



Enrico Strobino

FORME E STILI DELL'IMPROVVISAZIONE In ambito educativo

Descrizione di campo

L'improvvisazione è una delle pratiche che fanno parte del campo di attività definibile come *Musica d'insieme*, campo che consideriamo centrale nella nostra visione di educazione musicale. Al suo interno possiamo individuare quattro pratiche:

1. *Esplorazione*. La pratica che consiste nel cercare, osservare, indagare, sperimentare... territori sconosciuti. Applicata a voce, corpo, oggetti e/o strumenti musicali, è la prima tappa di un percorso che porta alla creazione di un evento musicale, la più "spontanea" e "immediata". «La condizione essenziale è che l'incontro avvenga con un corpo sonoro favorevole all'esplorazione. I criteri [...] variano con l'età, ma soprattutto con l'esperienza del bambino (o dell'adulto): il carattere insolito del suono, la sua relativa imprevedibilità (con l'esperienza si va dal meno al più prevedibile), la relazione spaziale tra il bambino e l'oggetto (dallo strumento ambiente allo strumento da tenere in mano), la molteplicità dei modi di suonare, la possibilità di variare l'evoluzione morfologica piuttosto che per combinazione, la presenza, che serve da rinforzo, di fatti casuali».¹
2. *Improvvisazione*. Possiamo definirla, sinteticamente, una pratica di composizione estemporanea, in cui un individuo o un gruppo suona *l'invenzione del momento*. Il termine "improvvisazione" designa sia l'attività stessa che il suo prodotto. In rapporto all'esecuzione, pratica che può essere paragonata alla *recitazione* di poesie o testi teatrali, l'improvvisazione equivale all'espressione orale, all'utilizzo del linguaggio parlato in una conversazione. In ambito educativo è concepita in modo diverso da quella in ambito "esperto": il controllo dei mezzi tecnici non è prerequisito per improvvisare; consegne e delimitazioni del campo da parte dell'insegnante fanno sì che si possa improvvisare anche senza una preparazione

¹ François Delalande, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna, 1993, pp. 158-159.

tecnica avanzata. È invece la pratica stessa dell'improvvisazione che aiuta a scoprire e consolidare le forme, i processi e le tecniche, rendendoli sempre più consapevoli e controllabili. Proprio questa maggiore consapevolezza formale la distingue dalla pratica dell'*esplorazione*.

3. *Composizione*. «Improvvisazione e composizione sono pratiche musicali che si situano su uno stesso asse di significato anche se in posizione opposta. Gli estremi non esistono se non dal punto di vista teorico. [...] Possiamo riscontrare come in un'improvvisazione musicale ci sia sempre la presenza di almeno una minima organizzazione strutturale, così come in una composizione vi è sempre qualche dimensione di incompiutezza, lasciata all'imprevedibilità del "tempo reale" in cui si realizza».²

Nella nostra prospettiva educativa pensiamo principalmente ad esperienze di *composizione collettiva*, con riferimento ad alcuni importanti modelli: la *composizione empirica* di John Paynter³; la *composizione elementare* di Boris Porena⁴; le proposte di Giovanni Piazza per l'uso creativo dello strumentario Orff⁵. In questo senso non è nettamente differenziabile dall'*improvvisazione* per i seguenti motivi: nella *composizione collettiva* il momento della creazione normalmente precede di poco quello dell'*esecuzione*, che mantiene sempre notevoli spazi lasciati all'invenzione del momento, con mutui aggiustamenti in tempo reale. I prodotti di queste *composizioni* sono sempre eventi unici, legati al contesto in cui nascono, difficilmente ripetibili, se non, appunto, con un notevole tasso di variazione. Si potrebbe parlare, quindi, di *comprovvisazione*, utilizzando un neologismo proposto da Caporaletti e Sparti.⁶

4. *Arrangiamento, Interpretazione, Esecuzione*. Con questi termini intendiamo riferirci a pratiche che a vari livelli *adattano un oggetto musicale a propria misura*, alle proprie capacità, ai propri bisogni, ai propri desideri, ai propri obiettivi.⁷ In molte improvvisazioni capita di utilizzare segni, gesti, suoni, musiche e altro. In questo campo l'utilizzo di vari tipi di notazione (compresa quella della tradizione occidentale) è lontano dalla tensione all'*esattezza* tipica della musica "classica"; quando si utilizzano forme di scrittura durante

² Maurizio Vitali, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 30-31.

