

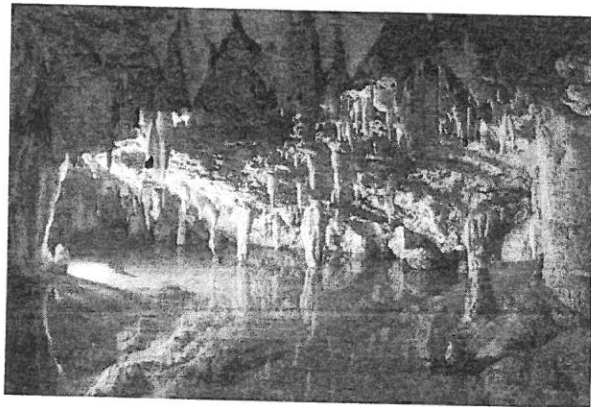
La logistica è un altro aspetto molto importante. I bambini di due anni ascoltano molto attenti seduti per terra, ma per quelli di quattro e cinque anni il pavimento è lo spazio di gioco, perciò non sarebbe conveniente.

Siamo sempre molto attenti alla logistica. "Il diavolo è nei dettagli"! La qualità, in tutti gli ambiti, deve essere la più alta. Stiamo educando.

Tutti noi professionisti che lavoriamo nella educazione in qualsiasi ambito musicale sappiamo che *il nostro lavoro è profondo ma poco visibile*. Sappiano anche che ogni passo porta al successivo, sia nel nostro lavoro, sia nel processo di crescita di ogni persona che assiste alle nostre proposte.

Diamo l'impulso, siamo motori di processi individuali che si trasformeranno in processi collettivi.

Quando si chiede alle famiglie perché vengono con i bambini rispondono che perché una volta – quando erano piccoli – hanno avuto questa esperienza, questo "impulso". Il nostro lavoro va alle future generazioni.



Mi piace concludere con questa fotografia, perché quando si va a vedere una grotta la si visita, e dieci anni più tardi, se si ritorna, si vede la stessa grotta.

Però chi lavora lì dentro sa che la grotta non è rimasta uguale, che ogni stalattite e stalagmite è cambiata, si è ingrossata, si è rimpicciolita, si è allungata, o allargata... ci sono stati dei cambiamenti.

E ciò come nel nostro lavoro. Non si vede (ma esiste).

ASCOLTARE A SCUOLA LE MUSICHE DI TRADIZIONE ORALE PER RISPONDERE ALLA "SFIDA DELLA COMPLESSITÀ"

Gabriella Santini

Con questa relazione vorrei offrire un contributo alla didattica dell'ascolto nella scuola primaria in una prospettiva antropologica e interculturale tenendo conto dei risultati di alcune recenti ricerche di nuovi modelli formativi, sempre più urgenti per rispondere alla "sfida della complessità"¹.

Sappiamo che la società contemporanea, "globalizzata", è caratterizzata da continui cambiamenti in ambito economico e politico ai quali si aggiungono quelli culturali, legati soprattutto ai processi di ibridazione e meticciato, che sono sempre esistiti ma attualmente sono stati intensificati dal fenomeno delle costanti e continue migrazioni, con ricadute anche nei processi identitari individuali e collettivi.

Del resto, per prendere atto della realtà sulla significativa e crescente presenza degli alunni stranieri nelle aule scolastiche italiane è sufficiente considerare i dati pubblicati dalla Caritas/Migrantes nel *Dossier Statistico sull'Immigrazione* del 2010, XX Rapporto: 673.592 sono gli alunni stranieri presenti nella scuola italiana. L'incidenza degli studenti immigrati sull'insieme della popolazione scolastica, mediamente del 7,5%, raggiunge l'11,2% in Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige, l'11% in Campania, il 9,3% in Calabria, l'8,7% in Sicilia e l'8% in Lombardia.

Ed è soprattutto alla scuola che si pone il compito di rispondere alla sfida imposta da questa realtà sociale in continuo divenire, rivoluzionando i ruoli dei docenti e dei discenti e operando la scelta di contenuti educativi e formativi con la prospettiva di mettere a disposizione di tutti gli strumenti cognitivi necessari a orientarsi nei processi complessi, ambigui e ambivalenti della società postmoderna.

