possibile, dal punto di vista esecutivo, aumenta il senso della conoscenza reciproca in un'ottica assolutamente pacifica, scevra da sopraffazioni sia comportamentali che culturali.

Questo lavoro è stato fatto, nel mio progetto, ma richiederebbe ben più spazio e tempo da dedicargli.

Nel caso del brano "Rhizlane", nell'arrangiamento che ne ho fatto, ho previsto la partecipazione di quante più persone, in classe, per rafforzare l'elemento ritmico che, nel brano, risulta così vivo e trascinate. Non solo i vari ritmi sono diversi tra loro, costringendo i ragazzi alla massima concentrazione sia sul proprio ruolo che su quello degli altri, ma si prevede l'uso di percussioni semplici, economiche e sempre disponibili come le mani, i banchi e, se possibile, la cassa armonica delle chitarre e i tamburelli. Un lavoro del genere aumenta notevolmente, per la sua difficoltà, la capacità di concentrazione sul compito proprio e su quello, contemporaneamente, del gruppo-classe.

Il che si richiama alle pratiche musicali e lavorative di molte tribù africane in cui la cooperazione stretta tra gli esecutori di un ensemble musicale e quella, ad esempio, delle donne che battono il pestello nei mortai per preparare il cibo, è talmente basata sulla coordinazione dei ritmi che ciascuno esegue in un'ottica globale, di gruppo, che un solo errore manderebbe all'aria una costruzione tanto complessa come quella di un brano poliritmico o, nel caso delle donne che pestano a ritmo il grano nei mortai, la regolarità e l'efficienza del lavoro svolto insieme.

Come ho già fatto nel corso del tirocinio, in seguito all'ascolto di brani per sole percussioni provenienti da vari paesi e tradizioni nord-africane, occorre stimolare gli studenti a prendere coscienza della poliritmia e della presenza, generalmente, di un ostinato sul quale viene costruita una complessa struttura ritmica. In seguito a questa prima e necessaria fase di ascolto, durante la quale avviene generalmente un discreto coinvolgimento corporeo degli alunni, invogliati dal ritmo trascinate a muoversi e a simulare movenze di danza, i ragazzi sono invitati a entrare nel vivo della situazione componendo loro stessi dei brani in cui, ritmi da loro inventati e trascritti, vengano sovrapposti ad un ostinato che viene stabilito insieme, in classe. Si può procedere nella direzione di un maggiore e diretto coinvolgimento degli alunni facendo usare loro, come ostinato, un frammento ritmico estrapolato da brani ben conosciuti e apprezzati, tratti dal repertorio a loro noto. Nel caso in cui siano presenti alunni stranieri, si può usare, come altra opzione da affiancare, un ritmo tipico del paese di provenienza dello straniero. Qualora, come può accadere, costoro non siano in grado di proporre qualcosa del genere, semplicemente perchè non hanno coscienza di ciò che caratterizza la musica del proprio paese, li si può stimolare comunque a proporre qualcosa di proprio, nell'ottica di un loro coinvolgimento nell'attività e nel lavoro di classe, alla pari con gli altri.

Sembra scontato ma non lo è perchè, come spesso accade, se nelle classi ci sono ragazzi in difficoltà, soprattutto se stranieri e, quindi, con problemi legati anche alla difficoltà di comprensione della lingua, capita spesso che la reazione degli insegnanti sia quella di arrendersi di fronte alle

prime difficoltà e alla chiusura in sé che gli stranieri stessi oppongono alla classe e ai docenti. La conseguenza è, quindi, che questi ragazzi vengano lasciati a loro stessi perchè i docenti "devono occuparsi del resto della classe, della maggioranza".

La proposta di coinvolgere il ragazzo egiziano in difficoltà mettendogli in mano un mio tamburello arabo e facendogli percepire, quindi, un filo d'unione tra il suo mondo perduto e quello impostogli dalle circostanze della vita, ha funzionato perchè lui si è sentito finalmente importante nell'ambito di una situazione, in classe, dove suonare il tamburello non era più un'attività che il professore gli assegnava perchè non sapeva fare altro, ma perchè suonare il tamburello era una cosa tipica della sua cultura d'appartenenza e, suonandolo, lui rappresentava se stesso pur in relazione alle attività musicali dei compagni di classe.