³ Si vedano i due libri seguenti: John Paynter, Peter Aston, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino, 1980; John Paynter, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino, 1996.

⁴ Cfr.: Boris Porena, *Musica Prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea Edizioni, Treviso, 1979.

⁵ Giovanni Piazza, *Orff-Schulwerk. Musica per bambini. Manuale*, Edizioni Suvini e Zerboni, Milano, 1979; Giovanni Piazza, *Orff-Schulwerk. Musica per bambini. Vol. I*, Edizioni Suvini e Zerboni, Milano, 1983; Giovanni Piazza, *A scuola con lo strumentario Orff*, Voll. 1 e 2, Osi-Mkt, Brescia, 2009.

⁶ Vincenzo Caporaletti, *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, LIM, Lucca, 2005, p. 56; Davide Sparti, *Il corpo sonoro. Oralità e scrittura nel jazz*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 125. Un caso leggermente diverso si ha nelle pratiche legate alla *composizione tramite dispositivi digitali*: lavorando, ad esempio, con un software come Audacity (o altri simili), pur rimanendo centrale la condotta esplorativa come *modus operandi* nel processo compositivo, l'oggetto musicale che viene realizzato è (quasi sempre) "permanente", "scritto digitalmente" e, quindi, replicabile. Ancora diverso è il caso in cui dispositivi digitali siano utilizzati in situazioni *live*: in questo caso l'evento finale può essere abitato da processi improvvisativi e/o aleatori. Rispetto a queste direzioni di lavoro si vedano: Mario Piatti, Enrico Strobino, "Domande alla tecnologia", in *Grammatica della fantasia musicale*, FrancoAngeli, Milano, 2011; Nicola De Giorgi, Maurizio Vitali, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

⁷ Cfr.: Gino Stefani, "L'arte di arrangiarsi in musica", in *La parola all'ascolto*, Clueb, Bologna, 2000.

l'improvvisazione si tratta sempre, quindi, di una sorta di *canovaccio*, aperto a molteplici interpretazioni. Allo stesso modo anche le *opere*, quando proposte come stimoli compositivi/improvvisativi, si intendono come semplici stimoli, a cui ci si avvicina con *infedeltà*, reinventandole creativamente. Non si tende, quindi, alla "fedele riproduzione" della stessa; vi ci si accosta invece tramite azioni di contraffazione, rielaborazione, manipolazioni, appropriazioni.⁸

Nella prospettiva dei contesti educativi non esiste una netta soluzione di continuità fra questi ambiti, che, al contrario, dovrebbero essere pensati come caratterizzati da una grande fluidità. In tutti è auspicabile che rimanga presente un pensiero *creativo*, in cui l'esperienza musicale è fortemente legata ad eventi performativi, pensati più come eventi acustici che come "oggetti scritti" (anche nel caso della composizione e dell'esecuzione); in cui l'oralità costituisce l'elemento centrale, sia della fase inventiva che di quella esecutiva; in cui il prodotto musicale è legato al *qui ed ora*. In altre parole: da un lato l'improvvisazione richiede forme di *pianificazione* e *coordinamento* (consegne dell'insegnante, preparazione di set strumentali, ecc...); dall'altro la *composizione*, anche quando si avvale di vari tipi di scritture e/o notazioni, mantiene larghi margini di indeterminatezza, lasciati alle scelte del momento o alle influenze del caso.

Dal punto di vista pedagogico è centrale la possibilità di costruire situazioni musicali abitate dalla *sorpresa*: si tratta di cercare di trovare la maniera di sorprendersi e di sorprendere, di proporre situazioni in cui ci si abitua ad affrontare l'inatteso, l'incognito, l'imprevedibile.