Dopo circa vent'anni di dibattiti² e di sperimentazioni attivate nelle scuole

¹ GIANLUCA BOCCHI e MAURO CERUTI, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

² Si ricorda che nel 1991 la Pro Civitate Christiana ha organizzato ad Assisi il convegno «La musica in una società multiculturale», primo in Italia su queste tematiche. Cfr. in merito gli atti, *Educazione musicale in una società multi-etnica*, a cura di M. Piatti, Pro Civitate Christiana, Assisi 1992.

italiane nel tentativo di individuare adeguate strategie finalizzate all'accoglienza e all'integrazione degli alunni stranieri e di quelli italiani svantaggiati dal punto di vista socio-culturale, appare evidente che la didattica interculturale deve essere un obiettivo prioritario e il filo rosso che lega i curricula delle diverse discipline. E anche dalle indagini che ho avuto l'opportunità di condurre in alcune classi scolastiche romane lavorando a una ricerca di dottorato orientata in una prospettiva antropologica, è emerso chiaramente che i percorsi di didattica musicale interculturale – oltre a favorire la socializzazione tra gli alunni stranieri e non – promuovono l'incontro, lo scambio e l'integrazione delle "diversità"³.

In particolare, questo mio contributo si concentra sulle potenzialità educative e formative dell'ascolto di un repertorio di *musiche del mondo* di tradizione orale per promuovere percorsi di didattica interculturale nella scuola primaria.

La proposta dell'uso didattico delle musiche "altre", inoltre, nasce con l'intenzione di sollecitare e supportare i docenti nell'attivazione di percorsi che privilegino «l'uso a scuola di canti, strumenti e danze di diversa cultura [per offrire agli studenti] tutti gli strumenti necessari per comprendere l'*insalata musicale* in cui è immerso il sound della nostra epoca»⁴. Quindi, l'impiego delle musiche del mondo di tradizione orale mira anche a educare gli allievi alla polimusalità che, ormai, «è una necessità imposta dalla realtà»⁵.

Come ho già avuto modo di verificare nel corso della mia ricerca di dottorato, non vi sono però a tutt'oggi sufficienti materiali disponibili che guidino gli insegnanti ad attivare percorsi di didattica musicale interculturale. Ho pertanto selezionato un repertorio etnomusicale – in buona parte sperimentato nei due diversi contesti educativi in cui ho condotto la ricerca sul campo⁶ – sollecitata anche dalla necessità di offrire agli studenti un quadro completo della storia della musica e della pratica musicale contemporanea. Allo stesso

³ Cfr. in merito GABRIELLA SANTINI, *Valorizzazione degli universi sonori nella didattica interculturale*, tesi di dottorato in Etnoantropologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 2010, inedita.

⁴ SERENA FACCI, «Introduzione», in *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino 1997, p. X [il corsivo è mio].

⁵ Ivi, p. 18.

⁶ Per condurre la ricerca sul campo ho fatto osservazione partecipante nel periodo compreso tra settembre 2007 e gennaio 2009 in una classe di una scuola media secondaria di I grado romana durante le lezioni di Musica e all'interno di un gruppo di adolescenti immigrati "non accompagnati" (così vengono definiti i ragazzi immigrati in Italia senza i genitori e ospiti delle strutture di prima accoglienza) e di donne immigrate durante le lezioni di alfabetizzazione di lingua italiana in cui l'insegnante ha privilegiato una metodologia basata sulla cura della musicalità della parola.

tempo, l'uso di questo repertorio ha consentito agli studenti di riconoscere pari dignità alla musica colta occidentale e alle musiche di tradizione orale europee ed extraeuropee. Inoltre, dalla sperimentazione è emerso che l'ascolto a scuola di brani musicali composti con i procedimenti legati ai processi dell'oralità può fornire agli allievi alcuni modelli validi di improvvisazione musicale da manipolare creativamente per sollecitare e sviluppare sia le loro capacità cognitive che quelle affettivo-relazionali. Del resto anche molti brani di *popular music*, che sono generalmente percepiti dai ragazzi sia italiani sia stranieri come appartenenti alla "loro" musica, attingono proprio al repertorio di tradizione orale e rispondono per lo più a procedimenti compositivi simili a quelli dell'oralità, come ad esempio la riproduzione creativa di moduli ritmico-melodici.

La proposta e la sperimentazione delle *musiche del mondo* di tradizione orale che illustrerò di seguito con due esempi, intende anche essere un tentativo orientato a far entrare nelle aule scolastiche l'enorme quantità di registrazioni raccolte dagli etnomusicologi nel corso di numerose ricerche sul campo condotte alle diverse latitudini e custodite negli archivi sonori europei. Per evitare uno scollamento tra i risultati ottenuti dalla ricerca scientifica e la formazione degli studenti, infatti, credo sia necessario che le musiche di tradizione orale raccolte non restino soltanto oggetto di studio degli etnomusicologi ma vengano fatte ascoltare anche a scuola perché, come ha mostrato la sperimentazione che ho avuto l'opportunità di condurre, possono costituire un materiale prezioso per educare gli allievi al pensiero complesso⁷.

