

La libreria di Stardi • 2



Alessia Sorgente

Gennaro Splenito

Gli echi pedagogici della letteratura tra musica classica e rap

Edizioni Sinestesie



La libreria di Stardi

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Prof. Leonardo Acone	Università di Salerno
Prof. Anna Ascenzi	Università di Macerata
Prof. Marinella Attinà	Università di Salerno
Prof. Flavia Bacchetti	Università di Firenze
Prof. Gabriella Baska	Università ELTE di Budapest
Prof. Milena Bernardi	Università di Bologna
Prof. Emy Beseghi	Università di Bologna
Prof. Pino Boero	Università di Genova
Prof. Lorenzo Cantatore	Università Roma Tre
Prof. Anna Maria Colaci	Università del Salento
Prof. Sabrina Fava	Università Cattolica di Milano
Prof. François Livi	Università Paris-Sorbonne
Prof. Simonetta Polenghi	Università Cattolica di Milano
Prof. Juan Luis Rubio Mayoral	Università di Siviglia
Prof. Rabie Salama	Università Ayn Shams del Cairo
Prof. Éva Szabolcs	Università ELTE di Budapest
Prof. Letterio Todaro	Università di Catania
Prof. Guadalupe Trigueros Gordillo	Università di Siviglia

Alessia Sorgente

Gennaro Splenito

Gli echi pedagogici della letteratura tra musica classica e rap

Edizioni Sinestesie

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio
di due *blind referees* in forma anonima.

Il Comitato Scientifico Internazionale può svolgere funzioni di comitato *referee*.

© 2018 Associazione Culturale Internazionale
Edizioni Sinestesia
Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino
www.edizionisinestesia.it – info@edizionisinestesia.it

ISBN 978-88-31925-23-5 ebook

Pubblicato nel mese di dicembre 2018

La libreria di Stardi

diretta da
LEONARDO ACONE
Università degli studi di Salerno

Volume II

La libreria di Stardi rappresenta, nel classico di De Amicis, una delle più belle pagine di ‘celebrazione’ del libro e, soprattutto, del rapporto di rispetto e di vera e propria responsabilità che anche le coscienze fanciulle dovrebbero recuperare nei confronti della lettura, del testo, della cultura, delle storie, del racconto.

La Collana ospita saggi, ricerche e studi sui complessi rapporti tra letteratura e regione infantile, sia nella specificità della letteratura per l’infanzia e per ragazzi, sia nell’analisi della presenza dell’infanzia e della giovinezza ‘nella’ letteratura, con definiti riferimenti agli orizzonti storico-pedagogici riscontrabili nella produzione letteraria italiana e straniera.

Grande importanza viene data all’interdisciplinarità, con particolare attenzione al rapporto testo-immagine-illustrazione (dagli albi illustrati per bambini alla complessità dei *graphic novel*) e al rapporto letteratura-musica (dalle trasposizioni musicali delle fiabe alla produzione dei poemi sinfonici).

L’obiettivo è quello di realizzare uno spazio condiviso su un territorio letterario, artistico, storico e pedagogico; un territorio di confine nel quale lo sguardo attento e prospettico degli studiosi e degli autori possa fornire un caleidoscopio mai privo di irrinunciabili e feconde contaminazioni. A tal fine la Collana è pensata in *ebook open access*, formato pdf, per una distribuzione capillare e ramificata che consenta di raggiungere un’ampia platea dei lettori a livello nazionale ed internazionale.

Indice

<i>Note pedagogiche introduttive</i> <i>Leonardo Acone</i>	9
1. Di coraggiosi attraversamenti: fiaba e rap come dispositivi pedagogici per l'infanzia e la preadolescenza <i>Alessia Sorgente</i>	13
2. Della narrazione e dell'incanto <i>Alessia Sorgente</i>	27
3. Fiaba musica: intrecci di leggerezza e fanciulla meraviglia <i>Alessia Sorgente</i>	53
4. Attraversando le rapide: l'età di transizione nel dinamico e vorticoso contesto mediatico <i>Gennaro Splenito</i>	87
5. Dal Bronx a Cinisello Balsamo <i>Gennaro Splenito</i>	93
6. Il (potenziale) ruolo della scuola <i>Gennaro Splenito</i>	115
Bibliografia	131
Indice dei nomi	141

Leonardo Acone

Note pedagogiche introduttive

Quando, nel lontano 1987, Calvin Smith Brown consegnava alla *Prefazione alla nuova edizione* (del suo inarrivabile *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*) parole ed espressioni colme di entusiasmo e speranza per i nuovi, potenziali quando non già espressi rapporti tra letteratura e musica, lasciava presagire progressi forieri di importanti novità e direzioni interdisciplinari. Quello che, nella *Prefazione alla prima edizione* del 1948, appariva un terreno di studi assolutamente inesplorato o quasi, “data la condizione degli studi in questo campo, scissi e frammentari”¹, si ampliava, dopo circa trent’anni, fino alla considerazione che dal “tempo della prima edizione di *Musica e letteratura* ci sono stati molti interessanti sviluppi negli studi delle relazioni musico-letterarie”²; Calvin Brown sottolineava, poi, quanto “l’interesse degli studiosi verso le relazioni tra queste due arti, le relazioni tra le arti in generale e la letteratura comparata come disciplina universalmente riconosciuta è cresciuto in modo quasi esponenziale”³.

L’illuminante riflessione dello studioso statunitense era ancora lontana da una collocazione della comparazione artistica in un alveo pedagogico e assai distante da un orizzonte educativo riferibile ad una intersezione triadica che, nei nostri tempi, viene sempre più avvalorandosi quale dinamica formativa poliedrica e multiforme: il rapporto tra letteratura, musica e infanzia, infatti, assume oggi una caratura che ne riposiziona l’essenza all’interno di un’esperienza pedagogica complessa⁴.

Mi piace immaginare che l’*innesto* dei pensieri di Brown nelle prospettive educative che vanno sempre più consolidandosi nella interdisci-

¹ C.S. BROWN, *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Lithos editrice, Roma 1996, p. 11.

² Ivi, p. 16.

³ Ibidem.

⁴ Cfr. L. ACONE, *Le mille e una nota. Letteratura, Musica, Infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*. Pensa Multimedia Editore, Lecce 2015.

plinarità tra narrazione, racconto, poesia, musica e canzoni possa rivelarsi una ulteriore accelerazione in termini di arricchimento e di possibile utilizzo delle parole e dei suoni.

Le pagine che seguono ci guidano attraverso secoli e continenti, compositori e scrittori, fiabe e balletti, sinfonie e brani strumentali, versi poetici e metriche rap. Da tutto ciò viene fuori una sorta di paradigma pedagogico che, a mio avviso, tiene insieme le dinamiche ed i vettori del testo: il paradigma dell'*attraversamento*, inteso come pratica educativa di esplorazione culturale tra arti, generi, epoche e forme, finalizzata ad una interdisciplinarietà fonte di consapevolezza e conoscenza.

La letteratura per l'infanzia si declina, così, in una modalità aperta e dialoga con la musica, con le generazioni più adulte, con i messaggi *crossover* che attraversano le generazioni stesse, in un tragitto comunicativo e culturale che deve sempre rendersi capace di narrare e formare. L'*attraversamento* stesso, quindi, diviene paradigma ampio e allargato, capace di comprendere personaggi, storie e intenzioni che oltrepassano i (non più) rigidi steccati tra arti, secoli, continenti e racconti; con voci, stili e mezzi d'espressione nuovi e antichi al contempo.

La *fiaba*, in questo scenario musico-letterario, si rivela quale orizzonte privilegiato. Non soltanto perché si pone come archetipico bacino aurorale cui attingere le storie (basti pensare, tra tanti, a Čajkovskij), ma anche perché il registro fiabesco si rimodula in temi 'vivi' che trovano spazio anche nei modelli comunicativi dei nostri giorni.

Forse il linguaggio del rap, pur essendo il più moderno tra tutti i linguaggi ben analizzati nelle pagine che seguono queste piccole *note*⁵, è anch'esso un elemento medio, testimone contemporaneo di una trasformatività narrante che sembra discendere direttamente dal mondo delle fiabe.

Se il racconto può divenire musica, e in quanto musica può 'narrare l'infanzia' e può 'narrare *all'*infanzia', il rap si rivela una sorta di racconto, appunto, intermedio: zona di confine tra versi, poesia, musica, ritmica, metrica. Questa felice inversione cronologica, che riposiziona il rap tra la parola narrante e la vera e propria musica strumentale e classica, fornisce un'ulteriore prova di quanto la musica possa e debba essere reinterpretata come arte narrativa e pedagogica; come punto d'arrivo di una più am-

⁵ Si usa volutamente, qui e nel titolo, un corsivo riferibile all'ampliamento semantico proiettato sulla *nota*, intesa sia come piccola riflessione che come cellula primaria dell'arte musicale.

pia possibilità di lettura del mondo da parte dell'infanzia e di decodifica dell'infanzia da parte del mondo adulto⁶.

Il dialogo con i bambini e i ragazzi si compie, così, attraverso la possibilità di individuare una sorta di nuova narrazione; una narrazione dell'*attraversamento* che coniughi letteratura, racconto, fiaba, poesia, musica classica, rap; una narrazione in grado di rielaborare i legami generazionali e di fornire orizzonti educativi; un cantiere d'arte e racconto sempre in proficuo e perenne divenire. La fiaba d'infanzia, letteraria o musicale, incontra il verso ritmato della quotidianità giovanile a noi più vicina, ed insieme, forme distanti e prossime al contempo, *lavorano* sulla possibilità di interpretare – esteticamente e pedagogicamente – la regione fanciulla del vivere.

⁶ Cfr. R. RUSSI, *Letteratura e Musica*, Carocci, Roma 2004; A. PATEL, *Music, Language and the Brain*, Oxford University Press, New York 2008.

Alessia Sorgente

I Capitolo

Di coraggiosi attraversamenti: fiaba e rap come dispositivi pedagogici per l'infanzia e la preadolescenza

Mai il mondo è stato tanto fantastico come oggi, mai un'epoca è stata tanto meravigliosa e terribile, così ricca di possibilità, con una scienza e una tecnica che si sviluppano vertiginosamente, prospettando un futuro aperto sia alla barbarie e alla distruzione che alle più straordinarie possibilità di progresso e benessere.

M. Argilli

Siamo immersi in una *Galassia elettronica*¹, mediatica, informatica che ci sommerge, rendendo vano qualsiasi tentativo di ribellione ad una imperante, aggressiva, omologante massificazione. L'essenza della persona si scioglie nella *liquida*, ribollente società postmoderna, satura di volubili, subdoli messaggi, fiumi carsici che scorrono nascosti da bugiarde intenzioni narrative e comunicative. L'identità, "valore che si compone della consapevolezza di sé nell'autonomia di pensiero, giudizio e azione"², appare, così, completamente alla deriva, abbandonata, e l'individuo si riscopre privo degli essenziali strumenti che gli consentirebbero di autodefinirsi, trovare il proprio posto nel mondo. In tale scenario quanto mai scoraggiante, l'infanzia brancola alla ricerca di appigli, con gli occhi spalancati, colmi di interrogativi inascoltati, i quali crescono, prepotenti, e divengono brucianti, insistenti domande durante la preadolescenza. E noi *grandi*? Noi genitori, noi insegnanti? Dove siamo mentre questo muto, disperato appello echeggia e si fa spazio nella fitta rete di *bit* ed immagini che fagocitano ed impediscono ogni sforzo di districarsi? Dovremmo essere pronti a tendere loro una mano, a salvarli, ed invece eccoci qui, astuti carcerieri, a coinvolgerli "in

¹ Cfr. G. ACONE, *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001.

² M. GENNARI, *Trattato di Pedagogia generale*, Giunti Editore, Firenze 2018, p. 42.

frenetici ritmi di vita e logiche adultistiche”³, che non fanno che allontanarli da una possibile costruzione consapevole della propria identità. La preoccupante latitanza della famiglia nei percorsi di educazione e formazione dell’infanzia dilaga in maniera massiccia, delegando alla scuola l’oneroso compito di orientare il bambino, prima, e il ragazzo, poi, in un contesto che sempre meno sembra pronto ad accoglierlo; la formazione di ogni singolo soggetto, finora meta irrinunciabile dell’ambiente familiare⁴, sembra scivolare, in sordina, sempre più in basso, dimenticata, nell’elenco delle cose da fare *quando si troverà il tempo*. Si definisce, da un lato – sempre più netto e profondo – l’incolmabile *gap* generazionale che evidenzia una controparte genitoriale ormai estranea, lontana da ogni tentativo di comprensione delle menti bambine ed adolescenti, troppo complesse, *diverse*, distanti da parametri di riferimento e logiche adulte, razionali; si fa strada, dall’altro, la fanciulla incapacità di comprendere emozioni, turbamenti, angosce, disagi, insicurezze, matasse difficili da dipanare, da *sgomitolare*, per bambini o preadolescenti che non possiedano strumenti adatti a fronteggiare tale turbinio di sensazioni. Infatti,

pensare le emozioni e gli affetti non significa “razionalizzarli”, bensì sostare nelle domande che pongono e nei bisogni che inverano. Per farlo, occorre una piena coscienza di sé a cui s’unisce quella conoscenza della propria interiorità profonda che rende le affezioni e le emozionalità strutture centrali del formarsi e dell’educarsi, in sintonia con se stessi ed in empatia con l’altro da sé⁵.

La famiglia, in prima istanza, dovrebbe aiutare il bambino ad orientarsi, permettendogli di imparare a gestire, ordinare le confuse sensazioni che si agitano in lui, attraverso un processo di sintonizzazione e contenimento emotivo, anche conosciuto come *mind-mindedness*, che descrive il riconoscimento e la consapevolezza, da parte dei genitori, degli stati mentali del bambino⁶.

Ci si chiede, dunque, quale sia la causa scatenante di tale *stasi* comunicativa. Parole che aleggiano, sospese, mai pronunciate.

³ A. NOBILE, D. GIANCANE, C. MARINI, *Letteratura per l’infanzia e per l’adolescenza. Storia critica e pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 171.

⁴ Cfr. M. GENNARI, *Trattato di Pedagogia generale*, cit.

⁵ Ivi, p. 303.

⁶ Per approfondimenti, si suggerisce G. MUSIC, *Nature culturali. Attaccamento, sviluppo emozionale, socioculturale e neurobiologico del bambino*, Borla Editore, Roma 2013.

In un'epoca di grande vitalità e visibilità dei modi e delle forme della narrazione, tra cui abbondano le produzioni scritte, illustrate, filmate per l'infanzia, c'è una zona marginale e quasi sommersa della comunicazione narrante che sembra sfumare in una sorta di oblio⁷.

Sono le sottili, intricate trame intessute da racconti casuali, esperienze condivise, narrazioni di storie ed eventi che accompagnano l'uomo nel flusso continuo e ininterrotto che è la sua vita. Così Milena Bernardi evidenzia il preoccupante inaridimento delle modalità narrative orali, privo di un reciproco, quotidiano scambio di dialoghi, racconti, impressioni. L'essere umano, la cui essenza si sostanzia nelle storie che vive, ricorda, *narra*, viene derubato di ciò che più profondamente lo definisce: le narrazioni. Evidente diviene, così, la conseguente incapacità bambina di *ascoltarsi* ed ascoltare, che deriva da tale insostituibile mancanza.

Molto semplicemente, per *sentire* occorre essere nelle condizioni di *ascoltare*, ovvero procurarsene l'opportunità: «Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto», suggerisce Calvino⁸ [...]. A meglio intendere questo tratto fenomenologico è forse opportuno richiamare il parere di Benjamin in merito alle narrazioni orali, specie laddove sostiene che «quanto più dimentico di sé l'ascoltatore, tanto più a fondo s'imprime in lui ciò che ascolta»⁹⁻¹⁰.

Ed è proprio questo, forse, il punto. Non sappiamo più essere *dimentichi di noi stessi*. Nell'assordante, chiassoso mondo crossmediale che abitiamo, abbiamo dimenticato il *silenzio*. Non quello sterile, vuoto, fine a se stesso; ma il silenzio significante, colmo di senso, che deriva dalla capacità di mettere da parte, per un attimo, il rumoroso egocentrismo di cui siamo vittime. Infatti,

abituare, o meglio riabituare il fanciullo al silenzio, nel clima dei nostri tempi, significa ricondurlo a saper ascoltare. Saper ascoltare significa possedere equilibrio fra mondo esterno e mondo interiore, fra oggetti materiali

⁷ M. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, in Ricerche di Pedagogia Didattica, Vol. 5, 1 febbraio 2010, p. 7.

⁸ I. CALVINO, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi Editore, Torino 1979, p. 3.

⁹ W. BENJAMIN, *Il Narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti* (trad. it. di R. Solmi), Einaudi, Torino 1981, p. 255.

¹⁰ F. SECCHIERI, *Credere al lupo. Sulla lettura letteraria*, in Strumenti Critici: Rivista Quadrimestrale di Cultura e Critica Letteraria, Vol. 19, Gennaio 2004, pp. 33-34.

ed anima, fra osservazione e meditazione, fra stimoli accidentali e valori duraturi¹¹.

E se abbiamo disimparato ad ascoltare, allora siamo stati anche privati dell'arte di raccontare e *raccontarci*. Il fanciullo, profondamente inconsapevole delle proprie emozioni, incapace di comprendersi, guardarsi dentro, perde coscienza di sé, annullandosi in anonime identità che non gli appartengono. Poiché egli diviene per la prima volta consapevole di sé come essere costante nel tempo e nello spazio, nel momento magico in cui *si narra, si racconta, esiste* nella successione di parole ed avvenimenti che ricorda, poiché la coscienza “è anche la narrazione/rimemorazione autobiografica, e quindi la progressiva auto-educazione in cui la persona si costituisce”¹². Come ci ricorda Giuseppe Acone, con cristallina semplicità, rimarcando l'imprescindibile ruolo delle narrazioni, la persona (e, in particolare, il bambino) si *auto-educa* attraverso la narrazione di sé, poiché “l'autobiografia [...] è il viaggio di formazione forse più importante che ci è dato intraprendere”¹³. Indispensabile, in tal senso, è il riferimento al *sé autobiografico*, depositario di ricordi, vissuti, pensieri che erano e che saranno¹⁴. Narrare di sé, infatti, aiuta il bambino ad ordinare i confusi eventi della sua vita, a ridurre complessità scomposte¹⁵, trame apparentemente prive di senso.

Dunque è la narrazione, lo spiraglio verso cui volgere lo sguardo, il flebile raggio di luce che può bagnare di significati impensati l'intima essenza dell'infanzia. Pare, tuttavia, che quest'ultima sia destinata, quasi condannata, a fare a meno delle narrazioni orali, soppiantate, seppellite dai saperi mediatici, la cui intenzione sembra “non sia destinata all'autentica promozione educativa dell'uomo, bensì a una sua migliore manipolazione al fine di renderlo un consumatore passivo e acritico”¹⁶. Ebbene, non ci resta che arrenderci? Non ci rimane che accettare, inerti e rassegnati, un pericoloso *naufragio esistenziale*?

¹¹ A. MURA, *Il fanciullo e la musica*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1957, p. 163.

¹² G. ACONE, *Fondamenti di Pedagogia generale*, cit., p. 146.

¹³ D. DEMETRIO, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 145.

¹⁴ Cfr. A. DAMASIO, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.

¹⁵ Cfr. D. DEMETRIO, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, cit.

¹⁶ M. GENNARI, *Trattato di Pedagogia generale*, cit., p. 52.

Appare più che mai essenziale, in tale frangente, rivolgerci agli albori della narrazione orale, ritrovare isole di carta cui aggrapparsi nel burrascoso mare crossmediatico. Chi saranno, dunque, i nostri resistenti salvagente? A chi affideremo la nostra essenza, che è quanto di più caro, prezioso abbiamo? La risposta è semplice, quasi modesta. Dal cassetto delle cose dimenticate, dal baule dei vecchi vestiti impolverati, dal fondo degli armadi, tiriamo fuori, da bravi prestigiatori arrugginiti, le fiabe. Prime narrazioni, materia grezza e *incontaminata* (strana qualità, per uno tra i generi più contaminati della storia dell'uomo), le fiabe sono primitivo strumento di costruzione dell'identità individuale e collettiva, specchio dei più profondi turbamenti dell'animo¹⁷. Esse narrano dell'umanità tutta e, quindi, narrano di ognuno.

Il rapporto fra infanzia e fiaba, delineandosi storicamente anche per mezzo dei mutamenti del modo di percepire gli affetti – la famiglia, i bambini, la loro educazione, i loro libri, i loro giocattoli – si connota di segni in chiaro scuro, di tracce archiviate, di complicità inattese: i bambini ricevono fiabe che, ben lungi dall'essere storie pure e innocenti, offrono invece un'altra visuale, quella dell'altrove che tutto contiene e che non ha confini stabiliti; fiabe che trattengono i segni, le metafore delle forme della conflittualità affettiva, sentimentale, culturale, sociale¹⁸.

Esse sono le fedeli compagne dell'infanzia, relegate per secoli come *racconti per bambini*, custodite con dedizione e cura dall'età primigenia e innocente dell'uomo, accettate non come oggetti di cui accontentarsi, ma quali doni preziosi da preservare e restituire all'umanità a tempo debito. Senza dubbio, i racconti fiabeschi sono privilegiati strumenti pedagogici, storie che si avvicinano in maniera calzante ad una visione fanciulla del mondo, non intesa, tuttavia, quale proiezione semplificata, ma come realtà provvista di parametri di riferimento e modalità percettive che si discostano da un filtro adulto.

Dunque, essi vanno intesi nel ruolo di *ponti*, in grado di avvicinare l'età infantile ad una lettura consapevole del proprio vissuto e delle proprie emozioni. Infatti,

¹⁷ Mi riferisco, fra tanti, agli studi di V. JA. PROPP ne *Le radici storiche dei racconti di fate*: cfr, V. JA. PROPP, A.M. CIRESE, *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri Editore, Torino 1985.

¹⁸ M. BERNARDI, *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007, pp. 81-82.

il racconto, memorando “un tempo che c’era” lo ricostruisce, ed è nella memoria che tutto accade; qui avvengono le *trasformazioni* attraverso le proiezioni dei propri vissuti e la riflessione emotivo-cognitiva di ritorno. Se c’è un luogo in cui emozioni e cognizioni si intersecano in modo inestricabile e quasi si fondono, questo è il luogo della memoria, che consente di rivivere l’esperienza alla luce di una ermeneutica critica fondata sui vissuti. Rivivere nella memoria una storia, un intrigo, significa aprirsi alla riflessione poiché nel memorare i nuovi significati elaborati vengono ad esistenza colmando di sé i discorsi e trasformandoli. [...] La fiaba, simile al sogno nella sua struttura narrativa, articolandosi in un tempo che è anche un tempo interiore, assegna alle cose dimensioni paradossali, presenta immagini frammentate, capovolte, seminando indizi e simboli in un linguaggio destrutturato ed enigmatico che rinvia all’inconscio e a mentalità collettive¹⁹.

Musica, rap, narrazione: dai bassifondi del Bronx ai quartieri alti

La fiaba apre a nuovi orizzonti, inattese sfide; tuttavia, non si presenta come unico dispositivo narrativo dotato di potenza salvifica nella società contemporanea: un’altra modalità narrativa, più arcana, se possibile, del racconto fiabesco, si pone alla nostra attenzione. Sono i suoni significanti e primordiali che chiamiamo note e che costituiscono gli elementi essenziali della *musica*. Spesso dimentichiamo, infatti, che essa è pur sempre una narrazione, proviene dall’intima anima di chi la scrive ed è specchio, anch’essa, dei più profondi sentimenti umani. A tal proposito, riteniamo che l’infanzia sia l’isola felice attorno alla quale si incontrano e si mescolano le correnti della narrazione letteraria e musicale, poiché il fanciullo percepisce la realtà in una visione sinestetica, che gli consente di unire le parole di chi narra e le note di chi compone. Come sottolinea anche Secchieri, infatti, “dimenticarsi di sé affinché l’altro – in tutte le accezioni del termine – possa raggiungerci con la sua parola e *ri-suonare* in noi è il *telos* relazionale cui puntano, in un’approssimazione infinita, tutte le forme primarie della percezione estetica”²⁰. Non è affascinante, colma di meraviglia l’immagine di un racconto e un brano musicale accomunati dal fine ultimo di permettere alla narrazione di *risuonare* in noi? Siano esse parole o note, sono le molliche di Pollicino che permettono al bambino di fare luce sugli eventi della propria vita, regalandole significato, riscoprendola nella sua essenza più vera.