Tipologie di consegna

«Nel laboratorio di improvvisazione musicale la consegna riveste una particolare importanza. Si è spesso portati a dedicare poca attenzione alla costruzione e alla formulazione delle consegne, non dando il giusto valore al fatto che esse rappresentano l'esplicitazione del compito da svolgere ai fini del raggiungimento dell'obiettivo e devono essere comprese da tutti con massima chiarezza».⁹

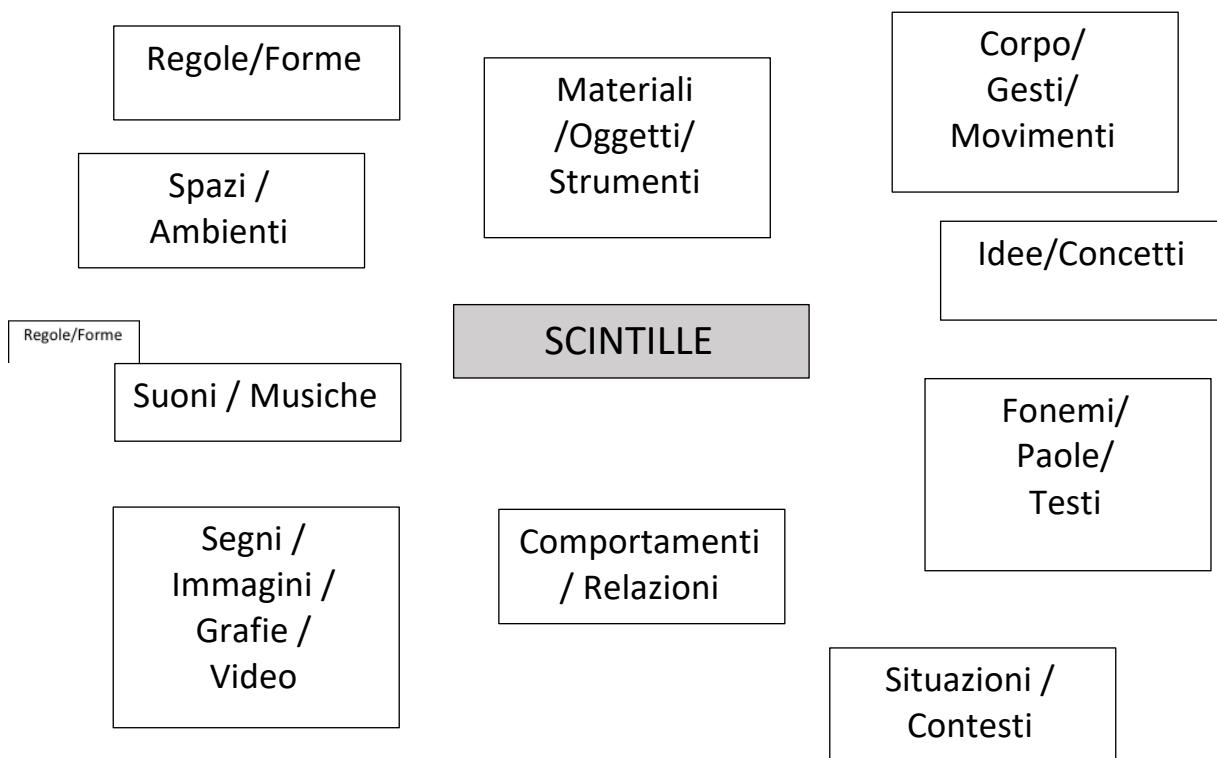
Alla radice di un'esperienza basata *sull'invenzione musicale* c'è sempre uno scopo, una scintilla, un nucleo generativo che la caratterizza, che la produce, la regola: un tema, un ambito, una traccia, una linea di pensiero, una figura di partenza, un'idea, un oggetto di discorso...da pensare, immaginare, ingrandire, interpretare.

Nell'*improvvisazione libera*, non si ha una consegna specifica da parte dell'educatore, se non la predisposizione del contesto (set strumentale, scelta del numero di partecipanti, "preparazione" di uno strumento). Sarà l'allievo che si darà la consegna, più o meno consapevole.