L'ascolto in classe di brani di tradizione orale ha inteso anche offrire agli alunni la possibilità di conoscere repertori legati a contesti e occasioni sociali comparabili tra persone appartenenti a culture "altre", perché presenti nei momenti significativi della vita di ciascun individuo a tutte le latitudini (mi riferisco, ad esempio, alle musiche appartenenti al ciclo dell'anno e della vita)⁸.

Dunque, ho selezionato quarantasei brani delle musiche di tradizione orale europee ed extraeuropee, che ho cercato di organizzare raggruppandoli in sei aree tematiche: «Musica e infanzia», «Musica e lavoro», «Musica e racconto», «Musica e festa», «Musica e danza» e «Musica e sfera del sacro».

Sono pienamente consapevole che queste sei aree spesso si intersecano tra loro e che il concetto di musica non è universale⁹. Tuttavia questo tipo di

⁷ Sull'argomento si veda EDGAR MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. M. Corbani, (ed. orig. 1990), Sperling & Kupfer, Milano 1993, e ID., *La testa ben fatta*, trad. it. S. Lazzari, (ed. orig. 1999), Raffaello Cortina, Milano 2000.

⁸ Cfr. in merito SERENA FACCI, *Conoscere le musiche del mondo per capire meglio la realtà*, «Musica Domani», XXXV, 134, 2005, pp. 32-34.

⁹ Il tema è trattato in FRANCESCO GIANNATTASIO, *Il concetto di musica. Contri-*

organizzazione del repertorio musicale si è rivelato funzionale a una pratica didattica interculturale (anche dell'ascolto); infatti, ciascuna di esse raggruppa brani legati a contesti e occasioni sociali comparabili, perché utilizzati da persone provenienti da culture diverse nei momenti significativi della loro vita.

I quarantasei brani che ho proposto con la mia ricerca non sono da considerarsi come un insieme chiuso, ma intendono essere uno stimolo rivolto ai docenti per attivare nelle classi dei percorsi di ascolto. All'interno di questi, uno stesso repertorio potrà essere utilizzato in modo flessibile, tenendo conto dei bisogni formativi degli allievi. Infatti, nel corso della sperimentazione sul campo io stessa mi sono trovata diverse volte ad accogliere e introdurre dei brani musicali emersi dal *vissuto* degli allievi presenti in classe, che hanno contribuito a modificare e arricchire il campionario etnomusicale inizialmente selezionato.

Dunque, farò due esempi di brani da proporre all'ascolto delle classi di scuola primaria.

Il primo brano, *Simme glie povere povere*, compreso nel repertorio che ho selezionato lavorando alla ricerca di dottorato, fa parte dell'area tematica "Musica e festa". Il secondo brano, *Cublak-Cublak Suweng*, rientra invece nell'area tematica "Musica e infanzia" ed è entrato recentemente nel campionario etnomusicale che ho sperimentato nei percorsi di didattica interculturale come docente di Musica anche nella scuola primaria; infatti, lavorando in classe, il repertorio continua ad ampliarsi.

In particolare, *Simme glie povere povere* è un canto di questua eseguito nel periodo immediatamente precedente e durante il Capodanno di Gaeta (nel sud del Lazio) e fa parte di un repertorio musicale che è tutt'oggi un rituale ancora praticato, vivo e molto sentito: *glie sciusce*.



Fig. 1. Un gruppo di *sciusciauoli* di Gaeta esegue il canto di questua *Simme glie povere povere* per fare gli auguri di buon anno al padrone di casa.

Il termine *sciuscio* al singolare indica sia il rituale della festa del Capodanno di Gaeta che il solo canto di questua mentre al plurale (*glie sciusce*) designa il gruppo dei questuanti-suonatori o i doni tradizionali a cui si fa riferimento in alcuni versi del canto augurale, come ad esempio i fichi secchi¹⁰. Riporto di seguito il testo poetico del canto e la sua trascrizione.

¹⁰ Cfr. in merito PAOLA POLITO, *Glie Sciusce. Un rito di Capodanno fra tradizione e innovazione*, Edizioni Alges, Gaeta 2000.