¹⁹ F. BORRUSO, *Fiaba e identità*, Armando Editore, Roma 2005, p. 12.

²⁰ F. SECCHIERI, *Credere al lupo. Sulla lettura letteraria*, cit., p. 34.

Cosa fare, tuttavia, se non si ha più a che fare con un'infanzia che ancora sogna, spera, si lascia *ingannare* dalle buone illusioni delle fiabe, ma con preadolescenti disincantati, non più ammaliati dal simbolismo fiabesco, che si riscoprono lontani anni luce da quei racconti che li hanno tenuti per mano?

Ancora una volta, la musica viene in nostro soccorso, sotto altre forme meno tradizionali e, tuttavia, necessarie per riagganciare lo sguardo fanciullo che si posa su una realtà fredda, cruda e ne subisce tutta la delusione. Ci riferiamo, in particolare, alla musica *rap*: per comprenderne le ragioni, è necessario considerare l'essenziale ruolo del gruppo dei pari nel periodo della preadolescenza che, nello specifico, comprende i ragazzi dagli undici ai quattordici anni. Il ragazzo preadolescente, infatti, inizia a separarsi progressivamente dal nucleo familiare, respingendo modelli comportamentali e valoriali fino a poco prima accettati, imponendo la propria autonomia di pensiero attraverso ripetuti rifiuti, cercando sostegno non più nella famiglia, ma individuando quale solido punto di riferimento il *gruppo dei pari*. Quest'ultimo costituisce l'imprescindibile guida del fanciullo che cresce, la realtà in cui egli si specchia e si identifica, a cui tenta di omologarsi, complice soprattutto la paura di essere escluso. Pertanto, diviene indispensabile assicurarsi che il gruppo dei pari sia dimora dei valori fondamentali dell'umanità, che non si ponga in netta contrapposizione con il nucleo familiare di origine, rischiando, in tal modo, di generare nell'individuo uno squilibrio interiore che, senza dubbio, condurrebbe alla formazione di una personalità lacerata ed insicura²¹.

La musica rap è parte di un genere più ampio, l'hip-hop; è figlia della disoccupazione, della mancanza di prospettive, della rabbia dei giovani del Bronx, uno dei quartieri più problematici della città di New York. Prende vita dalle *gang* di strada, nasce dal bisogno di separarsi dai legami infantili, dalla possibilità di costruire un'autonoma identità adulta. Come evidenzia anche Paola Attolino, infatti,

poiché descrivono vividamente le condizioni sociali e il dramma dei giovani cittadini di colore, molte canzoni rap propongono efficaci narrazioni della vita dei bassifondi, che sono da considerare in una prospettiva sociolinguistica, sia per la loro struttura narrativa che per il linguaggio utilizzato²².

²¹ Cfr. G. ACONE, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Editrice La scuola, Brescia 1994.

²² P. ATTOLINO, *Iconicity in Rap Music. The challenge of an anti-language*, Testi e Linguaggi, Vol. 6, 2012, p. 17 (trad. mia).

Le istanze da cui muove, l'età dei primi portavoce di tale genere, il desiderio di emancipazione e distacco da una realtà che non offre prospettive ben ci permettono di comprendere per quale motivo il rap è, certamente, la categoria musicale più diffusa ed ascoltata dai preadolescenti, anche italiani. Quasi in un gioco di specchi, le gang del Bronx riecheggiano lontanamente qualsiasi gruppo dei pari, con il proprio linguaggio in codice, le velleità di separazione da un'identità infantile, l'insicurezza di chi non sa bene quale sia il suo posto nel mondo. In particolare, il linguaggio delle canzoni rap è un elemento chiave che attira fortemente i preadolescenti, quasi un *anti-linguaggio*, ricco di termini in codice:

Poiché provenivano da contesti culturali e linguistici differenti, e poiché l'uso della madrelingua era spesso proibito, gli schiavi svilupparono un proprio linguaggio, che diventò sia un elemento fondante della comunità sia un mezzo per scambiare messaggi, funzionale per sopravvivere alla sofferenza della schiavitù. [...] Come suggerisce Halliday²³, un anti-linguaggio si sviluppa a partire da un'anti-società e si pone quale modalità di resistenza alla società nella quale esiste, nel tentativo di escludere gli estranei per molteplici ragioni²⁴.

Sembra quasi di ripercorrere le righe di un manuale di psicologia dello sviluppo, che ci illustra i caratteri fondamentali del suddetto gruppo dei pari: non è forse vero che i preadolescenti utilizzano un linguaggio in codice, spesso incomprensibile al mondo adulto? Quest'ultimo, in un certo senso, può prefigurarsi quale società/anti-società alla quale i ragazzi si oppongono per affermare e difendere la propria identità. Dai bassifondi del Bronx ai quartieri benestanti di qualsiasi città occidentale, il rap si pone quale genere dal successo indiscusso, capace di suscitare nelle giovani generazioni un significativo senso di appartenenza al gruppo. Appare più chiaramente, a tal punto, il motivo per il quale si ritiene che esso possa essere la chiave per il recupero delle modalità narrative orali nel complesso rapporto con i preadolescenti. Quale genere musicale più del rap, infatti, ricalca le istanze narrative autobiografiche, l'urgenza di raccontarsi, il desiderio di comunicare la propria storia? La musica riesce a cogliere il profondo bisogno di narrazione delle giovani generazioni e, ad un tempo, l'angosciante impotenza che deriva da una mancata consapevolezza delle proprie emozioni, dalla difficoltà per la costruzione di un'identità solida,

²³ M.A.K. HALLIDAY, *Language as Social Semiotic*, Arnold, Londra 1978.

²⁴ P. ATTOLINO, *Iconicity in Rap Music. The challenge of an anti-language*, cit., p. 18 (trad. mia).

autoriflessiva. Sensazioni contrastanti che attanagliano il bambino all'inizio della sua vita e che ritornano, quasi a ripercorrere un circolo vizioso, quando oltrepassa la soglia della preadolescenza: egli appare nuovamente insicuro, brancolante.

Note che riecheggiano giardini incantati e affascinanti microcosmi, strettamente intrecciati all'universo fiabesco, o veloci, incalzanti parole in rima, che poggiano su melodie poco articolate: la potenza della musica si dispiega in tutta la sua bellezza salvifica nella vita dell'essere umano, accompagnandolo nella difficile, necessaria ricerca dell'essenza significativa delle cose. Lampante, allora, appare il passaggio di testimone che, sulla scia di suoni sempre nuovi, avviene tra la fiaba e il rap, entrambi dispositivi narrativi pedagogici per un'infanzia e una preadolescenza strenuamente in lotta contro la *non-esistenza*.

Difficile definire il frustrato smarrimento del guardarsi allo specchio e non comprendere la componente più vera, reale, intima di se stessi. Dolor confuso, ben diverso dal disorientamento dell'infanzia, ma ugualmente destabilizzante, in cui brucia il desiderio di confondersi con un'identità collettiva, che non sia possibile *riconoscere* dalle altre. Noi grandi, tutt'altro che responsabili di fronte a tale appello di aiuto, scegliamo spesso di erigere muri di finta saggezza e moralismo, rifiutando di aprirci a nuove modalità narrative, che possano creare un ponte con un'età estremamente complessa, quasi sconosciuta. Parole che suonano come strane e straniere al nostro orecchio, racconti di un disagio che non comprendiamo, muri di una sicurezza fittizia che serve a spaventare l'altro... siamo noi, ora, gli *esclusi*. Finalmente, i ragazzi si prendono la rivincita, tagliandoci fuori dalla loro vita. Noi, troppo in alto per poter aprire la mente, per mostrarci disponibili non ad accettare, ma almeno a tentare di comprendere.

In un momento dell'esistenza in cui i ragazzi sembrano incapaci di definirsi, privi degli strumenti per la costruzione di un io autoriflessivo, la musica rap regala loro le *parole*. Parole in cui spesso si rispecchiano, si riconoscono, parole che erigono a manifesto della propria identità: quante volte una canzone è diventata lo *status symbol* di centinaia, migliaia di preadolescenti, un testo da prendere a modello, da usare come contenitore identitario, scudo contro il mondo?

Tale considerazione ci conduce, tuttavia, a valutare attentamente la pericolosa identificazione indiscriminata che, talvolta, essi compiono nei confronti dei messaggi veicolati dai testi delle canzoni e, ancor più, dai *rapper*, autori e cantanti delle stesse. È necessario, allora, che la scuola e la famiglia si propongano quali *mediatrici* di tali contenuti, affinché non si verifichi un'adesione passiva ed acritica ad essi. Un'educazione musicale immersa nella realtà sociale contemporanea ha il dovere di considerare gli

spunti di riflessione che possono nascere dall'analisi critica dei testi delle canzoni rap.

Per porre maggiormente in evidenza il continuo gioco di specchi fra fiaba e rap, fili paralleli e intrecciati ad un tempo, è interessante riferirci alle dieci capacità che la filosofa americana Martha Nussbaum ha individuato quali punti fermi, indispensabili affinché la vita di ognuno possa considerarsi all'altezza della dignità umana²⁵: in particolare, tre appaiono quali capacità cardine su cui sviluppare l'intersezione atipica tra fiaba e musica rap.

Sensi, immaginazione e pensiero: la Nussbaum sottolinea l'importanza, per l'uomo, di usare i sensi, poter immaginare, pensare e ragionare. Forse che le fiabe non spalancano l'immaginazione, permettendo all'ascoltatore di viaggiare lontano, per *mille e una notte*, nello spazio temporale e geografico? E non sono esse, forse, indispensabili dispositivi pedagogici ed educativi? Rodari, infatti, afferma:

Io credo che le fiabe, quelle vecchie e quelle nuove, possano contribuire ad educare la mente. La fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: essa ci può dare le chiavi per entrare nella realtà per strade nuove, può aiutare il bambino a conoscere il mondo, gli può dare delle immagini anche per criticare il mondo²⁶.

Di un analogo potere è investito anche il rap: inserito all'interno dell'educazione musicale, può essere filtro di rilettura critica della realtà, attraverso un linguaggio brillante, mai didascalico o moraleggiante.

Sentimenti: la musica rap dà piena voce alle emozioni più intime, nasce da una denuncia sociale, da un disagio che, spesso, riflette quello di giovani preadolescenti ascoltatori, li rincuora, dando voce alle ingarbugliate angosce del loro cuore. E la fiaba non fa lo stesso? Poiché è narrazione, è racconto autobiografico dell'umanità, dipana con sapienza aggrovigliati gomitoli emotivi, perché il bambino possa averne più chiara la composizione.

Appartenenza: la Nussbaum evidenzia che *appartenenza* è poter vivere con gli altri e per gli altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri, impegnarsi in varie forme di interazione sociale²⁷. Cosa sono la narrazione fiabesca e musicale, infatti, se non modalità comunicative che permettono all'uomo

²⁵ Cfr. M.C. NUSSBAUM, *Creare Capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.

²⁶ G. RODARI, *Discorso in occasione del ricevimento del Premio Andersen*, Schedario, 109, 1971 in M. ARGILLI, *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, cit., p. 77.

²⁷ Cfr. M.C. NUSSBAUM, *Creare Capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit.

di creare relazioni, generare l'appartenenza ad un'identità collettiva che riverbera nei racconti di fate senza tempo e in melodie figlie delle storie di migliaia di persone?

I possibili *attraversamenti* che caratterizzano fiaba e rap, tuttavia, non si esauriscono qui, designandoli quali preziose risorse educative: entrambi, infatti, incoraggiano la crescita dell'autoefficacia nell'individuo, lo invitano all'autobiografia, promuovono la riflessione interculturale. Il rap abitua i ragazzi a ricercare traguardi che vadano al di là di logiche utilitaristiche, si pone in totale contrapposizione ai contesti in cui l'apparenza fine a se stessa è considerata più importante del talento; e la fiaba, promuovendo una costruzione consapevole dell'identità personale, sociale, familiare, rende il bambino cosciente dei propri limiti, ma anche delle proprie inclinazioni personali, abilità e talenti, migliorando la sua autostima e il senso di *self-efficacy*.

Quasi ovvio, inoltre, è il riferimento all'autobiografia: il rap si propone al pubblico anche quale racconto personale ed autobiografico dell'autore, che si guarda dentro e, attraverso la sua storia, decostruisce e ricostruisce una nuova percezione di sé e del contesto. E la fiaba non è forse una continua, incessante, infinita autobiografia dell'umanità? Sono presenti, in essa, seppur in misura infinitesimale, le firme di ogni uomo. E proprio tale identità *collettiva* la designa quale dispositivo privilegiato per una riflessione interculturale. Infatti, sembra che essa possa considerarsi

punto nodale di comunicazione e comprensione fra culture anche molto diverse fra loro poiché strutturata da problematiche, dinamiche, immagini, sogni, fantasie universali e/o universalizzabili²⁸.

Essa ci ricorda che uomini di differenti culture non sono poi così distanti, se ad unirli a noi sono dei racconti resistenti all'incuria del tempo. Il rap, d'altro canto, si caratterizza come territorio all'interno del quale è frequente la presenza dell'approccio interculturale. Potremmo quasi dire che è proprio tale istanza, insita e nelle fiabe e nel rap, che conduce ad uno sguardo critico nei confronti della realtà, un filtro che rinunci a forme di omologazione di massa che distruggono la preziosa singolarità della persona. Come evidenzia Secchieri,

al contrario di quanto periodicamente si torna ad obiettare con malcelato intento liquidatorio, [...] insistere sull'aspetto differenziale delle realtà testua-

²⁸ F. BORRUSO, *Fiaba e identità*, cit., p. 10.

li non implica avallare la trasformazione dell'atto di lettura [e di ascolto] in una pratica arbitraria, escapistica e deresponsabilizzata. La posta in gioco epistemica e i suoi risvolti etici e antropologici consistono precisamente in una relativizzazione delle certezze definitorie che troppo di frequente ipotizzano l'incontro con l'alterità, sia essa testuale o esistenziale²⁹.

È di grande suggestione, a nostro avviso, l'immagine che Filippo Secchieri evoca, quella, cioè, di un'interpretazione del testo (sia esso fiaba o canzone rap) foriera di un'apertura all'altro, dell'abbattimento delle barriere di pregiudizi e stereotipi, della riscoperta del profondo e assoluto bisogno umano di alterità.

D'altra parte, la tradizione saggistica sul ruolo della fiaba nello sviluppo delle capacità alogiche della psiche è sicuramente considerevole (basti solo ricordare la geniale *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari³⁰): a tal proposito, anche Nobile ricorda che

il bambino [...] deve essere accostato a questi testi [le fiabe], poiché, grazie ad essi, è possibile educarlo alla fantasia attraverso la fantasia, alimentando in lui la capacità immaginativa e quella ideativa, rendendolo così capace sia di moltiplicare le idee e di combinarle in maniera sempre originale, in modo da trovare soluzioni personali e diverse alle problematiche della vita, sia di ricercare risposte ai propri bisogni e desideri³¹.

E ancora, Enrico Strobino rammenta che “c'è musica quando c'è creatività”³², ricalcando il ruolo fondamentale di una mente creativa e critica, che rifiuti l'accettazione indiscriminata dei brani musicali, da ascoltatore passivo e anonimo. La creatività, infatti, appare l'unica arma possibile in un'era che Nico Staiti definisce

l'era di Gurdurù³³: la rapidità e l'ampiezza della comunicazione, la circolazione persino sovrabbondante di informazioni hanno determinato una marcata tendenza alla fagocitazione indiscriminata di quanto ci capita a tiro, prima di capire di cosa si tratta, come è fatto, a cosa serve, in cosa

²⁹ F. SECCHIERI, *Credere al lupo. Sulla lettura letteraria*, cit., p. 40.

³⁰ Cfr. G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi Editore, Torino 1997.

³¹ A. NOBILE, D. GIANCANE, C. MARINI, *Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza. Storia critica e pedagogica*, cit., p. 77.

³² M. DISOTEO, B. RITTER, M.S. TASSELLI (a cura di), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli 2001, p. 58.

³³ Cfr. I. CALVINO, *Il cavaliere inesistente*, Einaudi Editore, Torino 1993.

si distingue dall'altro. Tutto è zuppa. Il che, in musica, è particolarmente evidente³⁴.

Pertanto, appare più che mai cruciale il ruolo della scuola nell'educazione musicale dei ragazzi: le canzoni rap affrontano temi ed utilizzano linguaggi talvolta eccessivamente forti, incondizionatamente emulati dai preadolescenti, privi del filtro responsabile della controparte educatrice adulta. È evidente che un ragazzo che frequenti le scuole medie non abbia la reale capacità cognitiva e di giudizio necessaria per affrontare alcune tematiche e che abbia bisogno, dunque, della guida dell'insegnante. A tal proposito, il laboratorio musicale si propone quale momento ideale per una decodifica e ricostruzione degli apprendimenti, per esempio sezionando il testo di un brano musicale e analizzandone le componenti melodiche, tematiche, armoniche, tecniche. In tal modo, il ragazzo sarà avviato ad un'analisi consapevole e critica del genere musicale, che potrà essere utilizzato anche quale veicolo di riavvicinamento alle pratiche di lettura e scrittura, purtroppo ingiustamente trascurate.

Abbiamo, dunque, indagato la potenza pedagogica fiabesca e musicale, senza tuttavia considerare una possibile, specifica intersezione fra le due narrazioni. Eppure, esse si intrecciano profondamente attorno all'infanzia, luogo privilegiato di percezione sinestetica del reale, età primigenia dell'uomo in cui i suoni significanti si fondono, lontani dall'essere definiti parole o melodie. L'universo fiabesco incontra quello musicale, grazie ad alcuni tra i più grandi compositori: Čajkovskij, Ravel, Stravinskij, Rachmaninov, si raccontano incanalando angosce, drammi, emozioni, turbamenti e vivide sensazioni in brani di elevata bellezza e poesia. La fiaba agisce ancora una volta come elemento scatenante, come trampolino di lancio per la conoscenza di se stessi e della propria storia, della propria essenza; la musica dona al fanciullo la libertà necessaria di interpretare, secondo il suo bisogno, le note che ode, riesce ad essere amica, chiave che spalanca le porte dell'io.

In tal senso, sembra opportuno ricordare quanto sottolineato dal filosofo Pareyson che

assegna all'educazione estetica il compito di mediare la formazione dell'uomo dalla fisicità alla moralità. L'uomo estetico diviene il ponte per la uma-

³⁴ N. STAITI, «Tutto è zuppa»? *Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica*, Il Saggiatore Musicale, Vol. 10 (1), 2003, p. 144.

nizzazione mediata dalla bellezza come condizione necessaria dell'umanità stessa³⁵.

La musica diventa, così, filo che unisce nell'uomo fisicità e moralità, essenziale giuntura che conduce alla scoperta del sé. E cos'è, essa, se non racconto che prende per mano, sussurra lieve all'orecchio dell'infanzia e la accompagna nell'impervio, a volte doloroso, cammino di costruzione dell'identità?

La narrazione, dunque, è *sempre* la risposta. Allo scoramento di fronte ad una realtà fredda e lontana essa contrappone la possibilità di sognare, *immaginare*, linfa vitale di ogni individuo.

Calvino, nelle sue *Lezioni americane*, si chiede:

quale sarà il futuro dell'immaginazione individuale in quella che si usa chiamare la "civiltà dell'immagine"? Il potere di evocare immagini *in assenza* continuerà a svilupparsi in un'umanità sempre più inondata dal diluvio delle immagini prefabbricate? Una volta la memoria visiva d'un individuo era limitata al patrimonio delle sue esperienze dirette e a un ridotto repertorio di immagini riflesse dalla cultura; la possibilità di dar forma a miti personali nasceva dal modo in cui i frammenti di questa memoria si combinavano tra loro in accostamenti inattesi e suggestivi. Oggi siamo bombardati da una tale quantità d'immagini da non saper più distinguere l'esperienza diretta da ciò che abbiamo visto per pochi secondi alla televisione. La memoria è ricoperta da strati di frantumi d'immagini come un deposito di spazzatura, dove è sempre più difficile che una figura tra le tante riesca ad acquistare rilievo. Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di *pensare* per immagini³⁶.

Scongiuriamo tale terribile pericolo, svincoliamoci da asfissianti maglie di immagini preconfezionate, liberiamo la potenza dell'immaginazione, rendiamo *visibili* i fiumi di parole che ascoltiamo. Poiché narrare è esistere, e narriamo finché esistiamo.

³⁵ G. ACONE, *Fondamenti di Pedagogia generale*, cit., p. 155.

³⁶ I. CALVINO, *Lezioni americane*, Mondadori Editore, Milano 2016, pp. 93-94.

Alessia Sorgente

II Capitolo Della narrazione e dell'incanto

*Tutti i grandi sono stati bambini una volta.
(Ma pochi di essi se ne ricordano)*

A. de Saint-Exupéry

Perdersi e ritrovarsi: la potenza della fiaba che salva

“La migliore spiegazione di una fiaba è la fiaba stessa. La migliore spiegazione di noi stessi siamo noi stessi e noi siamo fiabe”¹. La fiaba è l'origine, madre dell'uomo. La fiaba è figlia, bambina nata dal grembo della fantasia. Noi siamo fiabe. Siamo i racconti partoriti nelle buie notti attorno al fuoco, siamo le storie inventate ai piedi di uno scomodo letto illuminato da una lampadina al neon.

È ancora possibile, oggi, parlare di fiabe? In questo mondo liquido, privo dell'abilità di meravigliarsi ancora, è utile riferirsi ai racconti fiabeschi? Pare, a volte, di sentirsi come un vecchio Don Chisciotte che agita la sua pesante spada contro inesistenti giganti, che si rivelano, invece, semplici, *insignificanti* mulini a vento. Il tema del fiabesco, negli ultimi decenni dello scorso secolo, è divenuto frequente motivo di riflessione e discussione, abbandonando l'ombra a cui era stato relegato per centinaia di anni. Adesso, però, che delle fiabe abbiamo disperatamente bisogno, esse sono tornate nelle loro tane pazientemente scavate, si sono inabissate nei luoghi dell'*Altrove*, in cui non riusciamo più a raggiungerle. Ma chi ce le ha cacciate, di nuovo, in quei nascondigli sotterranei? Abbiamo rinnegato le nostre radici, le primordiali testimoni dell'esistenza dell'uomo: è così irragionevole, così privo di fondamento, affermare che esse sono prova tangibile del nostro essere? Dimentichiamo, infatti, dell'eterno incanto che ci coglieva, da bambini, a scoprirci capaci di raccontare, di ricordare, di reificare quanto avvenuto nella successione di parole alle quali ci affidavamo, oracolo in cui mostravamo fede profonda poiché, se lo stavamo raccontando, se altri lo

¹ M.R. PARSI, *Introduzione*, in L. GIOPPATO, *Noi siamo favole*, Salani Editore, Milano 2008, p. 5.

stavano ascoltando, allora era successo, era *esistito*. E anche noi *esistevamo*, insieme ai racconti. Esistiamo perché narriamo. “Il sapere è anzitutto carnale. Le nostre orecchie e i nostri occhi lo captano, la nostra bocca lo trasmette. Certo, ci viene dai libri, ma i libri escono da noi. Fa rumore, un pensiero, e il piacere di leggere è un retaggio del bisogno di dire”². L’infanzia, questo, non lo dimentica. È ancora capace di udire, occhi e bocca spalancata, le gesta di uno sfortunato cavaliere che riesce a conquistare il castello di un malvagio stregone, o la storia di una principessa, profondamente addormentata, che di lì a poco sarà svegliata. Noi, invece, abbiamo dimenticato. Abbiamo relegato, in fondo ad un cassetto, la nostra essenza, ci siamo vergognati delle fiabe, racconti *per bambini*. Abbiamo creduto di poterne fare a meno, forti della nostra maturità e, invece, ancora una volta, ci riscopriamo debitori dell’infanzia.