Il progetto non si limita ai brani che ho preparato. Come ho ribadito già più volte, è importante il coinvolgimento di tutti nel discorso che si porta avanti. Non brani imposti ma accettati, assimilati, proposti anche dagli alunni. Infatti sono state messe sullo stesso piano canzoni portate da una fan di Laura Pausini, ad esempio, e quelle di una star del panorama pop egiziano, come è successo nella classe Il succitata. Come ho già detto, quando ho chiesto al ragazzo egiziano di portarmi del materiale musicale del suo paese, lui mi ha portato le canzoni di grido del momento. Si tratta di brani che risentono pesantemente del pop occidentale, a scapito di tanti elementi musicali che caratterizzavano la musica arabofona tradizionale e che si stanno perdendo, a proposito di globalizzazione. Ma questo, il ragazzino egiziano, non lo sa e non gliene importa. E' compito del docente, soprattutto se ha competenze nell'ambito della musica arabofona e mediterranea, come nel mio caso, accettare di buon grado la proposta musicale del ragazzino, condividerla con la classe, provare ad analizzarne gli elementi peculiari, fare dei confronti con il pop occidentale e scoprire quali sono gli elementi comuni e le differenze dovute ai singoli retaggi culturali. Dopo, però, va proposto un confronto con brani dell'antica tradizione musicale del paese del ragazzo straniero, per mostrare anche a lui in cosa è cambiata la musica, nel tempo. Nel caso del ragazzo egiziano, gli ho mostrato un CD di Oum Khaltum, la stella indiscussa del mondo arabo, benché morta nel '75. Nelle canzoni di Oum Khaltum è racchiusa la tradizione poetica e musicale dell'Egitto, rappresentando tutto il mondo arabo dal Sudan al Libano per un secolo intero. E' importante, allora, che se ne parli e che si cerchi di capire, insieme a tutta la classe, cosa è cambiato dalla fine del '900 ad oggi. Stesso lavoro si può fare con altri stili, ad esempio con la canzone italiana dal dopoguerra ad oggi.

La II D della Pirandello ha accettato di studiare il brano ebraico "El ghinat egoz", che allego nella trascrizione che ne ho fatto adattandola alle loro limitate possibilità esecutive. In poche lezioni hanno imparato le parti e sono riusciti, con molta soddisfazione anche da parte loro, a mettere insieme il tutto e ad eseguirlo con molta precisione, tanto che il brano è stato suonato pubblicamente nella piazza di Fonte Nuova, il 12 giugno 2009, in occasione del saggio finale della scuola. La consapevolezza di partecipare ad un progetto, li ha resi capaci di imparare velocemente

le parti e di assemblarle nonostante la varietà e la quantità. Abbiamo lavorato molto sulla coordinazione degli attacchi, ad esempio, perchè per loro è un concetto sconosciuto quello della necessità di essere coordinati in tutto, quando si suona insieme. I brani che avevano studiato nell'ambito della programmazione curriculare, infatti, nonostante fossero già concepiti per due voci di flauto e chitarra, non presentavano mai difficoltà nell'attacco, salvo l'inizio del brano o di strofe. Nel caso del brano ebraico, invece, le voci spesso dialogavano tra loro, costringendoli ad acuire l'attenzione e la percezione della musica ad un livello ben più alto rispetto alle loro abitudini. Ricordo, infatti, che non si è trattato di una classe a sperimentazione musicale. Tutti hanno imparato a suonare le varie parti e alcuni, come la cantante-flautista e la pianista-chitarrista, hanno ricoperto due ruoli nell'ambito del brano. Anche alunni che precedentemente avevano addirittura l'insufficienza in musica, per una loro dichiarata incapacità e riluttanza a suonare il flauto, hanno partecipato con entusiasmo e con buon risultato, con soddisfazione di tutti. Il ragazzo egiziano che aveva avuto enormi difficoltà di inserimento in classe, durante il corso dell'anno, man mano che il progetto prendeva corpo si era inserito con partecipazione sempre maggiore, da quando gli avevo messo in mano il tamburello arabo e gli avevo chiesto di portare in classe musica del suo paese. Nell'ambito dell'esecuzione di El ghinat egoz, lui è stato il percussionista solista: gli è stato affidato un bel tamburo e ha avuto l'importantissima funzione di sostenere i compagni con il ritmo assegnatogli, oltre che di caratterizzare timbricamente il brano secondo il suo carattere mediterraneo.

A parte il contenuto del progetto, a parte la capacità dimostrata di coinvolgere tutta la classe, una considerazione da fare è anche che quando si fa partecipi le parti in causa delle finalità di un progetto, oltre che del percorso che si fa insieme, la riuscita è senz'altro migliore. Ho fatto in modo che gli alunni si sentissero importanti nell'aiutarmi a realizzare qualcosa di cui io stessa dovevo render conto ad una commissione, e avevo loro spiegato bene di cosa si trattasse. La loro è stata una decisione consapevole, quindi, e hanno studiato con impegno e alacrità, nonostante gli impegni pressanti tipici della fine dell'anno scolastico, anche perchè è stato un loro modo di ricambiare la positività del lavoro musicale, culturale e umano fatto insieme nel corso di alcuni mesi.

Allegati

1. PROPOSTA RITMICA PER SOLISTA E DUE GRUPPI
2. OSTINATO 1
3. OSTINATO 2
4. RHIZLANE
5. EL GHINAT EGOZ
6. FIL'LAYLI
7. MAGHICO