Simme glie povere povere
(canto del Capodanno di Gaeta)

declamato

Buona sera a tutti e buon principio d'anno!

canto

Simme glie povere povere
E venimme da Casorie,
Casorie e Messine
Simme glie povere pellegrine.
Se oggi è Calanne
E dimane è gli anne nuove,
Buoni e cu bon anno
E cu nu buon principie d'anne.
Oggi è San Sirvieste
E dimane magnimme prieste

Venimme da luntane
Per purtà stu buon segnale.
Ohi patrò Tore
E dacce stu sciusce
Annanze che s'ammosce
Dacce quatto fiche mosce.
Ohi patrò Tore
E dacce gliù buttiglione
E cu nu bicchiere aprone
S'è furnuto gliu buttiglione.

Simme glie povere povere (canto dello sciusce di Gaeta)

Introduzione strumentale

7

13

A B C C'

sim-me glie po-ve-re po-ve-re ve-nim-me da Ca-so-rie Ca-so-rie e Mes-si-ne sim-me glie

19

A B' D

po-ve-re pel-le-gri-ne sim-me glie po-ve-re po-ve-re ve-nim-me da Ca-so-rie Ca-

25

E

so-rie e Mes-si-ne sim-me glie po-ve-re pel-le-gri-ne Ca-uhé!

Trascrizione della melodia del canto *Simme glie povere povere*.

Già a un primo ascolto del canto *Simme glie povere povere* appare con evidenza una cura particolare dell'accompagnamento ritmico, che a Gaeta è affidato agli strumenti musicali tradizionalmente costruiti dagli stessi *sciusciaiuoli*: l'*urzo* (un tamburo a frizione), il *martello* (un idiofono a concussione) e il *rattacasa*, chiamato anche *scetavajasse* (un idiofono a raschiamento). Generalmente la melodia è eseguita dalla fisarmonica, ma ormai a questi strumenti tradizionali si sono aggiunti quelli moderni, come le tastiere e le batterie.

Il ritmo binario composto di 6/8, allegro e brioso, ci consente di riconoscerlo facilmente come brano connesso a un'occasione festiva.

Un momento significativo del percorso in classe è stato quello dedicato all'analisi del brano, introdotta durante l'ascolto e approfondita dopo che i bambini avevano imparato a cantarlo.

La trascrizione più sopra riportata è relativa a un'esecuzione registrata sul campo a Gaeta. La tonalità è quella di mi minore, con un giro armonico che nell'introduzione comprende anche il quarto grado (I-IV-I-V-I), mentre nelle strofe si alternano esclusivamente il I e il V grado.

Il canto è introdotto dalla declamazione di alcune frasi rivolte ai presenti per invitarli ad ascoltare l'esecuzione musicale, che vuole essere di buon augurio per l'anno nuovo.

Accompagnano la voce declamata il *martello* e il *rattacasa* suonati per scuotimento. La parte declamata si conclude con l'esclamazione «Uhé!» urlata da tutti i componenti del gruppo musicale, che viene anche sottolineata dalla percussione simultanea del *martello*, del *rattacasa*, dell'*urzo*, del tamburello e dei piatti.

Al termine della sezione declamata viene eseguita una melodia strumentale, che introduce la prima strofa e si ripete tra una strofa e l'altra.

Ogni strofa viene intonata due volte. Alla prima esecuzione i quattro versi di ciascuna strofa sono rivestiti dalle melodie A-B-C-C', mentre la seconda volta gli stessi versi vengono rivestiti dalle melodie A-B1-D-E. Inoltre, le ultime due frasi di ciascuna strofa – rivestite dalle melodie D ed E – vengono ritornellate e l'esecuzione di ogni strofa si conclude con l'esclamazione «Uhé!» sempre sottolineata dalla percussione simultanea degli strumenti.

Trattandosi di un repertorio funzionale, è importante che anche a scuola abbia una ricaduta nella pratica vocale, strumentale e creativa. Infatti, è proprio attraverso il fare musica che gli alunni possono appropriarsi dei modelli ritmico-melodici e delle tecniche di improvvisazione dei brani di tradizione orale che, come sappiamo, non costituiscono un repertorio "cristallizzato" ma ad ogni esecuzione vengono variati. Così, anche all'interno della classe è importante che gli studenti stessi, dopo aver ascoltato e analizzato i diversi moduli compositivi del materiale musicale che caratterizza le musiche di tradizione orale, siano guidati a mettere in pratica i processi di improvvisazione e variazione propri di questo genere di repertorio, facendo musica insieme. Ad esempio, come vedremo più avanti, potrebbero improvvisare nuovi testi poetici sul-

la base dei moduli ritmico-melodici di un canto oppure potrebbero sperimentare diverse combinazioni di alcuni moduli ritmico-melodici ascoltati, manipolandoli creativamente.