In un paesaggio contemporaneo che sembra completamente avulso da qualsiasi dimensione di senso, da un’intenzionalità pedagogica, è di imprescindibile importanza, allora, aggrapparsi ad *isole di carta*, atomi di salvezza capaci di non farci annegare nel mare di un’omologata massificazione, di orientare ancora l’offerta educativa e letteraria verso sfide creative sempre nuove. Ma dove cercarle, queste isole? Dove trovare boe di salvataggio tanto resistenti, salvagente così robusti? A cosa guardare, per riprendere la giusta rotta verso l’isola *che non c’è*? L’infanzia ci guarda, speranzosa, aspetta che la salviamo. Noi, di rimando, evitiamo supplichevoli il suo sguardo, colpevoli, incapaci di rispondere al suo bisogno di *vita*. Eppure, basta raccontare, ritornare agli albori, alle origini dell’essenza dell’uomo. Aprire, spalancare, liberare, in un fruscio di carta e sogni, le pagine un po’ irrigidite della nostra immaginazione, poiché è proprio lì il nodo cruciale, la chiave, la potenza della narrazione. *Fiaba è infanzia, infanzia è fiaba*.

2.1. *Fiaba è infanzia, infanzia è fiaba*

Fiaba e infanzia sono ormai un binomio ben noto, quasi inflazionato, intreccio di parole e sogni familiare al nostro immaginario. Tuttavia, le ragioni di tale legame appaiono a volte misteriose: perché la fiaba sembra essere, fin dalla notte dei tempi, destinata all’infanzia? Oppure è l’infanzia, ad essere destinata alle fiabe? Raccontare storie appartiene, da sempre, ai più profondi bisogni dell’uomo, inclinazione considerata ordinaria e comune. Eppure, è attraverso la narrazione, attraverso quel brusio di racconti, che

² D. PENNAC, *Diario di scuola*, Feltrinelli Editore, Milano 2018, p. 125.

l'individuo, e in particolare il bambino, crea il Sé, plasma la sua identità, la reinventa e la trasforma. A tal proposito, Bruner avanza un interrogativo: "Perché rappresentiamo noi stessi mediante il racconto, in modo tanto naturale che la stessa identità appare un prodotto dei nostri racconti"?³

E, poco dopo, ci regala una risposta, semplice quanto esaustiva: "Il talento narrativo contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile"⁴, è, per così dire, *naturale*, proprio dell'uomo. Esistiamo in quanto narriamo, siamo perché raccontiamo e la nostra identità non sarebbe la stessa, se fossimo privati della capacità di narrare. Emy Beseghi, infatti, rimarca:

la facoltà di narrare è parte di noi. Limitati nello spazio e nel tempo, opachi a noi stessi, ci affidiamo ai racconti per trascendere i confini della nostra realtà e per elaborare la nostra esperienza, per riconoscerci e farci riconoscere⁵.

Non appare, dunque, strano che i piccoli siano divenuti, per caso o intenzionalmente orientati dal mondo adulto, gli obbligati destinatari delle fiabe, le più antiche tra le narrazioni, che diventano dono essenziale per l'infanzia: le storie, infatti, crescono i bambini, come attente nutrici affaccendate, affinano la loro mente, la rendono viva e cosciente, le permettono di esistere. Il genere fiabesco sembra tendere verso il giovane pubblico fin dai tempi di Basile e Perrault, pur essendo questo, in principio, uno stratagemma per sfuggire alle rigide censure della letteratura barocca; tuttavia, è come se i primi scrittori di fiabe popolari avessero anelato ad un ritorno alle origini della narrazione, quando le fiabe e i miti erano raccontati ai non iniziati, i più giovani del villaggio, da coloro che, invece, avevano già vissuto i riti di iniziazione. E la fiaba diventa, dunque,

da un certo punto in poi, la prima consigliera dei bambini [...] quasi a contaminarsi d'infanzia [...]: in quelle stanze dei giochi, tra quelle pagine di libri illustrati la fiaba si è accomodata, si è ritagliata un suo regno⁶.

Essa si designa quale diritto acquisito del periodo infantile, eredità comune, e, rivolgendosi ad "infanzia diseguali per cultura, per strato e per de-

³ J. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza Editore, Bari 2002, p. 79.

⁴ Ivi, p. 97.

⁵ E. BESEGHİ (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008, p. 24.

⁶ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 243.

stino sociale, [...] le accomuna in una condivisa e amabile partecipazione”⁷. In principio, i bambini erano esclusi dalle veglie notturne a cui partecipavano gli adulti e durante le quali si raccontavano fiabe, miti e leggende; in seguito, invece, le storie fiabesche furono progressivamente relegate agli strati più bassi della società, alle donne e ai bambini, quasi fossero da accantonare, da dimenticare, poiché genere di seconda mano, non abbastanza aulico da far parte della letteratura ufficiale⁸. L’infanzia, tuttavia, non le rifiuta, le accoglie, anzi, di buon grado, le custodisce come un regalo a cui è affezionata e, fedele e fiduciosa, le tramanda alle generazioni successive, incarnando pienamente il suo ruolo di *madre dell’uomo*, se si vuole parafrasare una felice espressione della Montessori⁹.

A poco a poco, in questo graduale passaggio di testimone, “il tempo del raccontare [...] scivola dal vespro fino alle fiabe che accompagnano durante il passaggio nel sonno”¹⁰, che spesso l’infanzia teme, poiché immerso in un universo onirico, talvolta angosciante, che riflette paure recondite ed è foriero di un implacabile, progressivo distacco dal reale. A tal proposito, infatti, Freud ci ricorda che “quanto alla solitudine, al silenzio e all’oscurità possiamo dire soltanto che sono veramente le situazioni alle quali è legata l’angoscia infantile”¹¹: l’infanzia ha bisogno di una storia che la rassicuri prima di addormentarsi, che le garantisca che si risveglierà, che ci sarà *domani*, che il sonno, come qualsiasi momento della giornata, terminerà e ci sarà una nuova alba grazie alla quale poter giocare, litigare con i propri amici, andare a scuola. Così, la fiaba diventa, per l’adulto che narra, un modo unico ed intimo di prendersi cura del bambino, di farsi carico delle sue inquietudini, grazie al quale può condurlo con sé “nella poesia dell’Altrove”¹², tessendo una trama che unisce le due parti, chi racconta e chi ascolta, e li inizia al viaggio della fantasia. Ed è sorprendente osservare che il racconto fiabesco realmente si rivela quale genere privilegiato per l’infanzia, poiché risponde al suo bisogno di ripetizione, sazia la fame bambina di reiterazione di trame e significati, che ricalcano simboli e messaggi celati fra le righe. Infatti,

⁷ Ivi, pp. 55-56.

⁸ Cfr. M. RAK, *Da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Breve storia illustrata della fiaba barocca*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2007.

⁹ Cfr. M. MONTESSORI, *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti Editore, Milano 1970.

¹⁰ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 131.

¹¹ S. FREUD, *Il perturbante*, in *Opere*, Vol. 9, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1989, p. 114 in M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 142.

¹² M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 113.

la ripetizione si addice alla *ritualità notturna* della narrazione fiabesca e sembra recuperare la metafora dello spostamento verso la sospensione del tempo e dello spazio, accompagnando così la separazione notturna dovuta al sonno¹³.

La ripetitività della fiaba che si rinarra, ritorna sui suoi passi, si ripresenta ogni sera a rassicurare, torna a “porgersi all’infanzia come metafora di un utopico ma indispensabile eterno ritorno”¹⁴, evoca rimandi ad una narrazione in cui ci si può rifugiare, scudo protettivo rispetto all’esterno, raccontata ed udita in quel sicuro nido di pascoliana memoria che è la casa, che ci lascia nascondere nelle pieghe più intime della mente, nella magica dimensione dei desideri inesprimibili, dei misteri inconfessabili.

In questo precario equilibrio, oscillante tra realtà e fantasia, sonno e veglia, si inserisce la metafora iniziatica della fiaba, che inequivocabilmente rimarca l’ineluttabile legame con l’infanzia, destinataria di storie che sono “ricettacoli di sapienza di ciò che resta indicibile”¹⁵; ritorniamo, in tal senso, alla funzione originaria delle narrazioni, che erano raccontate al calar della notte attorno al fuoco, ai non-iniziati, infanti in itinere, “bambini supposti ed estranei”¹⁶, per introdurli alla nuova età adulta.

Infanzia e fiaba sembrano intrecciate insieme fin dagli strati più antichi del narrare e del rinarrare storie del folclore, ed il loro ricongiungersi nelle fasi successive alla caduta delle narrazioni fiabesche verso l’infanzia forse contiene anche una componente di ritorno ad una complicità rappresentata dal substrato arcaico, più antico e metaforico del fiabesco¹⁷.

Quasi come se, attratte da un’invisibile calamita, entrambe non potessero prescindere per troppo tempo l’una dall’altra e finissero sempre per incontrarsi: grazie alle fiabe, il bambino comprende la realtà, concepisce domande esistenziali e vi trova risposte soddisfacenti molto più che nel confronto con gli adulti, poiché “la fiaba ha un tipo di svolgimento che si conforma al modo in cui un bambino pensa e percepisce il mondo; per questo la fiaba è così convincente per lui. [...] Un bambino si fida di quanto detto dalla fiaba, perché la visione del mondo della fiaba concorda con

¹³ M. Bernardi, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 142.

¹⁴ Ivi, p. 148.

¹⁵ Ivi, p. 48.

¹⁶ Ivi, p. 49.

¹⁷ Ivi, p. 50.

la sua”¹⁸. Inoltre, le formule di apertura e chiusura permettono al piccolo lettore (o ascoltatore, s’intende) di intuire l’ingresso nell’universo dell’Altrove, il salto sul magico Tappeto che si allontana sempre più dalla realtà e si veste di finzione, per poi planare nuovamente verso l’esistente: i bambini lo comprendono, perché le fiabe hanno la stessa profonda essenza, la stessa delicata anima dell’infanzia. Ed è proprio tale sintonia che veicola significati fondamentali quanto inconsci: il bambino sperimenta, in una dimensione fantastica ed innocua, alcune situazioni che potrebbero presentarsi (o che si sono già verificate) nella vita quotidiana e, inconsapevolmente, coglie i significati sottesi alla narrazione, che lo aiuta, lo cambia, lo *salva*. Una storia, infatti, “può cambiare la vita e imprimere nuove direzioni. L’insostituibile piacere che essa suscita si lega ad una forte valenza salvifica”¹⁹, come accade nella storia delle storie, narrazione antica e senza tempo, *Le mille e una notte*. La bella Shahrazad inizia a raccontare, “trascina il sultano in un irresistibile flusso di storie”²⁰ e, coraggiosa o imprudente, narra di mogli infedeli, amanti perfide e bugiarde, quasi a voler risvegliare il desiderio omicida del marito. “Perché usa un’arma a doppio taglio capace di accendere la gelosia del sultano?”²¹ Perché rischia di morire ancor prima del tempo stabilito, riportandogli alla mente la causa primaria dei delitti efferati che ha compiuto? Attraverso una serie infinita di narrazioni, inanellate l’una all’altra, Shahrazad sta umanizzando il sultano, “rieduca il sultano [...] e, contemporaneamente il lettore che ascolta sera per sera le sue storie”²², salvando se stessa dalla morte del corpo, ma ancor di più salvando l’ascoltatore dalla morte dello spirito, ben più misera e pericolosa. Il cambiamento, tuttavia, non avviene in maniera estemporanea ed immediata, ma necessita di pazienza e di una reiterata esposizione alla lenta melodia del racconto:

ci vogliono quasi tre anni di continua narrazione di fiabe per liberare il re dalla sua profonda depressione, per ultimare la sua cura. Ci vuole il suo attento ascolto delle fiabe per mille notti per reintegrare la sua personalità disintegrata²³.

¹⁸ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli Editore, Milano 2016, p. 49.

¹⁹ E. BESEGHİ, *La passione secondo Montag* in E. BESEGHİ (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 15.

²⁰ E. BESEGHİ, *Il divano del piccolo Henry* in E. BESEGHİ (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 26.

²¹ Ibidem.

²² Ivi, p. 27.

²³ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 87.

“Immersi nell’oceano delle storie, [...] diventiamo disponibili, restiamo aperti, offriamo crediti, ci liberiamo da schematismi, da pregiudizi”²⁴: chiaramente, molto dipende dalla capacità dell’adulto di raccontare storie significative, attraverso le quali il bambino possa dare un senso alle proprie esperienze²⁵, fruire e respirare i racconti e le trame, identificarsi con gli eroi protagonisti. Bruno Bettelheim, in tal senso, rimarca la sensazione di inadeguatezza e insicurezza spesso provata dall’infanzia di fronte alle complessità del mondo; la fiaba raccoglie la paura del fanciullo di essere considerato sciocco ed inferiore, la fa propria e gliela restituisce in termini per lui comprensibili: “è per questo che molte fiabe si aprono con l’eroe che viene disprezzato e considerato stupido. Questi sono i sentimenti del bambino nei confronti di se stesso”²⁶. In seguito, quando al termine della narrazione si è assicurato della dimostrata superiorità del protagonista, il piccolo ascoltatore inizia ad identificarsi con l’eroe stesso, e “anche lui può avviare il processo della realizzazione delle sue potenzialità”²⁷, poiché comprende che la sua scarsa autostima è ingiustificata. Un lampante esempio di tale meccanismo è quanto raccontato nella fiaba di Andersen *Il brutto anatroccolo*, prima deriso e, infine, rivelatosi un meraviglioso cigno. “Le fiabe”, infatti, “suggeriscono che una vita gratificante e positiva è alla portata di ciascuno nonostante le avversità”²⁸ e l’infanzia si lega ad alcuni personaggi, ad alcuni luoghi “per minuscoli dettagli altrimenti ignorati dallo spettatore adulto”²⁹, leggendo le vicende della trama secondo modalità non omologate e mostrandosi una destinataria “capace di stupirsi e di pulsare, di impadronirsi dello spazio scenico e di sovvertire, rimestare, sconvolgere”³⁰, cogliendo i rimandi intimi, affettivi, emotivi che la fiaba le sussurra.

I piccoli lettori hanno fiducia nel susseguirsi cantilenante delle parole, nel mare di caratteri stampati su carta, sanno che la fiaba è sempre pronta a salvarli, e Calvino ce lo ricorda in *Marcovaldo*, con un meraviglioso e

²⁴ M. BERNARDI, *Dietro le quinte del racconto* in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 81.

²⁵ A. BONDIOLI, *Gioco e educazione*, Franco Angeli Editore, Milano 1996, p. 218 in E. BESEGGI, *Il divano del piccolo Henry* in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 35.

²⁶ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 102.

²⁷ Ivi, p. 103.

²⁸ Ivi, p. 28.

²⁹ M. BERNARDI, *Dietro le quinte del racconto* in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 77.

³⁰ Ivi, p. 77

poetico passo del racconto *Il bosco sull'autostrada*, dove Michelino, tremante per il freddo,

leggeva un libro di fiabe [...]. Il libro parlava d'un bambino figlio di un taglialegna, che usciva con l'accetta, per far legna nel bosco. – Ecco dove bisogna andare, – disse Michelino, – nel bosco!³¹.

L'ingenuità della fanciullezza è disarmante e allo stesso tempo ci induce a riflettere, a ritornare ai primordi, ad affidarci alle cose semplici come una storia, che può tirarci fuori dai guai. Infatti le fiabe e, più in generale, la lettura, possono operare come “un vero e proprio farmaco per la mente, come specchio di dimensioni alternative al presente e rifugio in uno spazio appartato e segreto non raggiunto dallo sguardo adulto”³²: il tema del racconto fiabesco come strumento terapeutico è piuttosto inflazionato ai giorni d'oggi, a partire dalle prime riflessioni in merito portate avanti da Bettelheim (riferimento imprescindibile in tale ambito di studi), fino ai numerosi siti web che esemplificano, in maniera semplicistica, le fasi della *fiaboterapia*. Tuttavia, certo è che il racconto fiabesco presenti alcuni elementi contenutistici, e non solo, che rivelano una valenza didattica e terapeutica “circa i problemi interiori degli esseri umani e le giuste soluzioni alle loro difficoltà in qualsiasi società”³³, e che il bambino, ascoltando tali racconti, indirettamente intraprende imprese eroiche superando la sua fragilità e la sua paura: egli sa che le storie parlano di lui, che la fiaba, come ci rammenta una delicata e calzante espressione di Antonio Faeti, parla dell'infanzia all'infanzia³⁴. Il piccolo viene coinvolto nella narrazione, che parla delle sue pressioni interiori ma, allo stesso tempo, mantiene le distanze da esse, e non viene rinchiuso nella casetta di marzapane insieme ad Hänsel e Gretel, prigioniero di una strega cattiva, ma “ne consuma emotivamente l'esperienza”³⁵, la quale assume un valore catartico e purificatore. Grazie alla trama di queste magiche storie, il bambino comprende che nella vita le lotte contro le difficoltà sono inevitabili, e solo chi “non si ritrae intimorito

³¹ I. CALVINO, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Mondadori Editore, Milano 2014, p. 40.

³² E. BESEGGI, *La passione secondo Montag* in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 7.

³³ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 11.

³⁴ Cfr. A. FAETI, *Dacci questo veleno*, Emme Edizioni, Milano 1980.

³⁵ E. BESEGGI, *Il divano del piccolo Henry* in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 37.

ma affronta risolutamente le avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso”³⁶. I personaggi delle fiabe, e più in generale dei libri cari all’infanzia, però, riservano anche altri doni: essi si fanno baluardi di quei pregiati difetti³⁷ così noti ai piccoli lettori, caratteristiche che rivestono un ruolo importantissimo nel ribadire la funzione sovversiva e liberatrice di tali narrazioni. Infatti, i bambini protagonisti delle fiabe “si muovono nella divergenza e nel rovesciamento dei loro destini, armati, spesso, proprio di ciò che apparentemente non va”³⁸, si districano dalle difficoltà e trovano soluzioni ai problemi proprio grazie a quei difetti tanto biasimati dal mondo adulto.

È affascinante, inoltre, osservare il profondo intuito che l’infanzia manifesta durante la lettura di una fiaba: ogni bambino ne ha a cuore una in particolare in ogni momento della sua vita, perché, inconsciamente, si sente profondamente toccato dalla trama di una storia che può agire in maniera risolutiva su alcuni dei suoi conflitti interiori: “le fiabe sono davvero un campo magnetico”³⁹ dove i contenuti più segreti della vita infantile si compongono attraverso un originale registro fantastico”⁴⁰.

Una storia terapeutica può quindi rendere il bambino capace di ascoltare, vedere, sapere e sentire con più chiarezza e, allo stesso tempo, offrire all’adulto la possibilità di sviluppare un’empatia più profonda di quanto sarebbe possibile con parole letterali⁴¹.

I genitori, tuttavia, se anche comprendessero il motivo per cui il proprio figlio prediliga un racconto rispetto ad un altro, farebbero bene a non rivelarlo, né a tentare di spiegarglielo, poiché “le più importanti esperienze e reazioni del bambino sono in larga misura inconscie, e dovrebbero rimanere tali finché egli non arrivi a un’età e una capacità di comprensione molto più

³⁶ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., pp. 13-14.

³⁷ M. BERNARDI, *Dietro le quinte del racconto* in E. BESEGGHI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 87.

³⁸ Ibidem.

³⁹ C. CAMPO, *Gli imperdonabili*, Adelphi Editore, Milano 1987, p. 29 in E. BESEGGHI, *Il divano del piccolo Henry* in E. BESEGGHI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 38.

⁴⁰ E. BESEGGHI, *Il divano del piccolo Henry* in E. BESEGGHI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 38.

⁴¹ L. GARGELLI, *La funzione terapeutica della fiaba tra archetipi e miti – Il parte*, in *Frontiera di pagine*, 10 ottobre 2014. Cfr. <http://www.polimniaprofessioni.com/rivista/la-funzione-terapeutica-della-fiaba-tra-archetipi-e-miti-ii-parte/>.

mature”⁴². Spiegare ad un bambino perché la fiaba abbia una così potente influenza ammaliatrice sulla sua coscienza, inoltre, non farebbe altro che spezzare l’incanto che può aiutarlo a lottare contro le sue paure: la paura di non essere accettato, di essere in balia di forze oscure e misteriose, di essere abbandonato... e “nel fiabesco, si sa, la paura ha gli occhi grandi”⁴³. Il piccolo, pertanto, impara a trovare “le sue proprie soluzioni, meditando su quanto la storia sembra implicare nei suoi riguardi e circa i suoi conflitti interiori in quel momento della sua vita”⁴⁴: proprio tali conflitti sembrano essere negati in gran parte della contemporanea letteratura destinata ai giovani lettori, confezionata ad uso di un’infanzia “come dovrebbe essere”, un’infanzia che, invece, denigra e rifiuta tali storie, poiché i bambini, come ci ricorda Emy Beseghi, in fatto di storie hanno un palato esigentissimo.

La consolazione è il massimo servizio che la fiaba possa rendere ad un bambino: la fiducia che, nonostante tutte le tribolazioni che deve patire [...], non solo egli riuscirà ma inoltre le forze del male verranno tolte di mezzo e non minacceranno più la pace della sua mente⁴⁵.

L’infanzia rigetta le storie che non sanno farsi carico dei suoi bisogni, che le propinano edulcorate visioni del mondo, e si rivolge alla fiaba: essa, infatti, nonostante sia rifugio e protezione da un mondo esterno molto spesso troppo distante dal bambino per poter essere decifrato, non propone una dimensione semplicistica ed addolcita della realtà, contenendo, al contrario, molto di ciò che l’adulto vorrebbe nascondere al piccolo. Oltre la porta del fiabesco c’è lo sconosciuto, l’orrido, che sfugge al controllo dei *grandi*, che mostra al bambino un’altra faccia del mondo, vera, affascinante, perturbante: “ciò che all’infanzia non viene detto, ciò che ai bambini non si svela e non si narra, ciò che la società dei grandi occulta, è visibile e dicibile nella costruzione metaforica della fiaba”⁴⁶, depositaria di una doppiezza che si annida nella voce rassicurante della buona vecchina nella capanna, nella casetta ricoperta di marzapane che cela un’orrida strega. Si rivelano, quindi, le due facce del racconto fiabe-

⁴² B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 23.

⁴³ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 115.

⁴⁴ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 29.

⁴⁵ Ivi, p. 144.

⁴⁶ M. BERNARDI, *Dietro le quinte del racconto* in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo* cit., p. 85.

sco: una luminosa, rassicurante e sorridente, l'altra oscura, digrignante e spaventosa; tale scoperta, però, non deve sorprenderci, se consideriamo in questi termini anche l'ambiente in cui viviamo, che sovente cela raccapriccianti realtà al nostro sguardo: è evidente, ancora una volta, che la fiaba riflette la realtà e la ricodifica in maniera comprensibile e accettabile per il bambino. Essa non permette all'infanzia di dimenticare la parte più dura e spiacevole del reale, che la riguarda da vicino, in modo da consentirle di affrontare con decisione e prontezza i problemi che, inevitabilmente, incontrerà. L'orrore, infatti, è parte dell'infanzia e spesso noi adulti lo dimentichiamo, oppure fingiamo di non accorgerci dei milioni di "pollicini, figure di bambini, minuscoli, poveri, soli, rifiutati"⁴⁷ che invadono le narrazioni fiabesche e la letteratura per l'infanzia, ma popolano anche il mondo reale; "l'orrore è comunque sempre figlio anche della casettina della strega in Hänsel e Gretel, che contiene il cannibalismo e le sevizie, ma ha il tetto di marzapane e le pareti di cioccolata"⁴⁸, ed è nostro dovere, in quanto guide e custodi dell'infanzia, consegnarle gli strumenti per comprendere e fronteggiare la complessità e la crudeltà che spesso si nascondono nelle pieghe della realtà. Le stanze della narrazione fiabesca sono, quindi, innumerevoli, labirintiche, polverose, grottesche, oscure e nascondono passaggi segreti, non si mostrano luminose, lineari, spaziose ed ordinate come qualcuno potrebbe credere. In tal senso, "la fiaba è contaminata e contaminante, inquieta ed inquietante, non innocente, imperfetta, incompiuta, ridondante"⁴⁹ e nasconde sempre un lupo in agguato, dietro l'albero, pronto a divorare ingenui lettori inesperti.

Quando si pensa al binomio *fiaba/infanzia*, è quasi immediato figurarsi l'icona di un bambino, rassicurante quanto borghese ed idealizzata, che legge sotto le coperte, al riparo dal mondo esterno. Questa immagine, infatti, è scivolata nell'immaginario comune grazie a Perrault, che rende i bambini protagonisti di alcune delle sue fiabe, ampliando e rivisitando, in qualche modo, la novità già presentata da Basile. Anche con i Grimm avviene una progressiva rielaborazione e dei destinatari e dei personaggi di tali testi, che contribuisce alla rifinitura e definizione di un "ideale di infanzia" e lascia emergere un'evidente contraddizione: "non è l'infanzia reale quella di cui ci si occupa, è l'infanzia rimembrata e narrata, è l'immagine d'infanzia romanticamente dipinta che rischia di prendere il posto

⁴⁷ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 162.