Nell'*improvvisazione guidata* la scintilla iniziale coincide con la *consegna* offerta dall'educatore: uno stimolo, un punto di inizio, un luogo da cui partire, o che si intende raggiungere, o un itinerario che si intende percorrere. La consegna indica il campo dell'azione e innesca e orienta un processo. Nelle *consegne musicali* la scintilla afferisce al suono, a regole o a forme specifiche, a oggetti e strumenti; nelle *consegne extramusicali* la scintilla proviene da campi extramusicali: situazioni, affetti, sentimenti, emozioni, paesaggi, testi, gesti e movimenti.

⁸ Cfr. Mario Piatti, Enrico Strobino, "La copia e il simulacro", in *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp.46-61.

⁹ Maurizio Vitali, *op. cit.* p. 45.



Progettare un'esperienza di improvvisazione in ambito educativo

Progettare un'esperienza di *improvvisazione* significa ipotizzare il tipo, la qualità di un processo che un'*attività musicale* comporta in un determinato soggetto o, meglio ancora, in un gruppo. La fase di progettazione si basa quindi su un'inferenza che andrà verificata: "Se una certa attività...*allora* una certa esperienza in un determinato gruppo/soggetto".

Distinguiamo quindi tra *attività* ed *esperienza*, indicando con il primo termine una parte di un processo più complesso, descrivibile sinteticamente in quattro fasi:

1. *Il progetto*: le attese, le motivazioni, i desideri individuali e di gruppo.
2. *L'attività*: l'incontro con un gruppo, il ruolo dell'insegnante/conduttore, l'utilizzo di oggetti stimolo.
3. *Il distacco*: i processi di riflessione, analisi, interpretazione, valutazione.
4. *La trasformazione*: individuale e/o di gruppo.

In questa prospettiva la fase dell'*attività* è comunque centrale e deve essere coinvolgente, affascinante, capace di creare sorpresa, capace di costituire un'*esperienza esteticamente significativa* (legata cioè al piacere dei sensi, alle emozioni derivanti dall'intreccio delle dimensioni sensomotorie, simboliche e del gioco di regole), tratto che dovrebbe costituire il fine principale. Procediamo quindi qui a provare a descrivere alcuni *modelli* di attività improvvisative proponibili nei contesti educativi.

Tipologie di improvvisazione (attività)

1. *Improvvisazione autonoma.* Con questa definizione indichiamo le esperienze in cui un gruppo improvvisa senza la conduzione di un direttore/facilitatore/tutor. In questi casi il ruolo dell'insegnante/educatore è paragonabile a quello del *regista*, il cui compito è quello di «predisporre le situazioni in modo che le cose accadano, si fa più carico dello sfondo che del primo piano, riducendo al minimo il proprio intervento. È molto attento alla formulazione della consegna che elabora con molta cura e presenta con un certo distacco. Mantiene un controllo della situazione dall'alto senza farsi troppo coinvolgere dalle situazioni, soprattutto da quelle emotive. Generalmente non suona col gruppo». ¹⁰
2. *Improvvisazione partecipata.* Qui l'insegnante assume un ruolo più interno all'esperienza, più partecipe, più vicino alla figura di un *tutor*: «supporta e sostiene l'azione, intervenendo per facilitare il compito dei partecipanti e per promuovere la relazione; gratifica le persone per i risultati ottenuti, anche se minimi. Sa dosare con sensibilità le difficoltà, sa intuire le domande fondamentali dei partecipanti, a sua volta sa cosa chiedere a ciascuno, come e in quale momento. Il formatore-tutor partecipa spesso all'attività, suonando col gruppo [...]». ¹¹
3. *Conduction.* Con questo termine, coniato da Butch Morris, possiamo indicare un metodo di *composizione istantanea* in cui la musica di un ensemble avviene con la presenza di un direttore che di norma "guida" la performance utilizzando un repertorio di gesti ideografici condiviso (ma anche partiture e/o notazioni grafiche) per dare istruzioni in tempo reale. ¹² Il direttore normalmente non partecipa all'improvvisazione come strumentista. Altri protocolli di *conduction* sono stati elaborati da John Zorn, Antony Braxton, Wolfgang Fuchs, Gino Robair. Fa parte di questo tipo di pratiche anche la *Soundpainting*, elaborata da Walter Thompson: anche qui la direzione del gruppo di musicisti (ma anche di attori, danzatori, poeti, pittori e altri performers) avviene tramite un ampio corpus di indicazioni gestuali formalizzate che, allo stesso tempo, lasciano all'orchestra un ampio margine di libertà interpretativa. Il linguaggio gestuale si basa sostanzialmente su una stringa di istruzioni che consiste in quattro indicazioni essenziali: *Chi, Cosa, Come e Quando*. In Italia, seguendo le stesse prospettive, Paolo Damiani usa la locuzione *conduzione chironomica*. ¹³ Una proposta di *conduction* più orientata al ritmo è quella elaborata dal musicista argentino Santiago Vazquez.
In tutte queste pratiche il direttore indica all'ensemble il comportamento da realizzare e ottiene una risposta che interpreta più o meno liberamente la proposta, e, quindi, a sua volta influisce sulle scelte successive del conduttore stesso. Il modello è quindi basato sulla relazione estetica e psicologica fra il conduttore, l'ensemble e i musicisti che ne fanno parte.
4. *Gruppenteknik.* Una prima accezione di *composizione di gruppi* è quella proposta da Boris Porena nelle *pratiche di composizione con suoni non codificati*. Ispirandosi alla *Gruppenteknik* di Stockhausen, Porena applica il concetto di gruppo in prima istanza ai suoni: questo tipo di pratica compositiva, denominata anche *areale*, lavora con