Dunque, gli alunni sono stati guidati ad ascoltare con attenzione la differenza tra l'esecuzione dell'introduzione del canto, che è *declamata* e quella delle strofe, che sono invece *cantate*. Per far comprendere agli alunni questa differenza è stato utile guidarli a cantare *Simme glie povere povere* curando la musicalità delle parole. Sono stati anche proposti alcuni esercizi di ascolto e successivamente sono state fatte sillabare tutte le parole del testo per una corretta pronuncia del suono dei singoli fonemi. Inoltre, si è fatta particolare attenzione al rispetto degli accenti di ogni parola ma anche delle pause. Altro esercizio utile è stato poi quello di lavorare sulla variazione della velocità nel pronunciare le diverse frasi della parte introduttiva accelerando e/o rallentando la declamazione del testo a fini espressivi.

Prima di intonare le parole delle strofe i bambini hanno ascoltato attentamente il modo in cui queste venivano pronunciate dagli esecutori di Gaeta in modo da poterle poi imitare correttamente; in particolare, ad esempio, l'ultima vocale non va pronunciata. Il fonema /s/ va sibilato quando è seguito da vocale (ad esempio, «simme», «segnale»), mentre si pronuncia come fricativo /ʃ/ quando è seguito da consonante («sciusce», «ammosce»).

Gli allievi hanno anche lavorato sulle differenze timbriche degli strumenti da loro stessi costruiti; infatti, hanno accompagnato la parte introduttiva del canto, quella declamata, suonando il *martello* e il *rattacasa* per scuotimento e le varie strofe percuotendo gli stessi strumenti per marcare le pulsazioni ritmiche del brano. Del resto, questa è proprio la modalità esecutiva degli *sciusciauoli*.

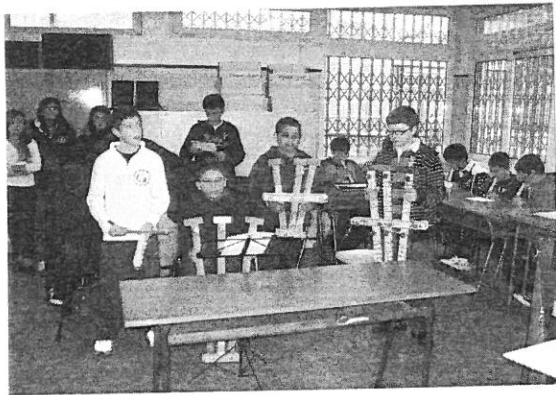


Fig. 2. In primo piano quattro alunni suonano tre *martelli* e il *rattacasa*, da loro stessi costruiti, mentre accompagnano il canto *Simme glie povere povere* eseguito anche con i flauti dolci.

Gli alunni hanno poi accompagnato le strofe del canto eseguendo l'accompagnamento ritmico nel modo seguente: inizialmente, tutti gli studenti hanno scandito soltanto gli accenti forti del canto. In un secondo momento, la classe è stata divisa in due gruppi: un gruppo di alunni scandiva gli accenti forti mentre un altro gruppo marcava tutte le pulsazioni del canto.

Lavorando con i bambini delle prime classi della scuola primaria si possono far eseguire loro i ritmi per imitazione. Nel caso di bambini già alfabetizzati si può poi far leggere al gruppo-classe la notazione ritmica come ulteriore obiettivo educativo.

Il laboratorio sperimentale attivato in alcune classi scolastiche romane sulla festa del Capodanno di Gaeta¹¹, lo *sciuscio*, ha anche confermato che è possibile guidare i ragazzi a diventare i protagonisti di una festa, insegnando loro a salutare l'anno vecchio e ad accogliere il nuovo in modo "diverso", anche attraverso l'appropriazione e la ri-produzione di una modalità rituale presa a modello dalle tradizioni orali del Lazio. E, trattandosi di un repertorio di tradizione orale, che prevede la trasformazione attraverso l'uso della variazione di uno stesso canto in base alle esigenze espressive del gruppo degli esecutori che lo intona in un determinato contesto, all'interno di questo percorso didattico gli alunni sono anche stati sollecitati a modificare le parole del testo poetico per renderlo aderente alla loro realtà.

Così, ad esempio, è stata variata dagli alunni l'introduzione declamata di *Simme glie povere povere*:

Versione registrata a Gaeta:

*La buona sera e il buon principio d'anno
a tutti 'sti signori in compagnia!
Simme venute e turnarammo ogni anno
per farve chill'augurio che sapimmo.*

Variazione improvvisata dagli alunni sul modello della precedente versione:

*Buongiorno a tutti!
Siamo i ragazzi del "Pio La Torre"
E vogliamo farvi gli auguri di buon anno
Con un canto della tradizione popolare italiana: lo sciuscio!
'Sti 'uaglioni accà chistu buon anno vonno purtà!*

¹¹ Il laboratorio sperimentale sulla festa del Capodanno di Gaeta è stato attivato nel periodo compreso tra ottobre 2008 e gennaio 2009 in una classe di seconda media dell'Istituto Comprensivo "Pio La Torre" di Roma e, a partire dalla fine di novembre 2008, sono state coinvolte nel percorso anche due classi primarie di quinta e una di quarta dello stesso Istituto.