⁴⁸ A. FAETI, *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*, Einaudi Editore, Torino 1986 in M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 162.

⁴⁹ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 249.

dell'infanzia reale, fino a spodestarla"⁵⁰, un'immagine figlia di un movimento romantico orientato al nostalgico sentimento dell'infanzia come affascinante età dorata, paradiso perduto. Tale idealizzata deriva perviene fino a noi, imbrigliando la figura dell'infante in una dimensione pura, innocente, stereotipata, che ci restituisce il ritratto di un bambino inesistente. Senza dubbio, questa icona è funzionale alle esigenze di un mondo adulto a cui fa comodo pensare che il bambino non sia preda di conflitti interiori, di pensieri cattivi che molto spesso prendono il sopravvento, di lati oscuri come qualsiasi essere vivente, e svuota l'infanzia del mistero che la avvolge. La fiaba, però, resiste e parla al bambino *vero*, con i suoi difetti e le sue pieghe oscure, non rinnega la complessità della realtà, ma la rielabora.

Il graduale rivolgersi della fiaba all'infanzia, come abbiamo accennato in precedenza, è frutto di un fortuito confinamento di tale genere ai margini della società, nascosto e allo stesso tempo facilmente recuperabile:

l'infanzia riceve la fiaba [...] come fosse uno scarto ma con la sottaciuta raccomandazione di non gettarla via, di trattenerla nel cesto dei giochi, nello scaffale dei libri più cari, dove anche agli adulti sia possibile ritrovarla grazie alla mediazione salvifica e indulgente dei bambini⁵¹.

Ciò che era residuo, scampolo di una letteratura che volgeva ad altre esigenze, diventa per l'infanzia un prezioso dono da custodire, un'eredità inestimabile che racchiude i principi arcani di ogni cultura e, seguendo il flusso delle storie, giunge fino a noi. Ed ecco una profonda verità che solo i bambini sanno consegnarci: è l'infanzia, alla fine, che salva la fiaba ancora ed ancora, se ne prende cura conservandola gelosamente, poiché ha contribuito a "mantenere in vita frammenti di narrazioni orali"⁵², consegnandole alle generazioni successive, salvandole dall'oblio, reiterando e arricchendo, attraverso la narrazione ad alta voce, il rapporto con il mondo adulto. L'infanzia salva la metafora della narrazione orale "rivisitandola, però, alla luce di questi nuovi spazi domestici e/o educativi e [...] guarda chi racconta con lo stupore del bambino che vede l'Altrove oltre la finestra di casa"⁵³. E la fiaba ritorna sempre, esce dai bauli in cui è stata stipata, dagli armadi in cui è stata relegata, e ricompare, mai sopita, grazie all'infanzia custode, mes-

⁵⁰ Ivi, p. 88.

⁵¹ Ivi, p. 175.

⁵² Ivi, p. 110.

⁵³ Ivi, p. 111.

saggera mercuriale⁵⁴ di significati arcaici e perduti, in altre forme narrative quali il romanzo, il cinema, il teatro.

I grandi fingono di aver dimenticato cosa vuol dire essere bambini, e a volte davvero non lo ricordano, ma grazie all'infanzia sono in grado di ristabilire un legame con il fanciullo di un tempo, addormentato e mai del tutto assente in ognuno di noi: le fiabe parlano proprio a quel fanciullo, fiduciose che noi ancora rammentiamo, che il sentimento dell'infanzia non sia del tutto sfumato. La difficoltà, in questo fuorviante, futile bombardamento mediatico che è il reale, è districarsi dai falsi valori e orientarsi verso quelli autentici. Di una cosa, però, possiamo essere certi: finché esisterà l'infanzia, la fiaba vivrà, poiché la fiaba è dell'infanzia, trova dimora in un sogno ad occhi aperti, albergando nella speranza illusoria di un domani migliore, scintillando nella lettura notturna di un padre al suo piccolo, “e anche quando il bambino chiude gli occhi e si addormenta, la voce di suo padre non cessa di parlare nell'oscurità”⁵⁵.

2.2. *Ad alta voce: trame narrative che iniziano alla vita*

“La vita umana è avvolta nelle storie a un punto tale che siamo ormai desensibilizzati al loro strano e ammaliante potere”⁵⁶, ci rammenta Jonathan Gottschall, ricalcando ancora l'essenziale ruolo che le narrazioni occupano per gli uomini. E quale migliore testo, quale intreccio più *necessario* di una fiaba? Quale narratore più calzante, più desiderato se non quello di fiabe? La voce di un narratore che si perde nella notte, al quale è riservato l'angolo più intimo della propria casa e del proprio cuore: “il cantastorie”, infatti, “era ascoltato in piazza. Ma il raccontafiabe [...] passava misteriosamente di casa in casa come un portatore di tesori”⁵⁷. Ed è giusto così, in fondo. È legittimo che un dono prezioso, come solo una fiaba può essere, venga dispensato in segreto, nel calore accogliente della propria dimora, e non sbandierato in pubblica piazza, sciorinato al vento come una storia qualsiasi. È giusto che l'ascoltatore possa gustarlo nella penombra del focolare, al riparo dal gelo della notte, custodirlo

⁵⁴ Ivi, p. 327.

⁵⁵ P. AUSTER, *L'invenzione della solitudine*, Einaudi Editore, Torino 1997, p. 159.

⁵⁶ J. GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri Editore, Edizione Kindle, Torino 2014, p. 5.

⁵⁷ C. CAMPO, *Gli imperdonabili*, cit., pp. 15-16 in E. BESEGGI, *Il divano del piccolo Henry*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 37.

gelosamente e riporlo sotto il cuscino, dopo averlo accarezzato prima di addormentarsi. Proprio per la sua essenza che la lega all'oralità, la fiaba si presta ad essere narrata ancora ed ancora, si piega alle esigenze di chi la racconta, di chi la ascolta, si mimetizza, camaleontica madre di tutte le storie, stemperandosi nell'identità di chi narra, al punto che non sappiamo dire se si narri *una* storia, o si narri sempre la *propria* storia: "la fiaba e i narratori [...] costituiscono [...] un tutt'uno d'anima, testo e corpo, poiché nella trasmissione orale non vi è storia senza voce narrante"⁵⁸. Così, le persone diventano anch'esse storie, danno voce, tempo, identità alla narrazione, impastando le trame di emozioni e sussulti, riportandole alla vita giorno dopo giorno, secolo dopo secolo, tramandando (interessante è la composizione di tale termine, che contiene la parola *trama*, quasi come se trasmettere narrazioni, valori, racconti fosse un tessere ed intrecciare complesso di fili, che sono le nostre vite) racconti di un tempo, testimoniando con la voce fatti che ora non sono più, ma potrebbero essere, o saranno. Milena Bernardi, in un interessante contributo, distingue due modalità narrative orali: la *narrazione orale primaria*, indipendente da qualsivoglia mediatore, pur se importante e privilegiato quale un libro o un albo illustrato, e la *narrazione secondaria*, sorretta ed indotta proprio dal libro o albo illustrato che viene letto ad alta voce⁵⁹. Senza dubbio, la prima inclinazione narrativa è propria della fiaba, che non necessita di un testo scritto, ma vive e spicca il volo dai ricordi di chi racconta, dalle reminiscenze nebulose e confuse del narratore, e si regala agli ascoltatori attenti, distratti, assonnati, preoccupati, interessati, sorpresi, meravigliati. Un narratore che assume le sfumate sembianze di un *Padre dei Racconti* di calviniana memoria, "longevo d'età immemorabile, cieco ed analfabeta, che narra ininterrottamente storie che si svolgono in paesi e in tempi a lui completamente sconosciuti"⁶⁰, poiché non serve che egli conosca i simboli che formano l'alfabeto, per poterne rivelare il significato; la sua voce antica e a tratti roca continua a risuonare alle nostre orecchie come una lenta nenia che ci sembra di conoscere, ma che abbiamo dimenticato. E ogni narratore diventa, per un po', *Padre* del suo racconto, contribuendo a tessere e dipanare l'immensa matassa delle storie del mondo.

⁵⁸ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 104.

⁵⁹ Cfr. M. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, cit.

⁶⁰ I. CALVINO, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Mondadori Editore, Milano 2016, p. 34.

Ritornando, però, alla distinzione operata dalla Bernardi, possiamo rimarcare che è proprio in virtù di essa che organizziamo la struttura del presente paragrafo, il quale si interessa in primo luogo alle narrazioni *puramente* orali e, in secondo luogo, alla lettura ad alta voce, ulteriore, meraviglioso mondo, inestimabile opportunità per l'infanzia. È complesso e piacevole al tempo stesso, infatti, rispolverare i primi ricordi di narrazioni e letture, poiché “il libro incontrato nell'infanzia diventa oggetto di una passione che, come in una lunga educazione sentimentale, accompagna per tutta la vita”⁶¹: l'infanzia, infatti, è un'età di *prime volte*, di scoperte, di nascita di passioni, di paure, di conquiste, ed il primo incontro con il libro, misterioso oggetto impregnato di inchiostro e strani simboli significanti, è un momento magico, incantato, che sporcherà di riverberanti sensazioni, vivide emozioni i ricordi del bambino, i quali saranno intrisi di fruscii di pagine, odore di carta nuova, grana ruvida di fogli sottili. La lettura “comporta un rapporto fisico col libro intenso e diretto [...]. Il libro [...] spesso è manipolato, spiegazzato, forzato, fatto proprio nei modi più diversi”⁶², utilizzato come rifugio, amico fedele, barriera contro l'esterno, filtro che protegge dalle paure, poiché, come afferma Jedlowski, la narrativa è magia⁶³. Grazie ad essa, le paure più recondite possono essere affrontate, gli ostacoli più alti possono essere superati, gli interrogativi irrisolti possono trovare risposta, se solo siamo stati tanto fortunati da aver avuto una persona che, quando ancora non comprendevamo quanto fosse salvifico, essenziale, ci ha regalato la gioia di affidarci ai libri, di perderci in essi, che “quando ancora non sapevamo il significato di tutte le parole, [...] ci ha fatto capire che le parole servono a costruirci un'altra realtà, una realtà sicura”⁶⁴, se narrare significa davvero poter reinventare la realtà, come ci ricorda anche Savater⁶⁵. Questo dono è tra i più preziosi che si possano fare all'infanzia, *dono d'amore*, di cura, di attenzione, e ci consente di respirare la straordinaria magia dell'atto semplice di leggere un libro, “la magia del tempo dilatato che permette a

⁶¹ E. BESEGGHI, *La passione secondo Montag* in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 2.

⁶² Ivi, p. 11.

⁶³ Cfr. P. JEDLOWSKY, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori Editore, Milano 2000.

⁶⁴ R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, Mondadori Editore, Milano 1996, p. 8.

⁶⁵ Cfr. F. SAVATER, *L'infanzia recuperata*, Laterza Editore, Bari 1994 in E. Beseghi, *Il divano del piccolo Henry* in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit.

ciascun lettore di vivere non una ma dieci, cento, mille vite. Una per ciascun libro letto ed amato”⁶⁶.

“Il primo e vero narratore è, e rimane, quello di fiabe”⁶⁷, ci ricorda Walter Benjamin, e tale affermazione non ci meraviglia più, poiché la fiaba è l’essenza della narrazione orale,

la sua bellezza riposa così, essenzialmente, sopra l’arte con cui il narratore espone e rielabora i materiali che gli sono offerti dalla tradizione [...]. È cosa da ascoltare, in cui gesto e intonazione, mimica e pause, tengono un ruolo capitale⁶⁸.

Tale riflessione evidenzia ancor di più il potere comunicativo, conativo della fiaba e di coloro che le prestano la voce, i quali interagiscono con gli ascoltatori in un dialogo fruttuoso, che imprime un segno, induce all’azione. Un dialogo attraverso i secoli che non morirà mai del tutto, non finché si sostanzia nella ripetitività, nel meraviglioso e proprio dell’infanzia “*me ne racconti un’altra?*”, nel raccogliere il filo sospeso di una narrazione terminata poc’anzi e riavvolgerlo nuovamente per ricominciare. Il racconto fiabesco, in quanto storia delle storie, sembra aleggiare nell’anima di ogni narrazione: infatti,

quando ci mettiamo a raccontare una storia, tendiamo a cambiare impercettibilmente il registro della nostra voce, quasi volessimo implicitamente racchiuderla nelle formule tradizionali del “c’era una volta” e del “e vissero felici e contenti”: il racconto marca i suoi confini, racchiude, ordina, stabilisce precisi limiti⁶⁹.

Eppure, allo stesso tempo, la fiaba trasborda dalla sua forma, sporcando le altre storie, e in tal modo, grazie ad essa, la narrazione, i racconti ad alta voce non si esauriscono, non cessano mai di esistere poiché essa è l’inizio

⁶⁶ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, Salani Editore, Milano 2006, p. 133.

⁶⁷ W. BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nicolai Leskov*, Einaudi Editore, Torino 2011, p. 71.

⁶⁸ L. FELICI, *Le fiabe teatrali di Carlo Gozzi*, in *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*, Emme Edizioni, Milano 1980, p. 177 in M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 120.

⁶⁹ P. BROOKS., *Trame*, Einaudi Editore, Torino 1995, p. 4 in M. BERNARDI, *Il Tappeto dell’Altrove*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., pp. 56-57.

e la fine di ogni genere letterario, appartiene all'umanità tutta senza alcuna distinzione di nazione, età, cultura. *È la fiaba ad accomunare l'umanità*⁷⁰.

Il racconto fiabesco e, più in generale, le storie si rivolgono a quel che di primitivo c'è in noi⁷¹, scegliendo l'infanzia, età incontaminata dell'essenza dell'uomo, come destinataria privilegiata: "laddove ci si racconta, da piccoli, e si comincia ad esistere in una rappresentazione autobiografica del proprio esser-ci [...]; e laddove si ascolta (o si legge), cominciando ad avere coscienza di ciò che esiste attorno a noi e che ci racconteremo per sempre"⁷². L'assoluta e viscerale necessità di sentir raccontare e raccontarsi si impadronisce dell'infanzia, la quale è in grado di cogliere l'insita richiesta del mondo adulto, bisognoso anch'esso di specchiarsi in una storia per dare senso al succedersi degli avvenimenti. L'infanzia ha fame di storie e il suo esserci nel mondo si sostanzia nei racconti da cui è circondata, narrazioni casuali o consapevoli, frammenti di vita narrata. Spesso, però, l'adulto non risponde a questa silente richiesta, lasciando che il bambino rimedi "alimenti meno genuini e nutrienti. In assenza di una voce che racconta il bambino fa crescere dentro di sé un altro modo di apprendere e di decodificare il mondo che lo circonda"⁷³. Un modo che lo allontana dalla lettura, che non gli permette di cercare e trovare nelle storie il senso di ciò che gli sta a cuore, che lo renderà estraneo ai libri nel corso della vita.

Che coraggio abbiamo noi, dal nostro pulpito di falsi letterati ed esperti, abituali narratori quotidiani, di negare all'infanzia la materia di cui è composta? Che diritto abbiamo di privare i bambini delle nebulose di magia, polvere di fata e incanto che sono le storie?

Le storie sono per loro qualcosa di compulsivo a livello psicologico. Qualcosa di cui sembrano aver bisogno allo stesso modo del cibo e dell'amore. Impedire loro l'accesso all'Isola che non c'è sarebbe un atto di violenza. [...] Le storie sono talmente fondamentali nell'esistenza infantile da essere in sostanza l'elemento che la definisce. Che cosa fanno i bambini? Producono storie, perlopiù⁷⁴.

⁷⁰ Cfr. N. HIKMET, *Postfazione*, in *Il nuvolo innamorato e altre fiabe*, Mondadori Editore, Milano 2000.

⁷¹ Cfr. E. BESEGGHI, *Il divano del piccolo Henry*, in E. BESEGGHI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit.

⁷² L. ACONE, *Attraversamenti. Orizzonti e mari d'infanzia*, in L. ACONE (a cura di), *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2018, p. 16.

⁷³ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 122.

⁷⁴ J. GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, cit., pp. 12-13.

Per tale ragione, è nostro dovere, imprescindibile e tassativo, fare loro dono dell'arte di narrare e di ascoltare narrazioni. Poiché, come ogni arte nella vita, anche se originata da un talento o inclinazione naturale, il delicato mestiere di tessere trame e comprenderne l'ordito, leggerne intreccio, ha bisogno di essere *insegnato*. E l'infanzia, a dispetto di quanto si dica, vuole imparare, è l'eterna curiosità bambina che le fa guardare il mondo con occhi spalancati, che sembrano quasi dire, ad alta voce, "e poi? Raccontamene un'altra!", occhi mai paghi, mai sazi di bellezza, che colgono il significato prezioso dell'essere depositari di una comunicazione privilegiata, che imparano a *vedere* davvero⁷⁵. Anche questo, infatti, è un altro degli inestimabili regali che la narrazione dispensa: la capacità di immaginare, di entrare in un mondo nostro, lontano da immagini televisive prefabbricate, inventato e impastato con la nostra unica fantasia. Noi adulti, molto spesso, dimentichiamo di aver dimorato in tali luoghi, fantastici, immaginari e per questo meravigliosi, luoghi affascinanti e intimi nei quali chiudersi, sentirsi protetti da un incomprensibile mondo esterno, e, in un capovolgimento di ruoli, abbiamo bisogno dell'infanzia che ce lo ricordi, che ci rammenti, che ci liberi dalla paura di tornare a sognare, di pensare a briglia sciolta e non più secondo convenzioni, perché l'infanzia non ha paura. Ancora una volta, ci riscopriamo debitori dei bambini, ancora una volta l'infanzia ci sorprende, re-insegnandoci a vivere. "È dall'Altrove che l'infanzia si fa rapire"⁷⁶, e non teme di non riuscire a tornare indietro, poiché sa che bisogna sempre perdersi, prima, per ritrovarsi.

Le storie aprono a nuove germinazioni. Contengono, infatti, prove, sconfitte, vittorie, rinascite, agnizioni, quindi contraddizioni, dolori, sofferenze, suspense, gioie, sollievo, amarezze... tutto. Pongono domande. Proprio come i bambini. E, come i bambini, può succedere che facciano paura agli adulti⁷⁷.

E, a tal proposito e come accennato prima, capita che gli adulti vengano meno al loro indispensabile ruolo di educatori, poiché non si sentono all'altezza di esso o non comprendono quanto sia importante ai fini della crescita delle nuove generazioni o, ancora, sono presi dall'incontenibile frenesia

⁷⁵ Cfr. E. BESEGGI, *Il divano del piccolo Henry*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit.

⁷⁶ M. BERNARDI, *Il Tappeto dell'Altrove*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 48.

⁷⁷ M. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, cit., p. 9.

quotidiana che li risucchia. Oggi, “è un fatto ormai inconfutabile che la carenza più vistosa – e più drammatica – è la mancanza di tempo”⁷⁸, soprattutto nel rapporto tra genitori e figli. Il tempo libero da spendere nella lettura, nel raccontarsi e nel raccontare, viene riempito da altri impegni, altre occupazioni. Ma per leggere, per narrare, si sa, serve tempo. Il tempo necessario. Tuttavia, incredibilmente, anche in questo caso le storie corrono in nostro aiuto, spie di conflittualità e disagi non emersi, di insicurezze e sensazioni di inadeguatezza. L'adulto si chiude in se stesso perché si percepisce incapace di soddisfare le aspettative di un rapporto vivo con l'infanzia; genitori, insegnanti, educatori... spaventati di fronte a branchi di bambini che li osservano con fiducia (sarà ben riposta?). “L'eventuale trasformazione/declino della modalità narrante specifica della comunicazione orale”, infatti, “sembrerebbe correlata alla difficoltà di proporsi in prima persona nel rapporto diretto con l'infanzia”⁷⁹, all'incapacità di donarsi senza riserve. È proprio l'assenza di parole, imprescindibili compagne del genere umano, che fa scattare l'allarme. È questa fame di storie che guida l'infanzia in una ricerca insistente e mai soddisfatta (come si fa, del resto, ad averne abbastanza dei racconti?), che mutamente chiama i *grandi* al loro inderogabile compito, quello di educare. Tale è, da sempre, anche il compito del narratore, che è “il primo della fila e non può tirarsi indietro, è colui che si scontra con la paura e non la nega, [...] la affronta”⁸⁰: non assomiglia forse a ciò che fanno i genitori per i figli, difendendoli all'interno dell'enorme, ribollente calderone di storie che è la vita, fino a quando essi non sono in grado di cavarsela da soli? Ecco allora che il narratore, ancora una volta, diventa *Padre*, modello archetipico di qualsiasi figura genitoriale, poiché ci piace pensare che l'arte di narrare sia più antica ancora dell'arte di essere genitori. Le storie, dunque, possono essere il filo, la *trama*, che riesce a ricucire il rapporto deteriorato tra genitori e figli, che recuperi la complicità, poiché, infatti, chi racconta

cerca di stabilire una relazione di fiducia con chi lo ascolta [...], egli [...] crede in ciò che narra, vi respira dentro, e di conseguenza continua, sulla scia dell'arcaico narratore orale, a porgere la propria esperienza e la propria conoscenza⁸¹

⁷⁸ R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, cit., p. 64.

⁷⁹ M. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, cit., p. 8.

⁸⁰ M. BERNARDI, *Il Tappeto dell'Altrove*, in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 47.

⁸¹ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 114.

in un dialogo fecondo con la sua controparte per eccellenza, l'infanzia. Quell'infanzia che, però, non è una controparte passiva, nessun narratore può considerarla tale:

non si legge al bambino, si legge con il bambino e chi legge deve coprire contemporaneamente due ruoli: quello di lettore e quello di ascoltatore partecipe, attento, e disponibile a condividere qualsiasi emozione scaturisca dal testo⁸².

Solo così potrà essere fruttuoso, unico, pulsante di vita, il magico legame tra narratore ed ascoltatore, in una reciprocità del *donarsi* che non permette più di distinguere chi racconta e chi ascolta e, in fondo, non ha più nessuna importanza.

Non crediate, tuttavia, che i racconti siano dono solo per chi ascolta. Infatti, nulla c'è di più delicato, più fragile e potente, che osservare un bambino riflettere su una storia, crescere, cambiare le proprie convinzioni, aprire gli orizzonti, esaudire, finalmente, la speranza primaria di chi racconta, che è di muovere qualcosa in lui.

Bruno Tognolini, in *Leggimi forte*, tratteggia con maestria e dolcezza infinita uno di questi momenti, che lui chiama *istanti benedetti*, con la figlia, in cui il tempo pare fermarsi e un padre sembra cogliere il senso di tutto il cammino che lo ha portato fino a quel presente, seduto su quel tappeto:

Io guardavo, in quelle occasioni, lei che guardava. Si apriva allora uno di quegli istanti benedetti in cui un genitore trae fiato, si riconforta nel suo cammino incerto: guarda il figlio, intento in qualche cosa, e lo sente crescere. A me pareva di sentirli, quei 'clic' segreti in lei fra l'immagine e l'immaginazione, che combaciano come specchi paralleli, d'intuire gli incrementi e i compimenti dei pensieri, l'apertura di sentieri di senso dove prima non c'erano, che portavano altrove, e da lì ovunque. E senza certezze d'analisi, che non sono il mio campo, mi compiacevo dei nutrimenti che da quei compimenti dovevano certamente conseguire. E dicevo fra me: frondeggia, mente bambina, perché c'è spazio e tempo e senso. Perché per fortuna c'è cibo. Quel compiacimento assomigliava, e forse non per caso, a quell'atavico conforto creaturale che provavo vedendola mangiare⁸³.

Scivoliamo, ora, verso una delle attività indispensabili per iniziare i bambini a questo mondo fatto di voci, parole, inchiostro e carta, spesso trascurata, sottovalutata, tralasciata: la lettura ad alta voce. Nell'immagina-

⁸² R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, cit., p. 50.