¹⁰ Cfr. Maurizio Vitali, *op. cit.*, pp. 44-45.

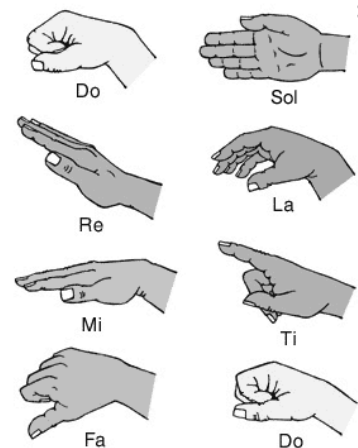
¹¹ *Idem*.

¹² Cfr.: Lawrence D. "Butch" Morris, *The art of conduction*, Edited by Daniela Veronesi, Karma, New York, 2017.

¹³ Cfr.: https://www.youtube.com/watch?v=Pg_y5HXFcmA

gruppi o aree di suoni appunto, in cui i parametri musicali (altezza, durata, intensità, timbro e densità) vengono utilizzati *statisticamente* (pochi/tanti, denso/rarefatto, ecc...) secondo una modalità che non cerca quindi la pertinenza del singolo suono quanto piuttosto campi di probabilità, lasciando quindi grande spazio all'improvvisazione e all'alea. Normalmente la composizione comporta una prima fase organizzativa e progettuale, in cui si "compongono" i gruppi (aree o repertori di suoni) per poi passare alla realizzazione dell'evento, condotto da uno o più direttori. Non siamo quindi lontani dalla logica della *conduction*.¹⁴, con la differenza che qui i ruoli non sono definiti (qualunque membro del gruppo è invitato a *condurre*), così come composizione e improvvisazione rappresentano pratiche non separate.

5. *Chironomia*. Anche la *chironomia* utilizzata dal metodo Kodaly utilizza un repertorio di segni che in questo caso rimandano alle note della scala musicale. Ogni suono è indicato con un segno della mano: in questo caso, quindi, non c'è margine interpretativo, a ogni gesto corrisponde una nota precisa. Può risultare estremamente interessante inserire tale pratica direttoriale all'interno di altre forme di *conduzione*, "mischiando" i modelli in modo creativo, scegliendo di volta in volta (o di momento in momento) i più efficaci (anche in relazione al tipo di ensemble e di organici con cui si lavora).



6. *Circlesongs*. La pratica delle *Circle songs* è legata al nome di Bobby McFerrin e a un suo famoso e bellissimo disco.¹⁵ Ecco in sintesi la descrizione delle fasi di realizzazione di una circle song.

- Il canto viene realizzato normalmente con la guida di un Direttore.