L'altro brano che propongo per una didattica dell'ascolto nella scuola primaria è *Cublak-Cublak Suweng*, che fa parte del repertorio dei canti di gioco dei bambini giavanesi.

In origine, *Cublak-Cublak Suweng* era semplicemente un canto intonato dai bambini per accompagnare il gioco della conta mentre attualmente è stato ampliato anche con parti strumentali eseguite dall'orchestra *gamelan*, destinata all'accompagnamento della danza.

Così, l'ascolto di questo brano può anche essere un'occasione per far conoscere ai bambini un'orchestra di metallofoni intonati, diversa dall'orchestra che esegue il repertorio di musica colta occidentale.

Nello specifico, un'orchestra *gamelan* – diffusa in Indonesia e particolarmente nelle isole di Giava e Bali – è costituita da una serie di metallofoni, generalmente di bronzo (possono essere anche più di quaranta strumenti), intonati tra loro su uno dei due sistemi scalari utilizzati nella musica indonesiana: lo *slendro* (una scala di cinque suoni) e il *pelog* (una scala di sette suoni).

Per eseguire l'intero repertorio sono necessarie due orchestre *gamelan*, una per ogni sistema scalare. Di conseguenza, gli strumenti del *gamelan* sono spesso costruiti in coppia con un'altezza tonale che, per una sola delle note, ha la stessa frequenza in tutti e due i *gamelan*. Praticamente, dunque, ogni orchestra *gamelan* ha un'intonazione sua propria, diversa da quella delle altre. Non esiste un direttore d'orchestra, ma tutti gli strumentisti seguono i segnali del suonatore dei tamburi.



Fig. 3. L'orchestra *gamelan Gong Wisnu Wara* dell'Ambasciata Indonesiana presso la Santa Sede di Roma in concerto.

La melodia del brano *Cublak-Cublak Suweng*, sostanzialmente pentatonica, si sviluppa nell'ambito del sistema scalare *pelog*: una scala di sette suoni organizzati secondo una successione di intervalli "diversi" da quelli delle scale musicali impiegate nella musica colta occidentale.

I musicisti indonesiani, oltre a imparare e tramandare oralmente la loro musica, dalla seconda metà del XX secolo fanno uso anche di un sistema di notazione numerico, che è quello che viene riportato nella partitura alla pagina seguente.

I numeri utilizzati in questo sistema di notazione vanno da 1 a 7, perché ciascuno di essi è associato a un grado della scala. Così, i numeri 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 corrispondono rispettivamente al I, II, III, IV, V, VI e VII grado della scala.

Bisogna osservare che in questo sistema di notazione è indicato soltanto lo "scheletro" melodico-ritmico di ciascun brano. A ogni esecutore è lasciata la libertà di improvvisare delle ornamentazioni e variazioni sulla struttura di base melodico-ritmica, che si differenzieranno a seconda delle caratteristiche dello strumento e delle capacità creative di ogni singolo musicista¹².

L'articolazione della struttura ritmica rigorosamente binaria del repertorio delle musiche per *gamelan* del sud-est asiatico è evidenziata dalla scrittura dei suoni della "melodia fissa", indicati con i numeri, che sono organizzati per gruppi di otto su ciascun rigo. Ogni rigo corrisponde a un ciclo ritmico, che divide al suo interno ogni gruppo di otto suoni in gruppi di quattro.

Le parentesi tonde, che racchiudono l'ultimo suono di ciascun rigo, indicano il colpo del gong con il quale si marca la conclusione di ogni ciclo ritmico. I puntini neri corrispondono alle pause.

La partitura che inserisco di seguito può essere utilizzata in classe per guidare gli alunni ad ascoltare *Cublak-Cublak Suweng* leggendone, contemporaneamente, la notazione, diversa da quella utilizzata per la scrittura della musica colta occidentale.

In questa partitura non sono indicate le formule ritmiche del tamburo *kendhang*, lo strumento al quale è affidato il compito di dirigere l'orchestra, che sono tenute a mente dal suonatore a cui fanno riferimento tutti gli altri musicisti. Le formule ritmiche del *kendhang* scandiscono i cicli ritmici e marciano il passaggio da una sezione all'altra del brano.