⁸³ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 43.

rio di ciascuno di noi sempre si staglia, quando pensiamo alla diade libro/infanzia, l'iconica fotografia di un adulto che legge ad un bambino, tenuto in braccio o seduto di fronte a lui. Guardandoci indietro rammentiamo, con buona probabilità, le nostre ore di lettura ad alta voce, che si colorano subito di una forte sfumatura emozionale, mentre ci figuriamo la mamma o il papà che narrano per l'ennesima volta la nostra storia preferita. Tuttavia, se questa attività è praticata dai genitori con sufficiente naturalezza fino all'inizio della scuola primaria, quando il bambino inizia a leggere da solo, inspiegabilmente, smette di essere eseguita con la stessa assiduità o, semplicemente, cessa del tutto: "*Ormai sei grande, hai imparato a leggere, puoi farlo da solo!*", incoraggiano le madri, felici di essersi liberate di un'altra incombenza e orgogliose del loro precoce figlio. Come se la lettura ad alta voce non prescindesse da un insignificante dettaglio che riguardi l'abilità di saper leggere o meno, come se non nascondesse, invece, un universo di senso che si dispiega al dipanarsi della voce narrante. Il bambino, evidentemente, vive tale privazione come un effettivo disinteresse della controparte genitoriale nei confronti di un momento chiave della giornata: ai suoi occhi, il libro (non il libro oggetto, ma il libro amico, il libro compagno di viaggi, il libro scudo contro le paure, il libro da mettere sotto il cuscino come acchiappasogni) è svalutato, perde il suo indispensabile significato di *connettore*, filo (ancora una volta) che lo lega all'adulto significativo, porta spalancata sul mondo dell'Altrove. Quando il bambino impara a leggere, infatti, la sua capacità di comprensione del testo non si sviluppa di pari passo all'abilità di lettura, rallentando, in tal modo, il flusso di storie, ed incrementando, allo stesso tempo, la sua fame di racconti, che da solo non riesce a saziare. Senza dubbio, il periodo d'oro della lettura ad alta voce è tra i due e i sei anni⁸⁴, eppure "la voce rimane l'elemento del contatto più intimo, più antico, più ravvicinato"⁸⁵, e i *grandi*, alle volte anch'essi bambini insicuri, perdono di vista il vero nodo pulsante del raccontare, che scandaglia ciò che di più profondo abbiamo per regalarlo al nostro interlocutore: "condividere storie è come trasmettere una parte di se stessi, è partecipare a un atto creativo, intensamente vissuto"⁸⁶.

Come si può, inoltre, godersi un'ora di lettura se non si è nel posto giusto? Leggere ad alta voce vuol dire anche preoccuparsi della creazione di uno spazio fisico e mentale favorevole ad un temporaneo smarrimento e di un momento adatto ad accogliere la magia di tale rapimento. Sono le ore

⁸⁴ Cfr. R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, cit.

⁸⁵ M. BERNARDI, *Infanzia e Fiaba*, cit., p. 104.

⁸⁶ Ivi, p. 48.

precedenti al sonno notturno, quelle preferite: come se la notte aiutasse a creare una sorta di *non-luogo*, fuori dalla cornice temporale dei giorni, dei minuti, incurante del ticchettio dell'orologio, bolla atemporale immersa nel reale. Magari nella camera da letto, nella penombra di una lampada da comodino, accoccolati su di un cuscino⁸⁷. E al bambino non importa che la voce che racconta sia calda o stridente, il tono fievole o acuto. Si affeziona a tale suono, ad occhi chiusi: è il suono delle storie. *Lo senti?* È il libro che ti parla. Basta fidarsi della potenza della narrazione e aspettare che fluisca dal cuore e dalla carta, tutta insieme, la Voce Fiume⁸⁸, che non ha nulla a che vedere con una corretta dizione o una brillante drammatizzazione, e tutto a che fare con la nostra essenza, il nostro sentire, la nostra *storia*, che viaggia e arriva dritta al cuore di chi ascolta, poiché “la voce è protagonista. [...] È anche interna, soffusa, segreta, [...] e aderisce alla storia come se fosse una fiaba (o che è una fiaba) poiché la fiaba condensa in sé «lo schema insostituibile di tutte le storie umane»⁸⁹”⁹⁰.

E quella voce non smette mai di accompagnarci, nemmeno nei sogni, nemmeno tra incubi tanto temuti e dormiveglia spaventati. Quella voce “confusa infine nel sonno, in un fondo segreto e lontano che viene prima e dopo le parole, [...] è nenia, rosario, preghiera, riepilogo e riconferma del mondo. E l'ultimo conforto e commiato, paterno e umano, sulle porte mai sicure della notte”⁹¹.

Nel reticolo di ingarbugliate connessioni telematiche e multimediali che è il nostro mondo, il bambino incontra una pluralità di media che non si esauriscono solo in quelli tradizionali: egli impara ad utilizzare tablet, pc, smartphone, strumenti specchio della realtà in cui è immerso, dall'interfaccia immediata, i quali non necessitano nemmeno della mediazione dell'adulto, ma sono intuitivi per i nativi digitali⁹². Il libro sembra quasi ritirarsi in secondo piano, subendo una sconfitta figlia dell'apparente impotenza di genitori rassegnati, che scuotono la testa, dicendo a mezza

⁸⁷ Cfr. R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, cit.

⁸⁸ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 8.

⁸⁹ P. BROOKS, *Trame*, cit., p. 4 in M. BERNARDI, *Il Tappeto dell'Altrove*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 57.

⁹⁰ M. BERNARDI, *Il Tappeto dell'Altrove*, in E. BESEGGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 57.

⁹¹ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 9.

⁹² Cfr. L. PALADIN, R. VALENTINO MERLETTI, *Nati sotto il segno dei libri. Il bambino lettore nei primi mesi di vita*, Idest Editore, Edizione Kindle, Campi Bisenzio (Firenze) 2016.

voce: “*Ai miei tempi...*”. Vi arrendete così? Lasciate che i vostri figli non sperimentino mai l’odore di carta nuova o il crepitio delle pagine sfogliate? Certo, ora ci sono anche altri modi per leggere storie, altri dispositivi che permettono una fruizione immediata del testo. Tuttavia, “se [...] riusciremo a coinvolgere anche tatto e olfatto, oltre alla vista, sarà più facile smarrirsi in una storia. È soltanto in questo modo che ci lasciamo davvero trasportare e che prepariamo le valigie”⁹³. E i bambini non aspettano altro che partire.

Pertanto, educare alla lettura è un compito imprescindibile dell’adulto: non solo del genitore, ma di tutti coloro che sono impegnati nella formazione ed educazione dell’infanzia. Nonostante spesso si pensi il contrario, il bambino non impara ad apprezzare i libri a scuola: il seme viene piantato tra le mura della propria dimora, curato e coltivato dai genitori, primi insegnanti nella vita di ciascuno. Di essenziale, potente valore, per il piccolo, è osservare la propria mamma o il proprio papà leggere, perdersi per qualche attimo e perdere qualche attimo. Infatti,

in una società ossessionata dalla mancanza di tempo quale è quella in cui ci troviamo a vivere non è cosa di poco conto. È anzi uno dei messaggi più forti e inequivocabili che possiamo trasmettere riguardo la nostra personale scala di valori. [...] È ovvio che non basta leggere per se stessi, bisogna sapere condividere la passione per la lettura con i bambini: scendendo al loro livello e non pretendendo che essi raggiungano istantaneamente il nostro⁹⁴.

Se il cibo è nutrimento, sostentamento fisico, i libri sono, invece, respiro d’incanto, soffio vitale per la mente bambina. E i genitori, sovente preoccupati a dismisura per l’alimentazione dei figli, dovrebbero curare con la stessa solerzia anche i loro gusti letterari: è importante, infatti, che il bambino sia orientato a testi adatti al suo target, che possano stimolarlo ed entusiasmarlo.

La lettura, inoltre, crea connessioni tra gli interlocutori, genera legami, costruisce relazioni, bisogno inestinguibile dell’uomo, ricerca affamata e continua insita nell’infanzia, che

getta dei “ponti”, sperando che dall’altra parte ci sia qualcuno disposto ad accoglierli. Sorride o piange nella speranza che qualcuno gli risponda [...]. La lettura nella sua accezione più estesa è parte di questo gioco, rientra nei

⁹³ E. BERTHOUD, S. ELDERKIN, *Crescere con i libri. Rimedi letterari per mantenere i bambini sani, saggi e felici*, Sellerio Editore, Edizione Kindle, Palermo 2017, p. 18.

⁹⁴ R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, cit., pp. 36-37.

processi di comunicazione, è uno dei tanti ponti che collegano il bambino al mondo⁹⁵.

Non lasciamo che questo appello rimanga inascoltato, che i ponti di parole, emozioni crollino in un precipizio, che l'inesplicabile e infinita voglia di vita e di storie dei bambini si estingua.

Spesso, come ricordato in precedenza, è la notte, l'inseparabile compagna di letture ad alta voce, il tempo di perdersi tra parole e profumo di carta. A volte, invece, è una pausa dal lavoro, un ritaglio di giornata conservato con gioia, come un premio, da godersi fino all'ultimo. Perciò, è meglio mettersi comodi:

seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato. Coricato sulla schiena, su un fianco, sulla pancia. In poltrona, sul divano, sulla sedia a dondolo, sulla sedia a sdraio. Sul pouf. Sull'amaca, se hai un'amaca. Sul letto naturalmente, o dentro il letto. Col libro capovolto, si capisce⁹⁶.

Le righe del grande Calvino ci invitano a trovare la posizione che più ci aggrada, che ci permetta di rivolgere tutta la nostra attenzione alla storia che fluisce dalle pagine, che non ci consenta distrazioni. Non dimentichiamo, però, che leggere ad alta voce presuppone la presenza di un destinatario, un ascoltatore; nel nostro specifico contesto, l'infanzia. Essa deve sentirsi coinvolta, riuscire a percepire lo zampillio delle parole, immaginarsi avvolta dalla carezza di una nuova storia. E quale miglior modo di sentirsi totalmente immerso, se non sedersi in mezzo alle ginocchia della madre o del padre, appoggiati al loro petto, mentre si osservano le pagine del libro sulle proprie gambe e si ode la voce del genitore che vibra e sussurra e narra? Bruno Tognolini riflette su quello che sembra un fenomeno curioso di progressivo *scivolamento*, per il quale sua figlia, prima poggiata al suo petto, si sposta, poi, per terra – regno tutto infantile – accanto a lui, con il libro davanti agli occhi, mondo che unisce due generazioni. Con il passare dei mesi e degli anni, i libri si infittiscono di parole e perdono le illustrazioni, non c'è più bisogno di osservare, basta ascoltare: la bambina guarda altrove (o Altrove?), persa nella narrazione, i due interlocutori non sono più laterali, ma l'uno davanti all'altro, e il

⁹⁵ R. VALENTINO MERLETTI, L. PALADIN, *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*, Idest Editore, Edizione Kindle, Campi Bisenzio (Firenze) 2016, pp. 20-21.

⁹⁶ I. CALVINO, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, cit., p. 3.

libro è scivolato tra di loro, confine che insieme unisce e separa⁹⁷. Sembra quasi un tratteggio della complessa, delicata relazione genitore/figlio, prima simbioticamente connessa e, in seguito, legame che si slabbra verso la naturale e progressiva autonomia dell'essere umano. "È la storia di un distacco naturale, raccontata dai corpi che leggono e che ascoltano, dalle loro posizioni e dalle loro distanze. Però il libro, e la voce che lo legge, ancora son tesi fra noi come una lunga fune di cordata"⁹⁸. Sopravvive, di tutto questo, l'amore.

E, infine, una menzione speciale è per la controparte lettrice, sia essa genitore, fratello o sorella maggiore, insegnante: capita, talvolta, che quel libro, proprio no, non gli vada a genio, capita che quella sera non ci sia verso di scivolare nell'incanto, o che invece quel racconto sia particolarmente avvincente, ma che l'ascoltatore imponga stoicamente: "*Leggi più piano!*". Interruzioni, riletture, momenti magici, attimi di disincanto, riverberi di mondi perduti, piccole lotte, scampoli di luce in una giornata da dimenticare: questo, il ritratto di una connessione senza tempo, narratore e ascoltatore, padre e figlio, l'uno con le labbra dischiuse a mormorare intrecci di parole, l'altro con le labbra dischiuse a meravigliarsi, ancora e ancora, due metà di una stessa figura, indispensabili a se stessi.

Connessioni, fili, legami: esistono ancora (viene da chiedersi) tra genitori e figli? Esiste ancora il pulsante desiderio comunicazionale che spinge le generazioni a narrarsi, raccontare? Oppure siamo precipitati in un silenzioso baratro che tutto risucchia, lontani da una comunicazione di senso?

La narrazione, quella autentica, "deve essere un po' come l'ascia che spezza il mare ghiacciato dentro di noi"⁹⁹, che ci salva dalla malattia del silenzio che sembra aver colto questa società, ci guarisce dall'assenza di parole, dall'incapacità di comprendere se stessi, di *leggerci* dentro.

Per quanto inadatti, incapaci possiamo sentirci, per quanto possiamo credere di non essere in grado di raccontare o di non avere nulla da raccontare (debole, precaria difesa), sforziamoci di donare narrazioni ai nostri bambini. Poiché, per dirla con Pennac,

anche se non abbiamo raccontato affatto, se ci siamo limitati a leggere a voce alta, eravamo il suo romanziere, il narratore unico grazie al quale ogni

⁹⁷ Cfr. R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit.

⁹⁸ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 19.

⁹⁹ F. KAFKA, cit. in A. MANGUEL, *Una storia della lettura*, Mondadori Editore, Milano 1997, p. 103 in E. BESEGGHI, *Il divano del piccolo Henry*, in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, cit., p. 30.

sera lui si infilava nel pigiama del sogno prima di scomparire sotto le lenzuola della notte. O meglio, eravamo il Libro¹⁰⁰.

Per questo e per tanto altro, leggete. Raccontate, narrate, anche quando il bambino non può comprendervi, poiché “la voce umana ha un potere grande e segreto, che assordati da molti apparecchi rischiamo di dimenticare. Prima del senso c’è il suono, prima delle parole c’è la voce. Quella voce ha potere sulle cose: le chiama all’umanità, le rende umane”¹⁰¹. Lasciate che i bambini crescano, diventino ciò per cui sono nati, che colgano anch’essi la bellezza del raccontarsi, arte antica e senza tempo. Narrate. E se non sapete cosa dire, se non credete di avere parole, leggete un libro¹⁰².

¹⁰⁰ D. PENNAC, *Come un romanzo*, Feltrinelli Editore, Milano 2015, p. 13.

¹⁰¹ R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit., p. 6.

¹⁰² Cfr. R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, cit.

Alessia Sorgente

III Capitolo

Fiaba musica: intrecci di leggerezza e fanciulla meraviglia

*Non vivono fino alla morte se non quei molti
che restano fanciulli tutta la vita.*

G. Leopardi

3.1. Di “*levitazione desiderata*” e “*privazione sofferta*”: microcosmi narrativi in universi musicali

Alla precarietà dell’esistenza della tribù, – siccità, malattie, influssi maligni – lo sciamano rispondeva annullando il peso del suo corpo, trasportandosi in volo in un altro mondo, in un altro livello di percezione, dove poteva trovare le forze per modificare la realtà. In secoli e civiltà più vicini a noi, nei villaggi dove la donna sopportava il peso più grave d’una vita di costrizioni, le streghe volavano di notte sui manici delle scope e anche su veicoli più leggeri come spighe o fili di paglia. Prima di essere codificate dagli inquisitori queste visioni hanno fatto parte dell’immaginario popolare, o diciamo pure del vissuto. Credo che sia una costante antropologica questo nesso tra levitazione desiderata e privazione sofferta. È questo dispositivo antropologico che la letteratura perpetua¹.

Vogliamo aprire il capitolo sulla scia di impalpabili, *leggere* parole, sulle riflessioni eterne, senza tempo intorno ai dispositivi letterari che Calvino ci regala. Egli cita, infatti, la fiaba quale arcano modello narrativo ed immaginativo, quale testimone di una costante tensione all’infinito da parte dell’uomo, sempre a barcamenarsi tra sentimento di onnipotenza e perfezione incompiuta. Essere dall’antico animo insoddisfatto, eppure, proprio per questo, anelante all’impossibile compiutezza, all’irraggiungibile perfezione. E che cos’è la letteratura, cos’è, in senso molto più ampio, l’arte tutta, se non un’intensa, incessante tensione ad una *levitazione* tanto desiderata quanto mai raggiunta? Se riuscissimo nell’intento di conquistare tale compiutezza i nostri sforzi si esaurirebbero, saremmo esau-

¹ I. CALVINO, *Lezioni Americane*, cit., p. 30.

diti. Esistono istanti in cui giungiamo a bearci, con grazia e meraviglia, di bagliori di perfezione; momenti singoli di benedizione che si concludono con fulminea inesorabilità, scagliandoci nuovamente nella quotidiana lotta contro l'ineluttabilità di una vita in superficie, che non riesce a scandagliare, indagare, arrivare agli abissi e al cuore pulsante dell'esistenza.

E di tali infinitesimali guizzi di benedizione si nutre anche l'infanzia, età primordiale e primigenia, madre e figlia allo stesso tempo, fanciulla piena di sole e di illusione nelle pupille. Illusione, tuttavia, che nulla ha a che fare con una puerile immaginazione improntata alla fantasticheria e alla totale perdita di vista della realtà, e tutto a che vedere con una perpetua meraviglia, che diventa essenziale nella ricerca del senso della vita. L'infanzia, evidentemente, sente nelle fibre ontologiche del suo corpicino ancora in divenire una sempre nuova ed ancora più sconvolgente smania di elevarsi, percepita con l'indefinitezza e categorica perentorietà tutte bambine, poiché essa non possiede i paradigmi di riferimento dell'uomo adulto. L'infanzia si fa beffe dell'irrisoria settorializzazione a cui è sottoposto il reale, "quasi in una sinestetica apertura, non necessariamente codificata dal mezzo d'espressione utilizzato"², laddove συν e αισθησις indicano una percezione d'insieme, complessa e complessiva, di cui impossibile è scindere le componenti e, per tale ragione, più ricca, completa, se la consideriamo nell'olistica visione di un insieme che oltrepassa la somma delle parti. Riscopriamo, così, l'innocente, incosciente saggezza del bambino che riesce ad abbandonarsi con maggiore trasporto e fiducia alla volontà di elevazione propria dell'uomo: è proprio in tale visione sinestetica del reale che si nasconde il profondo, intricato intreccio che caratterizza musica e letteratura e, in particolare, nel nostro caso, musica e fiaba. Quale migliore amica, quale guida più fedele, infatti, se non l'infanzia che ci allontana da orizzonti già visti e mari già navigati, per indagare la delicatissima corrispondenza tra accordi narrativi e tracciati sonori, alleanza di due mondi mai distanti? Che cosa sono, in fondo, musica e narrazione, se non due espressioni di eterna *leggerezza* che, concepita nella crisalide della loro unione, dispiega le ali, farfalla libera di innalzarsi al di sopra di ogni cosa? Ancora una volta, i *grandi* si scoprono nell'imbarazzata gratitudine che devono ai piccoli, disvelatori di senso, custodi della Verità.

Il linguaggio dei suoni, infatti, sembra effettivamente costituire l'alfabeto primario del neonato che, già nel grembo materno, ode un river-

² L. ACONE, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, cit., p. 15.

berante miscuglio di sussurri e rumori dal quale, miracolosamente, riesce a discernere e riconoscere la voce materna. Voce amata, trampolino per universi sonori e narrativi sconosciuti, ponte verso realtà nuove. La voce della madre che, quando tutto tace, racconta nel buio della notte, canta sottovoce una lenta, rassicurante nenia. Da questo magico *momento-se-me*, se così ci è consentito chiamarlo, si genera un germoglio che, opportunamente curato, accompagnerà il bambino, prima, e l'adulto, poi, nel complesso cammino di crescita spirituale e culturale. In tal senso, allora, ci piace pensare che

Il narratore assume su di sé il ruolo fondamentale di costruttore ed elaboratore di messaggi, di storie [...]. Egli fornisce un supporto vocale ad un contenuto testuale ed il racconto, la lettura ad alta voce, la modalità di lettura, sono tutti elementi che generano incantamento³.

Dunque, è il narratore, inteso in senso archetipico, che dipana la nodosa matassa del reale, crea connessioni tra suoni e significati, reifica il complesso, astratto meccanismo insito nel ricercare un senso in un'intricata successione di fonemi o note.

La prima infanzia si presenta quale fertile stagione in cui

il concetto stesso di linguaggio si colloca a metà strada tra dato sonoro e codice linguistico vero e proprio. Si tratta di uno stato iniziale, un principio di ascolto e acquisizione che da un lato ha agganci istintivi alla realtà circostante, dall'altro recupera le potenzialità grazie ad una vivacità – e ad una voracità – percettiva che tutto accoglie e confonde felicemente, accumulando, strutturando e, in fin dei conti, donando senso⁴.

Naturale sovviene alla mente, allora, il riferimento ad un fanciullo musico⁵ di pascoliana memoria, cuore dell'animo umano, stilla dell'intima meraviglia che ognuno di noi percepisce fluire, frammento di essenza, sovente messo a tacere, dimenticato e, tuttavia, presente:

che in qualcuno non sia, non vorrei credere né ad altri né a lui stesso: tanta a me parrebbe di lui la miseria e la solitudine. Egli non avrebbe quel seno concavo da cui risuonare le voci degli altri uomini; e nulla dell'anima sua giungerebbe all'anima dei suoi vicini⁶.

³ Ivi, p. 37.

⁴ Ibidem.

⁵ Cfr. G. PASCOLI, *Il fanciullino*, Nottetempo Editore, Roma 2012.

⁶ G. PASCOLI, *Il fanciullino*, cit., p. 38.

Pascoli ci rammenta la natura senza tempo del fanciullino, lembo di un'anima che *risona* le voci, le note del mondo sensibile, e ci richiama, ancora una volta, all'universo dei suoni, inteso come cosmo musicale, spazio eletto nel quale cogliere arcani riverberi di significato.

Forse che la sua antica serena meraviglia, grazie alla quale tutto appare *bello e grande*⁷, non è la calviniana leggerezza del poeta-filosofo che si solleva sulla pesantezza del mondo?⁸ Il fanciullino è, infatti, compagno inseparabile di colui che ama la poesia e ad essa dedica la vita; è custode dell'antico incanto che consente, ancora ed ancora, di ammirare il reale in cui siamo immersi. Se, tuttavia, nell'uomo adulto egli è voce nascosta, vivace e, al tempo stesso, timida, nel bambino, invece, egli è tutto: è la sorpresa di aver pronunciato la prima parola; il dolore sconfinato e, ad occhi adulti, ingiustificato, per una brutta caduta; l'impazienza che il tempo passi quando si aspetta un momento speciale. Egli è, dunque, centro pulsante di quella leggerezza che ci consente di armonizzare musica e fiaba, in un accordo non privo di dissonanze, le quali, tuttavia, rendono sempre inesplorato, sempre nuovo tale intreccio che ci riconduce, finalmente e naturalmente, all'infanzia. A rendere, però, più chiara la corrispondenza tra due sfumature artistiche per lungo tempo considerate a sé stanti, ancora una volta è Calvino, che illumina il complesso percorso che si tenta di intraprendere in queste note. Egli, infatti, enumera tre *accezioni* della leggerezza, che ci aiutano a precisarne la natura, in riferimento alla musica e al mondo letterario. In primo luogo, definisce tale qualità "un alleggerimento del linguaggio per cui i significati vengono convogliati su un tessuto verbale come senza peso, fino ad assumere la stessa rarefatta consistenza"⁹: non è ciò che accade, forse, anche nelle melodie che, lievi, si librano e ci rendono inconsistenti, e con noi i significati che quei segni musicali evocano?

In secondo luogo, la leggerezza è "la narrazione d'un ragionamento o d'un processo psicologico in cui agiscono elementi sottili e impercettibili, o qualunque descrizione che comporti un alto grado di astrazione"¹⁰: cos'è la musica se non narrazione mediante sottili, astratte note significanti, simboli densi di senso, di vita, giustapposti su pagine di carta?

In terzo ed ultimo luogo, ciò a cui si richiama l'autore è "una immagine di leggerezza che assuma un valore emblematico, come, nella novella

⁷ Cfr. Ivi.

⁸ Cfr. I. CALVINO, *Lezioni Americane*, cit., p. 16.

⁹ Ivi, p. 19.