¹⁴ Porena, infatti, proponeva esperienze simili: "Per la simbolizzazione e la pratica direttoriale. L'esecuzione di una partitura che organizza più fonti sonore e l'attività di più esecutori richiede un lavoro di coordinamento svolto da uno o più direttori. La funzione direttoriale sarà esercitata a turno da tutti i partecipanti per mezzo di un repertorio di simboli gestuali che, nel caso di una musica più o meno *informale* va concordato caso per caso tra direttori ed esecutori. I gesti saranno quelli più ovvi e intuitivi, sempre tenendo presente che la pratica esecutiva chiede al gesto direttoriale soprattutto chiara leggibilità, economia funzionale, utilizzabilità di tutto intero il gesto al fine musicale per cui è prodotto. Qualche suggerimento (D=Direttore):

- Far precedere ogni esecuzione da qualche secondo di silenzio (eventualmente significati con le dita da D)
- Il gesto di apertura può corrispondere a un normale gesto d'invito (estensione degli avambracci, mani aperte verso l'alto); il gesto di chiusura (fine) può essere un rapido movimento laterale esterno degli avambracci, mani rivolte verso il basso.
- Piano e forte (*p,f*) possono essere significati da mani (mano) in basso, mani (mano) in alto; *cresc.* e *dim.* Dai corrispondenti movimenti verso l'alto e verso il basso.
- La trasformazione graduale da un suono A a un suono B (simbolizzabile graficamente con una freccia orizzontale), come anche l'ingresso graduale di un suono o la graduale sparizione, sono *statisticamente* ottenibili disponendo gli esecutori in semicerchio intorno a D (o allineati davanti a lui), che guiderà la trasformazione con un moto circolare del braccio destro. Boris Porena, *Musica prima. La composizione musicale. Uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso, 1979, pp 87-88.

¹⁵ Bobby McFerrin, *Circle Songs*, Sony Classical, 1997. In Italia lo specialista di questo tipo di pratica è Albert Hera.

- Il coro è disposto in cerchio o in semicerchio.
- Il coro è diviso in sezioni.
- Ogni sezione canta uno o più ostinati ritmico-melodici, solitamente utilizzando sillabe nonsense, in linea con la tradizione jazzistica dello scat singing.
- Si inizia con un pattern ritmico-melodico che il direttore propone a una sezione del coro, avvicinandosi ad essa, con o senza microfono. Il Direttore fa ascoltare alcune volte il pattern con la propria voce e quindi segnala l'attacco alla sezione che inizia a ripeterlo, ad libitum.
- Il Direttore si rivolge quindi a un'altra sezione del coro, fa ascoltare un secondo pattern e ne segnala l'attacco.
- In questo modo si costruisce progressivamente una stratificazione polifonica basata sulla continua ripetizione dei patterns.
- Si canta muovendosi, con i piedi e/o con altre parti del corpo, in modo da ancorare il senso del tempo a movimenti danzanti.
- Il Direttore può utilizzare un personale repertorio di segni, con cui far entrare e uscire singole sezioni e variare i parametri dell'esecuzione (dinamica, break, ecc...)
- Su questa base il Direttore può improvvisare, oppure invitare singoli partecipanti a proporre le proprie invenzioni melodiche, sulla base creata dal gruppo

In questo caso si tratta quindi di una pratica dove l'improvvisazione avviene soprattutto da parte del conduttore che mette in scena la sua maestria combinatoria di pattern ritmico-melodici. Il coro ha meno libertà rispetto alle proposte precedenti e assume un ruolo più esecutivo. Quest'ultimo punto mi pare possa essere oggetto di qualche ulteriore riflessione. Il fatto che il conduttore dell'esperienza utilizzi il gruppo come 'base' per una propria esibizione personale può divenire in un contesto didattico scolastico un comportamento istrionico che, se proposto in modo insistente, va a disegnare una relazione troppo autocentrata, che sposta tutta l'attenzione su di sé piuttosto che sul gruppo. Penso tuttavia che, se ben equilibrata, la partecipazione attiva dell'insegnante-conduttore, con la sua esperienza di musicista che mette al servizio del gruppo le proprie capacità musicali, possa essere di arricchimento sia estetico sia relazionale. Starà alla sensibilità del conduttore sperimentarsi e trovare di volta in volta la giusta misura. Naturalmente in questo tipo di pratica è da valorizzare la possibilità per ogni partecipante di ricoprire a sua volta il ruolo di conduttore.¹⁶