Affidata al *bonang*, l'introduzione strumentale di questo brano è indicata con la dicitura *BK Bonang*. BK sta per *buka*, che significa proprio "introduzione".

¹² Cfr. in merito GIOVANNI GIURIATI, «Scrivere i suoni: una prospettiva interculturale», in *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, a cura di F. Ferrari, EDT, Torino 1999, pp. 39-66.

**THE SONG
OF
"CUBLAK-CUBLAK SUWENG"
PL. 6**

BK Bonang : 6 1 2 3 . 2 . 1 2 . 2 (.)

A. 6 5 3 2 3 5 3 (2)
3 12 32 1 3 1 (2)
6 1 2 3 1 2 3 (2)

B. 6̄6̄ 6̄5̄ 3̄(2)
3 5̄3̄ 6̄5̄ 3̄2̄ 3 5̄3̄ 6̄5̄ 3̄(2)
2 6̄1̄ 2̄1̄ 3̄2̄ 2̄2̄ 6̄1̄ 2̄1̄ 3̄(2)
6̄. 6̄5̄ 3̄2̄ 3̄5̄ 6̄. 6̄5̄ 3̄2̄ 3̄(5)
6̄. 6̄5̄ 3̄2̄ 3̄5̄ 6̄. 6̄5̄ 3̄2̄ 1̄(2) 2X

. Cublak-cublak suweng,
suwenge ting galenter, mambu ketundung gudel,
pak empō lera lero, sapa ngguyu ndellkake.
Sir sir pong dele gosong, sir sir pong dele gosong
Sir sir pong dele gosong, sir sir pong dele gosong.

C. 1 2̄. 3̄2̄ 1 2̄. 3̄2̄ 3̄1̄ 2̄(3)
5 3̄. 2̄3̄ 5 3̄. 2̄3̄ 1̄2̄ 3̄(2)

Fig. 4. Partitura del brano *Cublak-Cublak Suweng* per orchestra *gamelan* e voce¹³.

Facendo seguire ai bambini la notazione in partitura di questo brano durante l'ascolto, è possibile far osservare loro che il *bonang* esegue una breve introduzione all'interno di un ciclo ritmico di otto pulsazioni. A questa introduzione segue una prima parte strumentale (A) suonata da tutti gli strumenti del *gamelan* e, quindi, una seconda parte strumentale (B), che corrisponde alla melodia sulla base della quale saranno intonate le parole del canto. Il brano si conclude con una coda strumentale (C).

¹³ Traduzione del testo giavanese: «Un colpo all'orecchino / L'orecchino va dappertutto / La tua casa colpita dal piccolo bufalo [il senso di questa frase si può spiegare considerando che il colpo delle mani dei bambini sulla schiena del bambino accovacciato per terra – che dovrà scoprire chi dei suoi compagni ha l'orecchino nella mano – sono paragonati ai colpi di corna di un piccolo bufalo contro la porta di casa] / il bufaletto dà le cornate di qua e di là [sempre ad indicare le mani dei bambini che battono di qua e di là sulla schiena del compagno accovacciato] / chi ride vuol dire che l'ha nascosto [l'orecchino nella mano] / Signori, signori! Chi è? Chi è? [chi è tra voi che ha l'orecchino nella mano?] / Tu, tu o tu?».

La traduzione dal giavanese e le annotazioni al testo del canto *Cublak-Cublak Suweng* sono di Davide Grosso e Luca Pietrosanti.

Durante l'ascolto, sempre con l'ausilio della notazione, gli alunni saranno guidati a comprendere che l'intero brano è caratterizzato dall'uso di una struttura ritmica strettamente binaria, così fortemente simmetrica da essere stata definita ritmica "quadrata"¹⁴. Questa struttura ritmica binaria funziona da impalcatura e al suo interno i diversi strumenti trovano una precisa collocazione per strati sia melodici sia temporali: dal *gong* che chiude ciascun ciclo ritmico (ogni otto pulsazioni) al *kenong*, che suddivide la melodia in due segmenti di quattro pulsazioni ciascuno fino ai *saron* che eseguono l'intera melodia e al *gambang* che improvvisa delle fioriture sulla base della melodia fissa. In particolare, sia la linea melodica dell'introduzione che quelle delle sezioni A, B e C sono organizzate in cicli ritmici di otto pulsazioni e, diversamente dalla musica colta occidentale, che ha i suoi accenti all'inizio, in questo brano (come negli altri di questo stesso sistema musicale) ciascuna unità è accentata alla fine. Quindi, il cosiddetto "tempo forte" è il *beat* finale.