¹⁰ Ivi, p. 20.

di Boccaccio, Cavalcanti che volteggia con le sue smilze gambe sopra la pietra tombale”¹¹. Calvino parla di invenzioni letterarie che s’impongono per la loro *suggestione verbale*, imprimendo al lettore sensazioni vaghe, evanescenti, eppure fortemente evocative: alcuni brani musicali hanno la stessa potenza, la stessa arcana impalpabilità, la stessa vibrante, incantata essenza cui fa riferimento l’autore. Poiché in tale sede abbiamo indagato lungamente l’universo del fiabesco, appare naturale indicare alcune proposte che, secondo il modesto parere di chi scrive, possono al meglio incarnare un ideale di *leggerezza musicale* e che, in particolare, sono strettamente legate ai racconti fiabeschi. Brani che accarezzano fanciulleschi orizzonti di interesse e si pongono come possibili nodi cruciali del rapporto tra musica, infanzia e fiaba. Poiché l’infanzia è, come ci piace ricordare, isola felice¹² *che non c’è*, in cui tale incontro può accadere.

Le composizioni musicali, infatti, come le narrazioni, raccontano sempre qualcosa a chi è pronto, disposto all’ascolto. Tuttavia, non si deve credere che “una trama [...] che, ispirandosi spesso ad una narrazione letteraria preesistente, si fa musica, giocando sul filo dell’evocazione e della risposta emotiva”¹³, si proponga quale rielaborazione in chiave melodica del testo cui fa riferimento: parliamo, infatti, di sentimenti, coinvolgimenti interiori, stati d’animo rievocati dalla successione di note che lambiscono il nostro orecchio.

Della magica evanescenza: “Il lago dei cigni” di Čajkovskij

*Il balletto è la più innocente, la più onesta di tutte le arti.
Se così non fosse, allora perché porterebbero
sempre i bambini al balletto?*

P.I. Čajkovski

Se Voi sapeste quanto è piacevole e consolante per un musicista essere certo che esiste un’altra anima che ha provato in modo forte e profondo ciò che egli stesso ha sentito quando concepiva e realizzava il suo lavoro¹⁴.

Tali righe sono vergate da Čajkovskij dopo la prima de *Il lago dei cigni*, in una lettera a Nadežda von Meck, donna con la quale intrattenne

¹¹ Ivi, p. 21.

¹² Cfr. L. ACONE, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, cit.

¹³ Ivi, p. 29.

¹⁴ A. ORLOVA, *Čajkovskij. Un autoritratto*, EDT Editore, Torino 1996, p. 64.

una fitta corrispondenza sfociata, poi, in una relazione spirituale di grande intensità.

Il balletto venne messo in scena per la prima volta nel 1877, al Teatro Bol'soj di Mosca, e fu accolto con opinioni contrastanti dal pubblico e dalla stampa del tempo; tuttavia, la versione maggiormente nota della celeberrima opera è, purtroppo, una rielaborazione effettuata dopo la morte del compositore, nel 1895, dal fratello Modest, che vi apportò sostanziali modifiche: la più rilevante, probabilmente, consiste nella mutilazione del drammatico finale, al quale fu sostituito un lieto fine¹⁵.

Tra i capolavori della storia della musica, *Il lago dei cigni* è forse uno dei più misteriosi ed incantatori, trama che si snoda su un tappeto fiabesco di amore e morte, priva, tuttavia, di lieto fine: in tal senso, infatti, si discosta dalla classica struttura compositiva della fiaba.

Il balletto ha una trama di derivazione incerta: tra le numerose teorie, si suppone che, alla base del racconto, ci sia il poema epico russo *Mikhail Ivanovich il vagabondo*, in cui si narra del protagonista che tenta di uccidere, con un arco, un magnifico cigno. Tale motivo viene ripreso, infatti, all'interno de *Il lago dei cigni*, quando il principe Siegfried punta la freccia contro Odette, in quel momento ancora sotto forma animale¹⁶. L'ipotesi più accreditata, tuttavia, è che l'intreccio ripreso da Čajkovskij abbia origine da un'antica fiaba tedesca, *Der geraubte Schleier (Il velo rubato)*, tratta dalla raccolta di racconti *Volksmärchen der Deutschen* (1782), a cura di Johann Karl August Musäus. Precisamente, l'elemento del velo ritorna nel balletto, in chiave metaforica, grazie alla duplice figura della sposa: sposa nera, infatti, è Odile, serva fedele di Rothbart, che inganna il principe assumendo le sembianze della sua amata, sposa bianca, invece, è Odette, simbolo di purezza, autenticità, candore.

Riportando, tuttavia, l'attenzione sulla trama dell'opera čajkovskijana, ricordiamo che la storia narra di un Principe, Siegfried, e della sua amata, Odette, trasformata in cigno per liberarsi dal potere della matrigna. Quest'ultima, però, continua a perseguitarla sotto le sembianze di un gufo: infatti, solo se Odette si sposasse, potrebbe infrangere l'incantesimo e porre fine alla terribile egemonia che la matrigna esercita su di lei. Tuttavia, l'amore del Principe non basta: i due amanti, infatti, scompaiono tra le acque del lago, insieme. Tragica, inaspettata, poetica fine, che apre ad infinite, contrastanti emozioni, poiché, dopotutto, “non riesce a distrug-

¹⁵ Cfr. D. BROWN, *Čajkovskij. Guida alla vita e all'ascolto*, Il Saggiatore Editore, Milano 2012.

¹⁶ Cfr. http://www.instoria.it/home/lago_cigni_ciaikovskij.htm.

gere il trionfo dell'amore sull'odio"¹⁷. Le pagine meravigliose composte da Čajkovskij si susseguono, atto dopo atto, in un incalzante incedere di scene, tra le quali possiamo, senza dubbio, cogliere una libranza leggerezza che si innalza ai vertici della musica e ci lascia esterrefatti, attoniti. La *Valse* del primo atto, danza di alcuni contadini per allietare il Principe, è un prodigio di forza e delicatezza al tempo stesso, che ci invita a seguire i passi concitati dei ballerini e, subito dopo, a bearci dei loro leggiadri movimenti, in un crescendo sempre maggiore, culminante in una rumorosa, grandiosa coda, che tutto ci suggerisce dello sfarzo e dello scintillio delle corti reali russe. Come non incantarsi, poi, nell'udire le prime note di quello che, forse, è il leitmotiv dell'intero balletto e che designa l'arrivo in scena dei cigni insieme ad Odette? Ci riferiamo al *Finale* (Atto II), che contiene una ripresa del motivo principale, preparandoci, così, alla vista degli uccelli alati: "Čajkovskij suscita un senso di mistero e magia, simulando le increspature delle onde del lago attraverso gli arpeggi in Re minore dell'arpa sullo scintillante *tremolo* dei violini"¹⁸. La melodia è affidata all'oboe, che dipana le note in un morbido snodarsi, lasciando perfettamente delineare, nella mente dell'ascoltatore, l'aggraziato avanzare dei cigni, pura immagine figurale di leggerezza¹⁹ che accompagna la fantasia fino alla fine della storia. Ultimo, e non per mancata forza evocativa, episodio che si vuole porre all'attenzione è l'*Adage* (Atto II), cuore del balletto²⁰, riflesso dell'inizio del profondo sentimento tra Odette e Siegfried, durante il quale i due si giurano amore eterno. "L'ampia introduzione, per buona parte una cadenza della grande arpa, precede la danza stessa"²¹, attraverso una successione di arpeggi che preparano all'entrata in scena dei due ballerini, creando un'atmosfera rarefatta, sospesa. L'arpa è, probabilmente, tra tutti gli strumenti, quello che più profondamente può incarnare l'ideale di leggera vaghezza, l'impressione di volteggiare sulle elevate vette dell'immaginazione, e lascia poi spazio ad "un assolo di violino che dispiega una delle melodie più belle e delicate mai composte da Čajkovskij"²². Così,

¹⁷ D. BROWN, *Čajkovskij. Guida alla vita e all'ascolto*, cit., p. 117.

¹⁸ T. HURLEY, *Opening the door to a fairy-tale world: Tchaikovsky's ballet music*, in M. KANT, *The Cambridge Companion to ballet*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, p. 165 (trad. mia).

¹⁹ Cfr. I. CALVINO, *Lezioni americane*, cit., 2016.

²⁰ D. BROWN, *Čajkovskij. Guida alla vita e all'ascolto*, cit., p. 119.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

l'introduttiva, virtuosistica *cadenza* dell'arpa si fonde ad irrisolti accordi di settima semidiminuita che, chiaramente, intendono evocare il sentimento di desiderio tra Odette e il Principe Siegfried. Affidando questa melodia all'arpa, Čajkovskij dona una sensazione di fantasia e dipinge una scena che ritrae ciò che è (la passione) e ciò che sarà (la magia e la stregoneria)²³.

Mentre la scena volge al termine, subentra il violoncello, che in perfetta comunione con il violino, disvela una lenta, sofferta melodia, specchio della perfetta armonia di due anime, appena distinguibili l'una dall'altra e, insieme, tutt'uno, poiché, ormai, essi hanno già vinto contro il Male e la Morte, come ci rivela, in ultimo, la maestosa coda della *Scène Finale* (Atto IV), ripresa del tema principale ma, questa volta, trasposta in maggiore.

Di giardini fatati e universi fiabeschi: "Ma Mère l'Oye" di Ravel

"Le mie opere più importanti sono *Ma Mère l'Oye* e *Daphnis et Chloé*"²⁴, dichiara Ravel, nel 1926, durante un'intervista per il quotidiano danese *Berlingske Tidende*. Eppure, quando negli ombrosi pomeriggi autunnali trascorsi nella casa di campagna dei Godebski, a Valvins, scrisse alcuni bozzetti di brani per pianoforte, intesi come prolungamento delle tanto amate fiabe che si dilettava a raccontare a Mimi e Jean Godebski, il compositore non poteva immaginare che avrebbero costituito la genesi di una delle sue opere più riuscite, più amate: "Ravel era un narratore impareggiabile. Per i due piccoli amici il maestro, che non disdegnava di essere talvolta un adorabile compagno di giochi, scrisse una *Pavane* dalle tinte aurorali"²⁵. Pertanto, l'opera ha un'origine di carattere intimo, casuale, che accresce il suo fascino e sottolinea l'interessante legame di Ravel con il mondo infantile: nacque, in brevissimo tempo, una suite per pianoforte costituita da cinque brevi racconti, ed è curioso che l'espresso desiderio del compositore fosse di farla suonare ai due destinatari dell'opera. Infatti

²³ T. HURLEY, *Opening the door to a fairy-tale world: Tchaikovsky's ballet music*, in M. KANT, *The Cambridge Companion to ballet*, cit., p. 166.

²⁴ M. RAVEL, *Maurice Ravel Ankomst*, in *Berlingske Tidende*, gennaio 1926.

²⁵ E. RESTAGNO, *Ravel e l'anima delle cose*, Il Saggiatore Editore, Milano 2009, p. 227.

Alla Grangette, Ravel donò ai due piccoli Godebski *Ma Mère l'Oye*, proponendo loro di eseguirla in un concerto pubblico. Il progetto, con grande sollievo della terrorizzata Mimi, fu poi abbandonato²⁶.

Poiché la partitura era troppo articolata per i bambini, l'opera fu interpretata da Geneviève Durony e Jeanne Leleu, come testimonia anche una lettera dell'aprile 1910, indirizzata al critico musicale Emile Vuillermoz:

Mio caro Vuillermoz,
Riceverete quanto prima da Durand due copie della *Mère l'Oye*. Ho pensato che la via più breve sarebbe stata quella di farvele arrivare direttamente. Sarà gentile da parte vostra farla avere alle due ragazzine²⁷.

Tra la versione pianistica ed orchestrale, vi è di mezzo quella ballettistica, messa in scena il 21 gennaio 1912 al Théâtre des Arts, alla cui partitura fu aggiunta una scena introduttiva, la *Danse du rouet*, che garantiva maggiore coerenza alla trama. La suite si apre con la *Pavane de la Belle au bois dormant*, una lenta, armonica danza, che accarezza ipnoticamente l'ascoltatore, riportandolo ad un'atmosfera quasi medievale, una pace misteriosa, in cui "la precisione euclidea della melodia dei flauti pare un gioco di riflessi di forme cristallizzate"²⁸. Sembra quasi di star fluttuando insieme alla Bella Addormentata nel salone di un immenso palazzo e di cadere in un morbido, ovattato sonno incantato nel momento in cui la melodia viene ripresa, con estrema dolcezza, dagli archi, nelle ultime battute. Evidente, nel nostro perenne gioco di specchi con l'opera di Calvino, è l'assolvimento del primo carattere della leggerezza, che gioca su un estremo alleggerimento del linguaggio: cosa sono quei vaghi, cadenzati accordi se non un'alternativa espressione del linguaggio letterario della fiaba?

La musica si dissolve, per lasciarci in compagnia del malinconico errare di *Petit Poucet*, vagabondo nella foresta, figura che riflette l'animo timido e introverso del compositore: "che lo smarrimento di Petit Poucet sia quello di Ravel è più che probabile: la timidezza dell'uomo è ben nota, e la sua ritrosia nello svelare i suoi sentimenti veniva elusa solo dalla musica"²⁹. Un frenetico crescendo, rafforzato dal raddoppio dei fiati, conduce ad un momento di improvvisa liberazione della musica che, però,

²⁶ C. CASINI, *Maurice Ravel*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1989, p. 27.

²⁷ A. ORENSTEIN, E. RESTAGNO, *Ravel. Lettere*, EDT, Torino 1998, p. 65.

²⁸ E. RESTAGNO, *Ravel e l'anima delle cose*, cit., p. 255.

²⁹ Ivi, p. 256.

immediatamente riprende il suo andamento precedente, quasi scusandosi per tale cedimento e passando a raccontarci piccole zampette di uccellini che si posano e mangiano le briciole di pane disseminate a formare un sentiero.

Una tenda drappeggiata alla cinese. Entrano pagodini e pagodine. Danze. Appare Laideronnette vestita come una cinese di Boucher. Serpentello verde sale amorosamente al suo fianco. *Pas de deux*, poi danza generale³⁰.

È la didascalia contenuta nel libretto di *Ma Mère l'Oye*, composta da Ravel, che descrive quanto avviene in *Laideronnette, impératrice des pagodes*, il terzo brano della suite. Da una fiaba tutta occidentale quale è *Petit Poucet* di Perrault, ci trasferiamo in un brillante, esotico, affascinante Oriente: “alla chinoiserie [...] Ravel rivolge in *Laideronnette* un’attenzione delicatamente ironica, limitandosi a costruire un’oleografia”³¹, dipingendo un delicato schizzo che esula dalla natura degli altri brani e si pone come centro privilegiato delle corrispondenze e dei contrasti che animano l’intera suite. Nelle battute finali, “l’aggiunta del *Glockenspiel* non fa che accentuare la timbratura metallica dell’insieme, e gli ultimi quattro accordi sprigionano un’iride di riflessi metallici che vibrano a lungo nell’aria come l’eco moltiplicata all’infinito del più sontuoso dei *gamelan*”³².

C’è qualcosa di tenero ed insieme fanciullesco nell’introduzione del tema della *Belle*, ne *Les entretiens de la Belle et de la Bête*, che si propone all’ascoltatore quale chiara impronta femminile, immediatamente contrapposta dal goffo e disarmonico incedere della *Bête*, il quale spezza la sensazione ritmica del valzer. Tuttavia, la singolare peculiarità di tale brano è un effettivo dialogo tra i due temi, femminile e maschile, che non rinunciano ai loro tratti, rispettivamente di leggiadria e di inquietudine, ma si amalgamano, sfociando in un tenue, appassionato lamento, che culmina nella

più eterea delle musiche, quasi un’armonia delle sfere, entro la quale sciogliersi il tema che fu della Bestia: plana dolcemente, evocando con gli intervalli più sinuosi un’ultima volta il tema della Bella, che compare anch’esso etereo al flauto con i celestiali raddoppi dell’arpa³³.

³⁰ A. ORESTEIN, E. RESTAGNO, *Ravel. Scritti e Interviste*, cit., p. 173.

³¹ E. RESTAGNO, *Ravel e l’anima delle cose*, cit., p. 260.

³² Ivi, p. 262.

³³ Ivi, p. 268.

L'accordo finale, sul quale insiste il pizzicato dell'arpa, conduce lentamente all'ultimo, fiabesco brano, *Le jardin féerique*, avvolto da un'aura mistica, sacra, magica. Se con gli altri pezzi Ravel ha assolto egregiamente al compito di lasciarci immaginare personaggi, situazioni, azioni, ora ci porta in un luogo incantato senza tempo, dove nulla ha più consistenza terrena; la melodia degli archi, concepita come virtuale prolungamento degli *Entretiens*, disegna note di irraggiungibile delicatezza, sottolineata dall'arrivo dei fiati. Ravel ci parla, attraverso meravigliosi suoni, come se ci svelasse un segreto, custodito con amore e cura per lungo tempo ed ora pronto per essere condiviso. La musica sembra spiccare il volo, "quando si ascoltano le battute iniziali del *Jardin féerique* con gli archi soli che espongono pianissimo quella melodia diatonica «lenta e grave» che è una delle più belle mai risuonate sotto il cielo della musica"³⁴. Tuttavia, il celeste motivo a un tratto si interrompe in dissolvenza, per lasciare spazio ad un assolo di violino: è la voce del compositore, che ci invita a fermarci, a godere dell'incanto, a perderci nelle fiabe, e che, poche battute dopo, si stempera ancora nella polifonia dell'orchestra, la quale sembra, finalmente, svelarci tutta la grandezza, la maestosità, la meraviglia di chi, dal mondo delle fiabe, non vuole più tornare.

Così si chiude una suite che imbriglia accostamenti sonori, segni significanti, mute parole che risvegliano in noi potenti, brillanti impressioni, intensi sentimenti, viaggi in fiabeschi mondi stregati, mutuati da unità di inchiostro e fantasia, impercettibili, astratte, leggere come non mai.

Della sofferta rinascita: "L'Uccello di Fuoco" di Stravinskij

Devo aggiungere che l'*Uccello di fuoco* è stato un pilastro della mia vita di direttore d'orchestra. Debuttai come direttore nel 1915 con una versione ridotta del balletto [...], e da allora l'avrò eseguito duecento volte, ma neanche diecimila cancellerebbero il ricordo della paura tremenda di quella prima direzione. [...] Il primo *Uccello di fuoco*! La scena e tutta l'Opera erano uno splendore³⁵.

I ricordi di Igor' Stravinskij della prima dell'*Oiseau de feu* possono, forse, darci solo un'idea dello scintillio e della straordinaria fortuna che ebbe presso il pubblico dell'epoca. Il balletto fu acclamato dai maggiori

³⁴ Ivi, p. 269.

³⁵ I. STRAVINSKIJ, R. CRAFT, *Ricordi e Commenti*, Adelphi Editore, Milano 2008, pp. 125-126.

musicisti del tempo: Ravel ne rimase incantato, “dall’aprile 1910 all’inizio dell’anno successivo [...] non compose nulla. Questo silenzio viene spesso interpretato come segnale di una crisi provocata dall’apparizione dell’*Oiseau de feu* di Stravinskij”³⁶; Rachmaninov lo definì “la più grande creazione di tutta la musica russa”³⁷. Eppure, Stravinskij stesso non apparve mai entusiasta di tale lavoro, che definì eccessivamente descrittivo per i suoi gusti, preferendo, invece, il successivo *Petruška* o la *Sagra della Primavera*. Tuttavia, la tradizione ballettistica moderna deve moltissimo alla suite, nella quale sono perfettamente riconoscibili, anche a detta del compositore, riverberi della poetica di Čajkovskij e Rimskij-Korsakov, da intravedere, ad esempio, nella danza delle principesse e nel colore orchestrale dell’intera opera³⁸. La prima dell’*Uccello di fuoco* fu presentata all’Opéra di Parigi nel giugno del 1910, dando seguito a tre suite orchestrali, pubblicate nel 1911, 1919 e 1945. La versione alla quale ci riferiamo in questa sede è quella del 1919, che “è basata su una orchestrazione ritoccata e su una selezione di pagine quasi interamente differente”³⁹ rispetto alle altre e, tuttavia, rimane ad oggi la più diffusa.

La trama dell’opera si ispira ad un’antica fiaba di origini russe, probabilmente contenuta all’interno della raccolta *Fiabe russe* di Afanas’ev. Il balletto, però, “è basato su motivi della letteratura orale, che fuoriescono dalla funzionale cornice che avrebbero in una fiaba scritta”⁴⁰, infatti “nessun racconto tra quelli trovati soddisfece i creatori [dell’*Uccello di fuoco*] (sostenevano di aver consultato la raccolta di Afanas’ev), e, dunque, ne inventarono uno nuovo”⁴¹.

La fiaba narra del principe Ivan che, inseguendo il bellissimo Uccello di Fuoco, penetra nel giardino incantato del temibile mago Koščej: dopo averlo catturato, lo lascia andare dietro suppliche insistenti, e l’animale gli dona una delle sue piume, avvertendolo di usarla solo in un momento di estremo bisogno. In seguito, Ivan si innamora di una delle tredici principesse che lo stregone ha rinchiuso nel suo palazzo, Vasilisa; quando però,

³⁶ E. RESTAGNO, *Ravel e l’anima delle cose*, cit., p. 245.

³⁷ I. STRAVINSKIJ, R. CRAFT, *Ricordi e Commenti*, cit., p. 309.

³⁸ Cfr. I. STRAVINSKIJ, *Cronache della mia vita*, Feltrinelli Editore, Milano 2013.

³⁹ Programma di sala del Concerto dell’Accademia di Santa Cecilia, Roma, Auditorium Parco della Musica, 26 aprile 2003. Per ulteriori approfondimenti, cfr. <http://www.flaminioonline.it/Guide/Stravinskij/Stravinskij-Oiseau-suite2.html>.

⁴⁰ R. BENDIX, *The Firebird. From the Folktale to the Ballet*, in *Fabula*, Vol. 24 n. 1, 1983, p. 72 (trad. mia).

⁴¹ Ivi, p. 75 (trad. mia).

all'alba, dovrebbe lasciarla rientrare nel castello, disubbidisce e l'insegue. [...] Il mago, inferocito, gli lancia il suo incantesimo. Ivan, ricordandosi della promessa dell'uccello, agita la piuma fatata sul viso dell'avversario: subito l'uccello appare e costringe mago e mostri a cadere a terra in preda a un sonno profondo⁴².

L'Uccello di Fuoco, poi, incita il principe a distruggere un grande uovo in cui è racchiusa l'anima immortale di Košcej: dopo aver distrutto l'oggetto, Ivan e Vasilisa sono finalmente liberi di coronare il loro sogno. La fiaba musicale apre a numerose suggestioni, giocando attorno al personaggio secondario dell'Uccello di Fuoco, che finirà, poi, per dare il titolo all'intera suite.

La melodia introduttiva delinea un'immagine mentale fortemente evocativa: pare figurarsi davanti agli occhi dell'ascoltatore un giardino incantato, ricco della flora più rara, e l'intervento graduale di ogni strumento, che accarezza con vellutati suoni l'intero paesaggio, ci spinge a volgere lo sguardo ora ad un albero, ora ad un fiore, ora ad una goccia di rugiada.

Ci sono un certo numero di ricorrenti figure musicali, la più pervasiva delle quali è il motivo che dà inizio all'opera. Questo motivo copre il tritono – intervallo [che è il] cuore dell'esotica armonia rimskijana – ed è sufficientemente malleabile da trovare posto in ottatonici, esatonali o, anche, diatonici contesti, secondo l'articolazione del suo gruppo cromatico di tre note. È frequentemente presentato insieme al suo *inverso*, ed è spesso, sebbene non esclusivamente, associato allo stesso Uccello di Fuoco⁴³.

L'incedere della musica si fa più incalzante, pieno, e comprendiamo che

appare quindi l'Uccello di Fuoco che, dalle terzine veloci degli archi e dai tremoli dei legni, sembra proprio spiccare il volo (e non è casuale l'indicazione data agli archi: *spiccato*), fino a librarsi in aria frullando le ali (frullio reso da tremoli e note di archi e legni in *crescendo*)⁴⁴.

Ad un tratto, però, l'impeto di gioia si ripiega su se stesso, prima avvisaglia di futuri orrori, e la scala discendente del flauto ricalca la sem-

⁴² A. TESTA, *Cento grandi balletti. Una scelta dal repertorio del migliore teatro di danza*, Gremese Editore, Roma 2007, p. 135.