7. *Drum Circle*. Un poco diverso il caso del *Drum Circle*. «Un *drum circle* è un gruppo di persone che si riunisce in cerchio suonando tamburi e percussioni di vario genere. Il drum circle è fine a sé stesso, non è una preparazione a una *performance* o a uno spettacolo. Il numero dei partecipanti può variare da un numero esiguo di suonatori fino a un centinaio di persone. Le percussioni vengono distribuite o si trovano sul posto a disposizione di chi le vuole usare. Le persone non si riuniscono per "imparare a suonare" ma semplicemente per divertirsi tutti

¹⁶ Su questo argomento Violeta Hemsy De Gainza scrive: «Occorre tuttavia distinguere tra la creatività (immaginazione, inventiva) dimostrata da colui che realizza o interpreta l'improvvisazione, e quella di colui che la dirige, la orienta o la coordina. Non basta dunque che il partecipante si diverta, e nemmeno che si gratifichi con il prodotto "artistico" dell'attività di gruppo. È necessario, soprattutto, che abbia l'opportunità e la libertà di mettere in funzione, anche lui, la sua immaginazione e la sua capacità creativa. In certe tecniche di improvvisazione di gruppo, oggi molto in voga, viene proposto un tipo di gioco o di attività ricreativa in cui il coordinatore seguita a dirigere, mentre i bambini che prendono parte al gioco "creativo", nella maggioranza dei casi, devono limitarsi ad obbedire, effettuando le consegna formulate dal direttore, l'unico a conoscenza dello scopo o dell'obiettivo verso il quale cerca di guidare l'azione individuale o di gruppo». Violeta Hemsy De Gainza, *L'improvvisazione Musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici*, Ricordi, Milano, 1991, p. 34.

insieme. Gli organizzatori guidano e incoraggiano i partecipanti a creare musica. Lo scopo è incentivare la comunicazione e la collaborazione tra le persone. Nei drum circles qualsiasi tipo di strumento a percussione è ben accetto, anche se provenienti da diverse culture o prodotti artigianalmente. Non c'è un pubblico; chiunque è parte dell'esperienza musicale, non ci sono prove; la musica è improvvisazione e nessuno sbaglia; tutto è ben accetto purché sia libertà di espressione. Non c'è un maestro; il drum circle è guidato da un facilitatore il cui compito è innanzitutto il creare uno spirito di gruppo a ritmo di musica». ¹⁷

Per le sue caratteristiche la pratica del *Drum circle* è al confine del contesto educativo, non essendoci qui alcuna finalità di questo tipo. I campi vanno dall'intrattenimento fino al musicoterapeutico e allo spirituale. Nel primo caso, contesto che più spesso si incontra nei contesti vicini al mondo educativo, si tratta di un *festeggiamento ritmico*, in cui le caratteristiche fondamentali stanno appunto nel creare una *festa* in cui si forma una *comunità ritmica*.¹⁸ Con questa locuzione intendo descrivere un gruppo le cui relazioni sono strutturate da ritmi, la cui produzione anche in questo caso viene "condotta" da un performer, denominato *facilitatore*, che a seconda delle personalità, può assumere le sembianze di un vero e proprio *leader*. La festa si basa sul fatto che il ritmo è uno dei motori fondamentali delle relazioni sociali: la musica *non si sente* ma *si fa*, l'accento è sull'accordo ritmico, sulla sua intensità condivisa, sul piacere di un andare a tempo con gli altri elementare, basilico, ma che produce una forte energia e senso di appartenenza. Il tempo condiviso trascina l'individuo, produce benessere e, in qualche caso, piccole estasi collettive, forte senso di coesione. *Potere della festa*: endorfine e strategie di condivisione, molta energia.

Naturalmente in ambito educativo tutte queste pratiche possono trovare posto, anzi, sarebbe auspicabile che ogni educatore lavorasse ad un proprio *mixing* in cui le varie attività possono trovare il loro ruolo, una a integrazione dell'altra.

¹⁷ Wikipedia, voce *Drum Circle*.

¹⁸ Cfr.: Paolo Appolito, *Ritmi di festa. Corpo, danza, socialità*, Il Mulino, Bologna, 2014.