I bambini potranno anche essere guidati dall'insegnante a intonare il testo del canto *Cublak-Cublak Suweng* per fare la conta durante i loro giochi.



Fig. 5. Un gruppo di bambini indonesiani, accompagnati da un'orchestra *gamelan*, fa la conta intonando la melodia di *Cublak-Cublak Suweng* durante una festa organizzata presso l'Ambasciata Indonesiana di Roma il 9 giugno 2011.

¹⁴ Cfr. JUDITH BECKER, *Percussive Patterns in the Music of Mainland Southeast Asia*, «Ethnomusicology», XII, 2, 1968, pp. 173-191: 178.

Dunque, attivando dei percorsi di didattica dell'ascolto nella scuola primaria – e non solo – che utilizzino brani di tradizione orale tratti dal repertorio musicale del sud-est asiatico, viene offerta l'opportunità agli allievi di conoscere orchestre, sistemi scalari, modelli ritmici e sistemi di notazione musicale "diversi" da quelli impiegati nella musica colta occidentale.

Ampliando gli orizzonti conoscitivi degli alunni attraverso un lavoro che li guidi a entrare nei differenti *mondi della musica*, si solleciterà la loro curiosità a orientarsi tra le *musiche del mondo*.

Questa prospettiva inizia a essere adottata anche in altri paesi europei. Si può segnalare, a questo proposito che, per rispondere alla crescente richiesta dei docenti di Musica di materiali necessari all'attivazione di percorsi interculturali, dalle Edizioni della Cité de la Musique di Parigi è stata promossa una nuova collana di pedagogia e didattica della musica intitolata *Traditions Chantées*. Il primo volume, scritto da Victor Alexandre Stoichiță e intitolato *Chants tsiganes de Roumanie*, è stato pubblicato nel dicembre del 2010. Nel testo, con CD allegato, sono raccolti otto canti tradizionali zigani da proporre a scuola agli alunni di età compresa tra gli otto e i quattordici anni¹⁵.

Conclusioni

Come ho già detto, i due esempi di percorsi d'ascolto nella scuola primaria basati su brani del repertorio di tradizione orale sono stati sperimentati sul campo insieme alle altre musiche del campionario etnomusicale selezionato. Mi sembra evidente da quanto ho esposto nel mio intervento che la pratica dell'ascolto in una prospettiva didattica interculturale non può essere separata da esperienze di pratica e di manipolazione di materiali sonori in una prospettiva improvvisativa e compositiva. Più in generale, sulla base dei risultati emersi dalle sperimentazioni attivate in classe che ho avuto l'opportunità di promuovere in qualità di docente di Musica e facendo osservazione partecipante per condurre la mia ricerca di dottorato, mi sembra di poter fornire alcune indicazioni per la progettazione e la realizzazione di percorsi di didattica musicale interculturale.

In particolare, vorrei qui segnalare:

- l'urgenza di una revisione critica dei repertori da proporre in classe;
- la necessità di organizzare attività didattiche che consentano agli alunni l'incontro e lo scambio con le *musiche del mondo*, offrendo loro la possibilità di esprimere le proprie differenti identità anche attraverso il confronto dei vissuti musicali di ciascuno;

¹⁵ Di questa collana è in corso di pubblicazione il secondo volume: SERENA FACCI e GABRIELLA SANTINI, *Chants d'Italie*, Cité de la Musique, Paris.

- la necessità di offrire ai ragazzi la possibilità di manipolare direttamente i suoni guidandoli a "fare musica" improvvisando sulla base di modelli di riferimento validi (i canti di questua come i canti di gioco giavanesi);
- l'opportunità di promuovere laboratori che sollecitino lo sviluppo della creatività musicale favorendo, allo stesso tempo, l'attivazione di dinamiche che siano in grado di coinvolgere anche le emozioni e la partecipazione affettiva dei bambini, dei mediatori culturali e degli insegnanti stessi;
- la necessità di attivare corsi di aggiornamento per i docenti che, chiamati a utilizzare nuove metodologie e tecniche educative per rispondere ai bisogni formativi dei cittadini del mondo interconnesso, devono poter disporre degli strumenti necessari a orientarsi nella nuova dimensione multiculturale;
- l'importanza di attivare una fattiva collaborazione con gli enti locali e le università, perché sono necessari sia i fondi sia la disponibilità di competenze specifiche nel campo della ricerca per indirizzare e raccordare le esperienze didattiche che, soprattutto nel corso degli ultimi venti anni, gli insegnanti delle scuole italiane stanno realizzando con iniziative individuali.