⁴³ A. POPE, *Early Stravinsky*, in J. CROSS, *The Cambridge Companion to Stravinsky*, Cambridge University Press, Cambridge 2011, p. 75.

⁴⁴ C. MIGLIACCIO, *I balletti di Igor Stravinskij*, Mursia Editore, Milano 1992, p. 28.

pre più imminente sciagura, sottolineata da una flessione del registro in minore. La roboante, frastornante, dirompente esplosione ferisce, con la sua forza, le orecchie e il cuore dell'ascoltatore, che piomba nello sconcerto più assoluto, incalzato dai tromboni e da cupi rulli di tamburo; la fine sembra vicina per i due amanti, che fuggono, veloci, sulla scia di un ritmo serratissimo degli archi, si guardano intorno, si scoprono circondati, in preda alla disperazione e, improvvisamente, Ivan sfodera la piuma dell'Uccello, che tutto trasforma in un dormiente, spento mondo. Nulla, però, è come prima, ed il lamento del corno inglese ce lo ricorda, solenne, addolorato, mentre contempliamo la disfatta. Ogni cosa sembra perduta. Eppure... tenui, sottili tremoli di archi ci riportano ad un registro maggiore, che ci permette di alzare nuovamente lo sguardo e, timidamente, sperare ancora. La ripresa del motivo iniziale, questa volta più grave, ponderato, rammenta che, per rinascere dopo la tempesta, è necessaria una trasformazione non priva di dolore. L'arpeggio ascendente dell'arpa, leggiadro, solleva dall'angoscia, che scompare per lasciare il posto a nuovo giubilo, nuova vita. Finalmente si eleva, alto nel cielo, il canto dei violini, che viene rinforzato dalla massiccia potenza delle trombe. Un silenzio improvviso, seguito dalla pioggia di ticchettii dei violini, dispiega poi la divampante forza dell'Uccello di Fuoco, che splende e fa quasi paura, poiché ormai è così, non può essere fermato e i lunghi, festosi accordi finali lo ribattono: il Male è solo uno sfumato ricordo nell'abbagliante splendore dell'Amore vittorioso.

Così si chiude la triade che lega l'evanescente melodia di cigni volteggianti su un lago incantato, l'immateriale, immaginifico vagabondaggio fra universi fiabeschi sempre nuovi, l'incorporea levità dell'Uccello di Fuoco, che si libra in alto, più in alto della Morte, più lontano dell'Odio, vaga, potente, fluttuante immagine di leggerezza. Quasi a completare un ciclo di perfetta incompiutezza, quasi a richiamare "l'agile salto improvviso del poeta-filosofo che si solleva sulla pesantezza del mondo, dimostrando che la sua gravità contiene il segreto della leggerezza, mentre quella che molti credono essere la vitalità dei tempi, rumorosa, aggressiva, scalpitante e rombante, appartiene al regno della morte, come un cimitero d'automobili arrugginite"⁴⁵.

⁴⁵ I. CALVINO, *Lezioni Americane*, cit., pp. 15-16.

3.2. *Analisi di una fiaba: Cappuccetto Rosso*

Perché Cappuccetto Rosso? Perché non un'altra fiaba? Perché inserire, al termine di una riflessione sul fiabesco, l'analisi di un solo racconto? Al fine di chiarire al meglio tale scelta, è necessario colorare di rosso vivo il filo conduttore che, ben definito, si dipana fin qui. Il profondo, solido legame intessuto tra fiaba e musica, indagato nel paragrafo precedente, si concretizza ora nell'analisi di un testo fiabesco conosciuto universalmente e di un lavoro musicale di estrema bellezza, tuttavia poco noto, del grande Rachmaninov: l'*Etude Tableau* Op. 39 No. 6, noto a pochi anche con il nome di *Little Red Riding Hood*. Sulla falsariga delle note evidenziate in precedenza, continueremo a ordire l'intricata trama che vede intrecciarsi tracciati sonori e accordi narrativi, in un complesso gioco di rimandi, laddove la musica è fedele compagna, naturale completamento del testo narrato.

Cappuccetto Rosso tra cronaca nera e simbolismo arcano. Un viaggio attraverso i secoli

C'era una volta in un villaggio una bambina, la più graziosa che si fosse mai vista; sua madre era pazza di lei e sua nonna lo era ancora di più. La sua buona vecchina le fece fare un piccolo cappuccio rosso e questo le stava così bene che tutti la chiamavano Cappuccetto Rosso⁴⁶.

Un tale incipit, se letto ad alta voce, sarebbe riconoscibile in molte aree del mondo: il tema di una piccola, svelta bambina che attraversa il bosco per giungere, sana e salva, a casa della nonna e che non sempre, non in tutte le varianti, riesce a salvarsi, esercita un fortissimo fascino sull'immaginazione dei bambini. Chi di noi, almeno una volta nella vita, non ha provato la tentazione di seguire l'ammaliante, incantatore lupo e di rispondere al suo invito, perdendosi tra i fitti rami di una buia, spaventosa foresta? Il richiamo ancestrale, contenuto in questa fiaba, è talmente profondo che appaiono irrisori i tentativi di associare il retroterra simbolico e culturale al quale si riferisce, ad un semplice racconto di iniziazione alla vita adulta e sessuale.

Naturalmente, come accade per tutte le fiabe, individuare una precisa genesi dell'opera è estremamente complesso: tuttavia, per *Cappuccetto*

⁴⁶ *Cappuccetto Rosso*, in C. PERRAULT, *Fiabe*, tr. it., edizione a cura di Ida Porfido, Marsilio Editore, Venezia 2002, p. 29.

Rosso, forse, il compito è ancora più arduo. In un miscuglio ben congegnato di cronaca nera, arcani rituali, miti primitivi, invenzioni letterarie, ecco profilarsi il racconto che tutti conosciamo.

Prime avvisaglie di tale motivo narrativo sono da ricercarsi nel lontano XI secolo: gli studiosi, infatti, sono d'accordo nell'affermare che "una sorta di brodo primordiale dello Chaperon Rouge perraultiano"⁴⁷ può essere identificato nel testo di Egbert di Liegi, letterato e maestro vissuto a cavallo tra la fine del 900 e l'inizio del 1000:

Ciò che sto per raccontare, gli abitanti del villaggio lo sanno bene,
e non sia motivo di stupore, è assolutamente vero.
Qualcuno tenne a battesimo una bambina
e le regalò un abito di lana rossa.
Questo battesimo fu celebrato il giorno di Pentecoste.
Al sorgere del sole, la bambina, che aveva cinque anni,
se ne andò a passeggiare senza alcuna paura del pericolo.
Un lupo l'afferrò, si addentrò nella foresta selvaggia
e la portò in pasto come selvaggina appena cacciata ai suoi cuccioli.
Questi le piombarono addosso ma, non riuscendo a farla a pezzi,
iniziarono ad accarezzarle il capo senza alcuna ferocia.
"Vi proibisco, piccoli," disse la bimba, "di strappare la veste
che il padrino mi ha regalato per il battesimo!".
Dio, loro creatore, placò quegli spiriti selvaggi⁴⁸.

Il testo, contenuto nella raccolta *Fecunda ratis*⁴⁹, ha evidenti richiami religiosi ed associa la presenza dell'indumento rosso ad un elemento sacro, che impedisce ai lupacchiotti di sbranare la bambina.

Sebbene alcuni folkloristi, tra cui Paul Delarue⁵⁰, propendano nell'affermare che non vi è alcuna connessione tra questa storia e il testo di Perrault, la presenza di uno scritto del genere permette, comunque, di individuare un importante precedente nella fiaba poi diffusasi grazie allo scrittore francese. Quando, infatti, nel 1697, Perrault pubblicò i suoi *Con-*

⁴⁷ S. CALABRESE, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori Editore, Milano 2013, p. 126.

⁴⁸ S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Meltemi Editore, Roma 2008, p. 21.

⁴⁹ Cfr. J. BERLIOZ, C. BREMOND, C. VELAY-VALLANTIN, *Les formes médiévales du conte merveilleux*, Stock Moyen Age, Paris 1989, in S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit.

⁵⁰ Cfr. P. DELARUE, *Le Petit Chaperon Rouge*, Bulletin folklorique d'Île de France, n. 13, 1951.

tes, utilizzò il racconto con chiaro intento ammonitore, spogliandolo dei rimandi ancestrali e misteriosi di cui si era vestito nel corso del tempo, ed eliminando qualsiasi possibilità di alternativa interpretazione del finale, grazie all'aggiunta di una *Morale*, che invita le giovani ragazze a non dare ascolto agli sconosciuti, molto spesso travestiti da affascinanti lupi traditori. È necessario sottolineare, in prima analisi, che in Francia intorno al Cinquecento e al Seicento, c'era stata una grande diffusione di processi per licanthropia: tale dato possiamo evincerlo dagli studi di Marianne Rumpf⁵¹, la quale evidenzia che, probabilmente, la bambinaia di Perrault fosse a conoscenza di tali fatti, e che lo scrittore stesso si fosse ispirato alle numerose storie di lupi mannari che circolavano nelle zone francesi. Perrault decise, però, di non dare speranza alla bambina caduta nella trappola del lupo: credeva, in tal modo, di impressionare maggiormente gli ascoltatori, in un voluto atteggiamento didattico. Non bisogna dimenticare, infatti, che egli visse alla corte di Francia, modificando i testi in relazione al pubblico a cui avrebbe dovuto raccontarli. Se nel finale non c'è traccia di un possibile retaggio orale in cui la bambina si salva, grazie alla sua astuzia, dalle grinfie del lupo, il resto della storia, invece, contiene velati motivi che richiamano

il tema della crudeltà – probabile residuo di una “struttura primitiva” –, il sangue e la carne della nonna che vengono sistemati nella madia e di cui la ragazzina è invitata a nutrirsi, il motivo dell’“animale familiare” – [...] che rivela ciò che la bambina sta mangiando –, il rito del togliersi i vestiti⁵².

È evidente, dunque, che Perrault fosse a conoscenza di alcune versioni della tradizione orale, giunte fino a noi grazie al minuzioso lavoro di Paul Delarue, il quale ha ricostruito *Il Racconto della nonna* narrato a Nièvre, intorno al 1885⁵³, comparando circa trenta versioni orali e pervenendo, in ultimo, ad un testo unitario. La storia presenta motivi tralasciati nelle versioni *ufficiali* (se così ci è consentito chiamarle) e maggiormente diffuse, che mettono in luce il complesso, ambivalente rapporto tra la

⁵¹ Cfr. M. RUMPF, *Rotkäppchen: Eine vergleichende Märchenuntersuchung*, tesi di dottorato, University of Göttingen 1951, in J. ZIPES, *Esperienze e tribolazioni di Cappuccetto Rosso*, in S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit.

⁵² M. SORIANO, *From Tales of Warning to Formulettes: The Oral Tradition in French Children's Literature*, Yale French Studies, n. 43, 1969, p. 27 in J. Zipes, *Esperienze e tribolazioni di Cappuccetto Rosso*, cit., p. 114.

⁵³ Cfr. P. DELARUE, *Le conte populaire français*, vol. I, Erasme, Paris 1957.

bambina e il lupo, e soprattutto, elemento più sorprendente, l'assenza del cappuccio rosso. Rosso è, però, il sangue della nonna di cui si ciba la fanciulla, prima di spogliarsi di ogni indumento e lampante, evidentissima è l'arguzia della contadinella, che riesce a fuggire grazie ad uno stragemma e, così, a trarsi in salvo. La protagonista della versione perraultiana è, al contrario, totalmente ingenua, indifesa, viziata, non ha paura del mondo esterno e, pertanto, si lascia abbindolare con estrema facilità dal lupo, non cogliendo i primitivi segnali di pericolo che il suo istinto avrebbe dovuto inviarle e, per questo, essendo punita per la sua sventatezza: "Cappuccetto Rosso abbandona la propria casa volontariamente. Non teme il mondo esterno, ma ne riconosce la bellezza, e quindi si trova in pericolo"⁵⁴.

Tuttavia, le suggestioni attorno a tale fiaba non si fermano qui: tra la versione di Perrault e quella dei Grimm, si frappone una fonte anonima del 1795, sorta in seguito ad una serie di uccisioni da parte di un'enorme Bestia, a Gévaudan, vicino a Saint-Étienne de Ludgarès. L'inizio delle aggressioni risale all'anno precedente e, dopo numerose battute di caccia e spedizioni, più di un anno di ricerche e circa 80 vittime, finalmente la Bestia viene catturata e uccisa, ponendo fine al terrore dilagante nelle campagne. A questo periodo risale l'avvenimento di cronaca riferito ad una fanciulla, Gabrielle Pélissier, che il 7 aprile 1795 fu ritrovata a Clauze, priva di vita e con la testa mozzata. La ragazza, dopo aver ricevuto la Prima Comunione, aveva accompagnato il padre a pascolare le mucche: quindi indossava una veste ed un copricapo rossi, indumenti comuni per quel santo giorno. Il suo corpo venne trovato stranamente composto, se si considera che fu aggredita da un'affamata e feroce Bestia. Il padre raccontò di essersi avviato per primo a casa, ingiungendo alla ragazza di raggiungerlo poco dopo: quando fu tornato sul luogo, allarmato dal ritardo della figlia, trovò il suo cadavere, attorniato dalle mucche, che probabilmente avevano cercato di difenderla, poiché avevano il manto imbrattato di schizzi di sangue. Tuttavia,

gli ultimi assalti della Bestia in quella parrocchia risalgono al mese di gennaio, mentre i massacri del 3, 4, 5 e 8 aprile dello stesso anno risultano circoscritti in un'altra zona della Margeride [...]. A partire dalla combinazione di tali elementi geografici e cronologici, è evidente che la morte

⁵⁴ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 165.

di Gabrielle Pélissier appare del tutto atipica. Inoltre, i dettagli che il padre aggiunge circa gli schizzi di sangue sulle mucche suonano piuttosto equivoci sulla bocca di un contadino: di fronte alla minaccia della Bestia quegli animali sarebbero infatti fuggiti, come sempre avviene⁵⁵.

Si trattò, dunque, in maniera quasi certa, di un omicidio della fanciulla da parte del padre. Il fatto di cronaca diede adito, in seguito, alla scrittura di un racconto posteriore alla versione di Perrault, che riprende la storia di Egbert di Liegi, camuffando la tragica fine della povera Gabrielle e scaricando sulla ragazza l'intera colpa della sua sorte: non fu risparmiata dalla Bestia poiché, al contrario della bambina nel testo di Egbert di Liegi, era impura e peccatrice, e la morte le giunse quale punizione divina. Il sinistro presagio contenuto in tale versione si allontana, senza dubbio, dal rassicurante racconto dei *Kinder- und Hausmärchen*, provvisto di lieto fine e, in aggiunta, di un ulteriore finale con un *anticlimax*, che "pone una maggiore enfasi all'impianto didattico"⁵⁶ di tutta la storia. La fiaba fu raccontata a Jacob e Wilhelm Grimm da Marie Hassenpflug, la quale proveniva da una famiglia di matrice tedesca e ugonotta francese: è probabile, pertanto, che fosse a conoscenza del testo perraultiano. Tuttavia, il racconto dello scrittore francese presentava troppi aspetti crudeli, nonché sessualmente espliciti, che vengono, pertanto edulcorati nella versione grimmiana definitiva.

Tutte le possibili varianti esistenti sono state, poi, occultate nel tempo dalle versioni di Charles Perrault e dei fratelli Grimm che, attraverso la mescolanza e l'interrelazione, hanno dato vita al racconto canonico di *Cappuccetto Rosso*⁵⁷.

Il motivo della donna responsabile della propria tragica fine penetra i tessuti narrativi, scalzando il filone popolare che, invece, vedeva la fanciulla artefice della propria salvezza, in una lotta di sopravvivenza dei memi all'interno di una società tendenzialmente e progressivamente patriarcale, che determina, infine, la rappresentazione del rapimento femminile dal punto di vista maschile. Il caso di Gabrielle Pélissier, che in seguito ha dato vita alla leggenda, si inserisce in questo orientamento, che

⁵⁵ C. VELAY-VALLANTIN, *Cappuccetto Rosso tra fiaba, cronaca nera e letteratura per l'infanzia*, in S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit., p. 184.

⁵⁶ S. BARSOTTI, *Bambine nel bosco*, Edizioni ETS, Pisa 2016, p. 90.

⁵⁷ Ivi, p. 88.

minimizza barbaramente un omicidio, all'interno del quale la vittima non ha alcuna colpa e, tuttavia, non ha possibilità di appello, essendo etichettata infine come anima impura.

Ad oggi, le versioni comunemente diffuse della fiaba ci restituiscono, di fatto, l'intento ammonitore che Perrault desiderava veicolare, nonché una sorta di atavica incapacità tutta femminile di difendersi dalle aggressioni. Ma è davvero così? È questo il messaggio primario che la tradizione orale voleva tramandare nel corso dei secoli?

A tal proposito, Zipes conduce un'interessante analisi, osservando che l'aderenza al paradigma perraultiano e grimmiano delle successive versioni di *Cappuccetto Rosso*, è pressoché uniforme e, laddove si interviene con dei cambiamenti,

si tratta soltanto degli effetti della *pruderie*: infatti, nell'Ottocento e nel primo Novecento molti scrittori stigmatizzarono l'eccessiva crudeltà di entrambe le versioni, temendo che le allusioni sessuali e la violenza [...] potessero traumatizzare i bambini [...]. Molte versioni emendate lasciano trasparire una censura di stampo vittoriano che si preoccupava dell'eventualità che un giorno Cappuccetto Rosso avrebbe potuto ribellarsi, trasformarsi in una giovane *bohémienne*⁵⁸ e andare a vivere nel bosco con il lupo⁵⁹.

Lo studioso americano, inoltre, coglie nella tradizione orale di tale racconto, l'insistente prefigurarsi del contrasto tra l'elemento maschile e quello femminile, che lascia intravedere ciò che, inizialmente, era alla base della fiaba: i riti iniziatici, ai quali anche Propp fa risalire le radici dei racconti di fate⁶⁰. Riti che cominciano sempre in un bosco, coltre oscura, territorio di attraversamento, viaggio verso l'ignoto.

Il bosco della fiaba è territorio di affascinanti opposizioni; in esso, infatti, si rischia sempre di smarrirsi perdendo se stessi, ma, allo stesso tempo, lo si percorre proprio per ritrovarsi e definire la propria identità⁶¹.

⁵⁸ Cfr. C. HANKS, D.T. HANKS, *Perrault's Little Red Riding Hood: Victim of Revision*, *Children's Literature*, n. 7, 1978.

⁵⁹ J. ZIPES, *Esperienze e tribolazioni di Cappuccetto Rosso*, cit., p. 132.

⁶⁰ Per approfondimenti cfr. V. JA. PROPP, A.M. CIRESE, *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri Editore, Torino 1985.

⁶¹ S. BARSOTTI, *Bambine nel bosco*, cit., p. 9.

Uno degli studi psicoanalitici più noti intorno alle fiabe è, chiaramente, il lavoro effettuato da Bettelheim⁶², che porta avanti una lettura di Cappuccetto Rosso in chiave edipica. Secondo lo psicologo, la bambina è vittima di un complesso di Edipo, a causa del quale è costantemente divisa tra principio di realtà e principio di piacere: quest'ultimo prende il sopravvento e la induce a dare retta al lupo, quando le suggerisce di cogliere i fiori lungo il sentiero prima di arrivare a casa della nonna. Inoltre, "in tutta la fiaba, nel titolo come nel nome della ragazzina, l'accento è posto sul colore rosso, che essa indossa in modo manifesto. Il rosso è il colore che simboleggia le emozioni violente, naturalmente comprese quelle sessuali"⁶³. Il rosso è anche presagio del menarca, le prime mestruazioni che segnalano il definitivo passaggio all'età adulta e che, spesso, colgono le fanciulle impreparate, perché non ancora pronte per affrontare una nuova era della propria vita. Cappuccetto Rosso, infatti, è ancora immatura e niente affatto pronta per un'esperienza sessuale e, evidentemente, sembra quasi (in modo sciocco ed infantile) ritenere la nonna stessa una rivale, poiché indica in maniera eccessivamente dettagliata al lupo la strada giusta:

questa lotta tra il suo desiderio cosciente di fare la cosa giusta e il suo desiderio inconscio di avere la meglio su sua nonna (cioè su sua madre) è ciò che ci fa amare la ragazza e la rende così supremamente umana⁶⁴.

Proseguendo sulla falsariga di tale analisi, dovremmo considerare il lupo come l'esemplare maschile con il compito di iniziare Cappuccetto Rosso alla sua vita sessuale e, quindi, di donna adulta. Tuttavia, secondo ulteriori letture, che si riferiscono a significati molto più antichi, ormai dimenticati, la storia del divoramento della fanciulla potrebbe simboleggiare il famelico sole che fagocita l'alba. O, ancora, talvolta il lupo è considerato l'incarnazione dell'inverno e delle tenebre⁶⁵, che ingabbiano per alcuni istanti l'anno nuovo, ancora bambino, per poi lasciarlo libero: "in quel periodo dell'anno i raggi dell'astro nascente che penetrano attraverso la foschia si tingono dello stesso colore che la tradizione ha scelto di assegnare al

⁶² Cfr. B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit.

⁶³ Ivi, p. 168.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Cfr. H. HUSSON, *La chaîne traditionnelle*, A. Franck, Paris 1874, in S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit.

cappuccio”⁶⁶. È evidente che tale significato risale ad un retaggio culturale estremamente arcaico, di natura preistorica e politeista. Non è suggestivo immaginare i due protagonisti della fiaba in lotta per prevaricare l’uno sull’altro? L’astro nascente che risorge dal buio e spaventoso ventre nero del lupo si trasforma e dà speranza all’ascoltatore bambino, poiché “uno dei grandi meriti delle fiabe è che, ascoltandole, il bambino impara a credere che tali trasformazioni sono possibili”⁶⁷. Infinite letture, infinite interpretazioni, infinite sfumature. Nelle fiabe, però, non esistono tonalità cromatiche chiare, delicate, *sfumate*: i colori sono brillanti, contrastanti, chiaroscurali. La fiaba sa solo quanto vede e ci fa vedere⁶⁸, tutto ciò che non descrive rimane parte indefinita di uno sfondo privo di importanza.

Se il colore rosso è associato, da sempre, alla fanciulla protagonista della storia, allora, senza dubbio, il nero è la sfumatura cromatica che si addice al lupo. Lupo-uomo, istintuale ed istintivo, primitivo e primordiale, che diventa uomo-lupo, rimandando all’immagine antica dello sciamano nelle nere notti senza luna, a raccontare storie, coperto dalla sua pelle di lupo, confine tangibile tra l’esserci (essere parte di una narrazione) e il nulla (l’ignoto, la non-esistenza, il non essere raccontati). Così è il lupo. Dona Cappuccetto Rosso alla vita, dopo averla inglobata, annullata, annientata.

Eppure, è così difficile cogliere la mutevole, metamorfica natura del genere fiabesco, che si dimena tra le mani di chi cerca di imbrigliarlo, come uno zampillo d’acqua impossibile da trattenere, una farfalla di cui si possono imprigionare le ali, ma non carpire il segreto del suo volo; così arduo comprendere la magia, l’irripetibile risonanza culturale racchiusa in quelle piccole, delicate gemme che sono i racconti, così semplici, spogli, così scarni, così compiuti. Parte di tale misteriosa compiutezza, di tale indefinibile e indefinito magnetismo, di tale ricchezza di rimandi riesce ad essere fotografata da una autrice che rielabora alcune fiabe classiche, lasciandole respirare, liberandole dallo scheletro di costrizione a cui sono state sottoposte nel corso dei secoli. Angela Carter, in particolare, effettua un profondo lavoro di riscrittura della fiaba di *Cappuccetto Rosso*, proponendone tre rifacimenti, all’interno di una raccolta di racconti pubblicata nel 1979, *The Bloody Chamber*. La più interessante, completa ed

⁶⁶ F. DILLAYE, *Contes de Charles Perrault avec notice, notes, etc.*, Lemerre, Paris 1885, p. 217 in S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit., p. 59.

⁶⁷ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit., p. 174.

⁶⁸ Cfr. S. CALABRESE, D. FELTRACCO (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, cit.

evocativa è *The Company of Wolves*⁶⁹, colma di suggestione e di ritorni alla tradizione orale:

Nella notte, gli occhi dei lupi brillano come la fiamma di una candela, giallognoli, rossastri, ma è così perché le loro pupille nel buio si dilatano e assorbono la luce della lanterna che hai in mano per rimandartene i bagliori – rosso, ovverosia pericolo; quando invece è la luna a specchiarsi negli occhi di un lupo, allora è un verde freddo e innaturale, un minerale, un calore lacerante che vi baluginerà dentro⁷⁰.

La Carter sembra aver già appreso l'alfabeto cromatico della fiaba, giocando astutamente con i colori, rendendo, così, i lupi, mutevoli arcobaleni di terrore, esseri viventi con il solo compito di sbranare altri esseri viventi. Le prime pagine della storia sono tutte per i lupi che, invece, nella fiaba originale, hanno uno spazio minimo, poiché tutti guardano a Cappuccetto Rosso, ma nessuno si chiede chi loro siano, che cosa li spinga ad essere così inflessibili: "il lupo è il peggiore perché il lupo non sente ragione"⁷¹. Ma i bambini che li incontrano non sono poi così indifesi come la fanciulla di cui narra Perrault, povera bambina viziata. "I bambini dallo sguardo di pietra, che vivono nei villaggi isolati, portano sempre con sé dei coltelli"⁷², e ritorna, così, il motivo orale dei contadini astuti, capaci di fuggire dal pericolo, di cavarsela da soli, essere artefici del proprio destino. Tuttavia, a un tratto, l'autrice sembra dirci di non essere troppo sicuri di salvarci da una macabra fine: i lupi non si arrendono. "We try and try but sometimes we cannot keep them out"⁷³: è solo alle bestie feroci che vivono nel nero pece della foresta, che la Carter si riferisce? Tentiamo, proviamo a tenerli fuori dalla nostra vita, ma essi trovano il modo per ritornare: tormentati, straziati ricordi, pensieri inquieti e scabrosi, segreti inconfessabili che non sveleremmo neppure a noi stessi. Continuiamo a difenderci: "we keep the wolves outside by living well"⁷⁴, vivere bene è il nostro modo per tenere i lupi lontani. La traduzione in lingua italiana, probabilmente, non restituisce pienamente lo strazio e l'irresistibile richiamo dell'essere umano, che lotta per tenere i lupi *fuori*: fuori di casa, fuori dalla testa, fuori dal cuore. Lotta, per rimanere nei binari di una vita

⁶⁹ Cfr. A. CARTER, *The Bloody Chamber*, Vintage, London 1995.

⁷⁰ A. CARTER, *La camera di sangue*, Feltrinelli Editore, Milano 1984, p. 59.

⁷¹ Ivi, p. 60.

⁷² Ibidem.

⁷³ A. CARTER, *The Bloody Chamber*, cit., p. 111.

⁷⁴ Ivi, p. 115.

convenzionale e rispettabile. Lotta, per non accettare l'ingiustificata attrazione che prova per l'oscurità, per la ferocia, per la non-purezza.

Continua questo lento, estenuante vagare nella foresta, che indaga la natura e spoglia i lupi anche della loro immotivata brama, ci spinge quasi ad avere pietà di loro e, subito dopo, a ritornare sui nostri passi, poiché

nei cantici dei lupi c'è una melanconia immensa, infinita come la foresta, interminabile come queste lunghe notti d'inverno e ciononostante, quella tristezza orribile, quel loro commiserare la loro stessa insaziabile voracità non riesce a commuovere perché non c'è in essa un solo segnale che lasci sperare nella possibilità di un riscatto⁷⁵.

Ultimo avvertimento prima di dare inizio alla storia, ultima ammonizione, che ingiunge a diffidare anche degli uomini: infatti, "il vero pericolo rappresentato dal lupo è che esso si nasconde tra di noi, che non è possibile tenerlo lontano, perché appartiene in qualche modo alla nostra razza umana"⁷⁶ e l'unico modo per capire che si tratti di un licantropo e non di un semplice lupo è accorgersene "dagli occhi [...] gli occhi soltanto restano immutati nella metamorfosi"⁷⁷. Occhi contenitori dell'anima, unici interlocutori dai quali, forse, aspettiamo insperata sincerità.

A questo punto ha inizio il racconto: la fanciulla non ha nome, non sappiamo chi sia. Tuttavia, forti delle raccomandazioni ricevute, sappiamo che ella è troppo ingenua, troppo sicura, poiché "è stata troppo amata per poter mai avere paura"⁷⁸. Ritorna, forse, un guizzo di fiaba perraultiana, che ci avvicina alla bambina: ci pare quasi di riconoscerla, diversa dagli zotici del suo paese⁷⁹, da poco iniziata alla pubertà, quella fase di transizione in cui un'anima infante si dimena in un corpo troppo maturo, pronto, cresciuto. La fanciulla, però, non è così sciocca: ha un coltello con sé. Si inoltra nella foresta, la neve turbinata, il vento ulula, percepisce dei passi. L'arma è pronta per essere usata. La sorpresa, però, la coglie: a cosa vale un pugnale contro un ammaliante cacciatore? Dai lupi sapeva difen-

⁷⁵ A. CARTER, *La camera di sangue*, cit., p. 62.

⁷⁶ M.G. TUNDO, *Scrittura letteraria, genere e costruzioni della differenza. Il narrare di Angela Carter*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bari 1999, reperito in https://digilander.libero.it/mgtundo/carter%20tesi%20dottorato.htm#II.2.8._Le_varie_identit%C3%A0_di_Cappuccett.

⁷⁷ A. CARTER, *La camera di sangue*, cit., p. 63.

⁷⁸ Ivi, p. 64.

⁷⁹ Cfr. A. CARTER, *La camera di sangue*, cit.

dersi. Dagli impulsi primordiali, che la spingono tra le affascinanti braccia di uno sconosciuto tentatore, no. E se non fosse che anche lui appare *diverso*, non come gli altri, non si lascerebbe imbrogliare. Eterna, antica tensione verso un'irraggiungibile compiutezza dell'anima, o amore, o incanto, che dir si voglia. La imbriglia, la ferma. Non era pronta a questo: la mamma non l'aveva messa in guardia contro il suo cuore. *Vivere bene è il nostro modo per tenere i lupi lontani*. E quando il lupo arriva alla nonna, non c'è nulla che lo possa fermare:

puoi scaraventargli addosso la Bibbia e poi il grembiule, nonnina, pensavi fosse una profilassi sicura, contro questi parassiti infernali... e adesso rivolgiti a Cristo, a sua madre e a tutti gli angeli del paradiso perché ti proteggano, ma non servirà a nulla⁸⁰.

Ed eccola, la vendetta che la Carter si concede, contro l'imperante maschilismo di una società patriarcale, contro le colpe scagliate verso donne impure per secoli e secoli di cristianesimo bigotto. Eccola, la rivincita di Gabrielle Pélissier, creduta peccatrice, macchiata da un crimine inesistente, vergine tradita da una morte crudele.

“Il racconto si sviluppa, a questo punto, seguendo la falsariga della fiaba di Perrault, ma con una serie di sottili variazioni parodiche”⁸¹, che ricalcano, invece, quanto l'autrice voglia discostarsi proprio da quel modello. Ad un tratto, tuttavia, ci sembra quasi che il celebre dialogo di agnizione tra il lupo e la bambina conduca alla tanto attesa, tragica fine:

Che denti grandi che hai!

Gli vide le fauci riempirsi di bava mentre il Liebestod della foresta risuonò il clamore in tutta la stanza, ma la saggia bambina non batté ciglio persino quando il lupo le rispose:

Per mangiarti meglio.

La fanciulla scoppiò in una fragorosa risata; nessuno avrebbe mai fatto di lei un boccone⁸².

Risata liberatoria, che spezza il persistente motivo della donna incapace di difendersi, donna ignara, avvezza alla delicatezza e alla sicurezza domestica, e apre, invece, ad una nuova interpretazione, di una donna che sa, che

⁸⁰ Ivi, p. 68.

⁸¹ M.G. TUNDO, *Scrittura letteraria, genere e costruzioni della differenza. Il narrare di Angela Carter*, cit.

⁸² A. CARTER, *La camera di sangue*, cit., p. 70.

non teme e non si spaventa, che riesce a trarre beneficio da una situazione del genere come, e forse più, del suo lupo: "See! sweet and sound she sleeps in granny's bed, between the paws of the tender wolf"⁸³. *Guardate! Eccola, sicura e dolce, dorme nel letto della nonna, tra le braccia del suo amorevole lupo.*

È la paura che crea l'orrore dell'altro, che trasforma il possibile piacere dell'incontro tra due "diversi" nel luogo mortale di uno scontro all'ultimo sangue. In questo racconto si delinea invece un luogo di possibilità per un desiderio femminile polimorfo, che non ha paura della propria stessa animalità, se per animalità intendiamo una sessualità imprevedibile e non edulcorata dalle codificazioni del simbolico, piuttosto che un luogo di pacificata "naturalzza".

Il lupo non rappresenta qui la naturalità dell'istinto, quanto uno spazio metamorfico (in fondo ci troviamo di fronte a licanthropi, non ad animali puri e semplici), dove l'incontro dei corpi crea impreviste configurazioni sessuali, dove anche la morte non fa più paura, perché fa parte di quel movimento di trasformazione dell'esistente di cui l'erotismo è componente essenziale⁸⁴.

Il racconto sembra ritornare, in tal modo, ad un substrato orale, più antico, più saggio; sembra cogliere la vibrante essenza della fiaba e ristabilire con essa, finalmente, una sintonia ormai perduta da tempo, librandosi al di sopra dei secoli *bui* di Perrault e dei Grimm, che inibiscono la reale matrice del racconto, salvandola, tuttavia, dall'oblio totale. E noi la narriamo ancora.

Sulle note di Rachmaninov: l'"Étude-tableau op. 39 no. 6"

Il racconto fiabesco ritorna, infine, alle pagine di musica, alle note sofferte, incalzanti, dell'Opera 39 no. 6, composta da Sergej Vasil'evič Rachmaninov. Il brano, sesto di nove brillanti studi, entra a far parte degli *Études-Tableaux*, scritti tra il 1916 e il 1917, ultimo, nostalgico saluto alla tanto amata Russia, che il compositore avrebbe presto lasciato. Gli *Études* segnarono una svolta nella sua carriera professionale e, a tal proposito, il *Russkaya Muzykal'naya Gazeta*, infatti, dirà:

⁸³ A. CARTER, *The Bloody Chamber*, cit., p. 118.

⁸⁴ M.G. TUNDO, *Scrittura letteraria, genere e costruzioni della differenza. Il narrare di Angela Carter*, cit.

Negli *Études*, opera 39, Rachmaninov appare in una nuova luce. Il debole poeta lirico inizia ad utilizzare una più severa, concentrata, profonda modalità espressiva⁸⁵.

Rachmaninov nacque nel 1873, immerso in un'era moderna della quale non farà mai parte pienamente. Fin da piccolo, infatti, vive circondato da universi melodici, grazie all'immenso amore che il padre nutre per la musica classica, ereditato a sua volta dal nonno.

Un'ospite frequente, la Principessa Golizin [...] richiamava l'atmosfera della residenza dei Rachmaninov: "Eravamo soliti svegliarci con l'accompagnamento della musica di Chopin, Field o Mendelssohn, poiché Arkady Rachmaninov andava dritto al pianoforte appena si svegliava"⁸⁶.

Questa passione sarà tramandata direttamente a Sergej, il quale inizierà subito a prendere lezioni di pianoforte. Egli è considerato l'ultimo grande pianista e compositore dell'epoca romantica, sebbene tale caratteristica non sempre abbia giovato alle opinioni che musicisti e colleghi ebbero di lui: spesso, infatti, gli venne rimproverata la sua eccessiva chiusura nei confronti delle nuove *forme* musicali. Stravinskij, tra i compositori più all'avanguardia del tempo, a tal proposito, scriveva: "Gli avevano riferito che la sua musica non mi piaceva, ed è vero che all'epoca componevamo in modo molto diverso"⁸⁷.

Rachmaninov ammirava profondamente Čajkovskij e Rimskij-Korsakov; "la predisposizione personale, il sovrabbondante senso melodico, il desiderio di una diretta espressione delle emozioni al di là di ogni discorso sul mezzo espressivo"⁸⁸ furono il fulcro centrale di ogni sua opera. Evidente è tale intento, in particolare negli *Études-Tableaux*, che altro non sono se non schizzi, piccoli quadri che ritraggono sensazioni, brevi episodi, fugaci impressioni.

Il termine *étude* è pervaso da un significato più profondo rispetto alla parola *studio*, e la parola *tableau* (che significa *dipinto* in francese) non si

⁸⁵ *Russkaya Muzykal'naya Gazeta*, 3 aprile 1911, in S. BERTENSSON, *Sergei Rachmaninov: A Lifetime in Music*, Muriwai Books, Dallas 2017, p. 188 (trad. mia).

⁸⁶ M.R. WALKER, *Rachmaninov: The Illustrated Lives of the Great Composers*, Omnibus Press, London 2010, p. 12 (trad. mia).

⁸⁷ STRAVINSKIJ I., CRAFT R., *Ricordi e Commenti*, Adelphi Editore, Milano 2008, p. 309.

⁸⁸ B. CERCHIO, *Sergej Rachmaninov*, in A. BASSO, *Dizionario enciclopedico della musica e dei musicisti*, Le Biografie, Vol. VI, UTET, Torino 1999, p. 200.

riferisce ad una mera illustrazione musicale, ma, piuttosto, è una definizione comune che potrebbe suggerire l'espressione di intense emozioni umane. Ogni *tableau*, ogni paesaggio è connesso ad un particolare umore o [una particolare] emozione. Gli *Études-Tableaux* rappresentano il culmine dello sviluppo di tale genere nella tradizione romantica⁸⁹.

Ritornando, tuttavia, al brano di nostro interesse, in particolare, l'*Étude-Tableau* Op. 39 no. 6 in La minore, noto anche come *Little Red Riding Hood*, possiamo affermare che Rachmaninov lo compose immaginando di traslare la fiaba, o le sensazioni ad essa connesse, in chiave musicale.

La musica stessa, comunque, va ben oltre le semplici righe della fiaba, è molto più pregnante di significato e sembra incarnare l'oscura atmosfera del momento in cui fu scritta⁹⁰.

Il compositore russo, infatti, credeva profondamente nell'opportunità di ispirare gli ascoltatori attraverso i suoi brani, veicolando sensazioni, permettendo alla sua stessa essenza di fluire tramite le appassionate, sincere note prodotte dal suo amato pianoforte:

La musica deve esprimere il paese di nascita del compositore, i suoi amori, la sua religiosità, i libri che l'hanno influenzato, le pitture che ama. [...] Essa è una calma notte di luna, un frusciare estivo di foglie, uno scampanio lontano nella sera. La musica nasce solo dal cuore e si rivolge al cuore⁹¹.

Questo dirà, quando gli verrà chiesto di definire la sua musica, ed è ciò che percepiamo quando ci apprestiamo ad ascoltare l'Op. 39 no. 6: attimi tumultuosi, giorni non facili, angosciose ed angoscienti emozioni. Le stesse che, probabilmente, provava Rachmaninov al momento della scrittura. L'anima della fiaba funge da espediente per un pezzo di elevato pregio, in cui il compositore riversa la sua sofferenza, la sua poesia, entrambe figlie della musica⁹².

⁸⁹ M. RADIUSHINA, *A Performer's Perspective on the Technical Challenges and Interpretive Aspects of Sergei Rachmaninoff's Etudes-Tableaux Opus 39*, Tesi di Laurea, University of Miami 2009, p. 6, reperibile in https://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/202 (trad. mia).

⁹⁰ Ivi, p. 27 (trad. mia).

⁹¹ B. CERCHIO, *Sergej Rachmaninov*, in A. BASSO, *Dizionario enciclopedico della musica e dei musicisti*, cit., p. 200.

⁹² Cfr. A. BASSO, *Dizionario enciclopedico della musica e dei musicisti*, cit.

L'*Étude* si apre con la giustapposizione di due motivi contrastanti, incredibilmente discordanti tra loro, eppure presentati insieme: il primo, tenebroso, pesante, “un’aggressiva, ascendente corsa, imita il minaccioso ringhio del lupo”⁹³. La scala è ripetuta due volte, prima molto forte e poi sommessamente, quasi ad imitare l’andamento quatto, guardingo dell’animale, pronto a scattare.



I due accordi finali, separati da due pause, richiamano quasi lo scintillio di occhi sinistri, che hanno avvistato la preda.

Subito dopo, interviene il secondo tema, più leggero, spaventato, “agitato, riflette lo stato di una persona in presenza di un imminente pericolo”⁹⁴. Sono i piccoli passi di Cappuccetto Rosso, che corre veloce per evitare brutti incontri nel bosco.



La successione di note, alcune delle quali in *staccato*, per dare risalto alla melodia principale, sembrano i piedini della bambina, agili, nervosi, per nulla ponderati. Il suo avanzare pare nient’affatto premeditato, al contrario di quello del lupo, ma casuale, disordinato. “Le sue frequenti, dina-

⁹³ M. RADIUSHINA, *A Performer’s Perspective on the Technical Challenges and Interpretive Aspects of Sergei Rachmaninoff’s Etudes-Tableaux Opus 39*, cit., p. 27 (trad. mia).

⁹⁴ Ivi, p. 28 (trad. mia).

miche variazioni, gli acuti accenti e gli *sforzando*⁹⁵ sono, senza dubbio, tratto distintivo e ricorrente all'interno dell'*Étude*.

Un rigo della partitura (o poco più) è assegnato ad entrambi i temi che, inizialmente, non si intrecciano, percorrendo sentieri diversi della fitta foresta, non incrociando il loro cammino. L'andatura di Cappuccetto Rosso sembra farsi sempre più difficoltosa, pare scivolare, incespicare, talvolta, come dimostrano le repentine interruzioni del tema, rallentare per riprendere fiato e, ad un tratto, tranquillizzarsi appena.



Ma il lupo non si ferma, incede implacabile e, improvvisamente, diventa protagonista indiscusso, quasi maestoso: incalzante, procede con il suo cupo inseguimento, che sfocia nell'acuta fuga della fanciulla, sempre più preoccupata per la sua sorte. Infatti, “nella sezione centrale, contrassegnata con *Poco meno mosso*, l'interazione tra i due elementi contrastanti della prima sezione è sostituita dall'espansione di un'unica idea centrale”⁹⁶. Non c'è più modo di scappare, ormai, Cappuccetto Rosso è circondata, pare arrendersi, ansimare, chiedere pietà, e anche il predatore è colto dalla parvenza di un momentaneo ripensamento. Il lupo, tuttavia, è il peggiore perché il lupo non sente ragione⁹⁷ e la caccia riprende, più serrata di prima, “ritmo preciso, minacciosi e, più tardi, apertamente diabolici e rabbiosi accenti, disperate, annaspanti esclamazioni della mano destra dipingono un selvaggio ed accanito inseguimento”⁹⁸. Il cerchio si chiude e la fanciulla tenta ancora di salvarsi, caracollando tra gli intricati rami, serpeggiando nell'arborescente labirinto, i passi ancora più urgenti, terrorizzati.

⁹⁵ Ibidem (trad. mia).

⁹⁶ Ivi, p. 29 (trad. mia).

⁹⁷ Cfr. A. CARTER, *La camera di sangue*, cit.

⁹⁸ M. RADIUSHINA, *A Performer's Perspective on the Technical Challenges and Interpretive Aspects of Sergei Rachmaninoff's Etudes-Tableaux Opus 39*, cit., p. 29 (trad. mia).



Ritorna, infine, il tema iniziale, questa volta molto più frettoloso, più disperato. Il compositore inserisce, però, tra la linea melodica della bambina e quella del lupo, una variazione che avvia al termine del brano, sottolineando l'inevitabilità del destino. Pochi secondi dopo, la fine. Il predatore ha vinto e afferma la sua supremazia, chiudendo seccamente le fauci e gli artigli sul corpo tremante di Cappuccetto Rosso.

Alcuni *Études-Tableaux*, tra cui il no. 6, furono orchestrati dal grande compositore italiano Ottorino Respighi, su richiesta di Rachmaninov. Fu proprio in tale occasione, infatti, che quest'ultimo chiarì la natura fiabesca dell'*Étude*, scrivendo in una lettera:

Mon cher Maître!

La Société Anonyme des Grandes Editions Musicales mi informa che hai accettato di orchestrare alcuni dei miei *Études-Tableaux*. Questa buona nuova mi dà grande gioia, poiché sono sicuro che nelle tue esperte mani questi *Études* verranno composti per risuonare in modo meraviglioso. Mi permetteresti, Maître, di rivelarti le segrete motivazioni del loro compositore? Queste renderanno certamente la natura di tali pezzi più comprensibile e ti aiuteranno a trovare i necessari colori per la loro orchestrazione. [...] Il secondo *Étude* in La minore è ispirato alla fiaba di Cappuccetto Rosso e il Lupo⁹⁹.

La versione orchestrale dell'Op. 39 no. 6 è certamente più maestosa, altisonante dell'originario studio per pianoforte. Il rombante *glissato* delle trombe e dei tromboni, rinforzato dai tamburi, certamente rende meglio l'idea della massiccia presenza del lupo, e il delicato risuonare degli archi lascia libero spazio all'immaginazione, permettendoci di intravedere il cappuccio rosso della bambina nell'impenetrabile verde della vegetazione. L'atmosfera evocata dall'insieme degli strumenti è *immersiva* e

⁹⁹ S. BERTENSSON, *Sergei Rachmaninoff: A Lifetime in Music*, cit., p. 227 (trad. mia).

grandiosa, fiabesca, e la leggera variazione che precede la fine, riprodotta questa volta dal suono acuto di un violino, rimanda al cadere delle foglie d'autunno, immagine presagio della tragica fine del racconto. Tuttavia, il brano per pianoforte mostra una maggiore intimità tra le due controparti, permettendo loro di dialogare senza percepirsi eternamente distanti, separate dalla profonda differenza che colora il timbro dei tromboni e quello degli archi.

Rachmaninov è riuscito a racchiudere, in circa tre minuti, l'inquietudine, il terrore di una fanciulla in pericolo, che diventano suoi, sgorgando in un crescendo che delinea l'inevitabilità del destino, percepita distintamente dal compositore. Egli credeva che la musica dovesse essere "la somma totale delle [proprie] esperienze"¹⁰⁰. La musica, essenza del suo essere, parte più viva, dolorosa, frammento più *esistente* del sé. Vita per la musica, musica per la vita. Musica vita. "Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni?"¹⁰¹.

Sul desiderio di salvarsi

La fiaba, dunque, possiede ancora la sua potenza salvifica? Questo l'interrogativo che ci ha accompagnato, il fiume carsico che, immergendosi e riaffiorando a tratti, ha definito, disegnato, connesso il percorso delineato in queste note. A lungo abbiamo discusso sull'estremo valore che le narrazioni, le più preziose amiche, le guide predilette, i fari in un porto buio, rivestono nelle nostre vite. Allora, forse, possiamo affermare con candore, con innocenza bambina, che sì, le fiabe incantano ancora, sono potenti, vibrano di intrinseca energia; tuttavia, solo noi possediamo la chiave per liberare la straordinaria, pulsante vita che le anima. Noi *grandi*, noi genitori, noi insegnanti, noi *maestri*. Noi, ai quali l'infanzia si affida. Quale compito faticoso! Quale delicato, essenziale incarico! Risvegliare menti sopite, nutrire speranzosi cuori. E quante anime incredule, quanti visi scettici, quante menti ciniche incontreremo. Eppure quale migliore arma di una fiaba? Fiaba difesa, fiaba coltello che scava a fondo per raggiungere la Verità, la vera essenza dell'uomo. Fiaba millenaria, fiaba sempre *presente*, attuale, vera. È questo il segreto dei racconti di

¹⁰⁰ A. BASSO, *Dizionario enciclopedico della musica e dei musicisti*, cit., p. 200.

¹⁰¹ I. CALVINO, *Lezioni Americane*, cit., p. 121.

fate. Essi narrano di orchi, principi, eroi, sciocchi fratelli e, tuttavia, raccontano di noi.

Se, talvolta, ci sembra che siano scomparse sotto il peso di edulcorate varianti o ci appaiono offuscate dalle migliaia di insipidi rifacimenti, private dell'intima magia primitiva, basta solo scostare il velo. Togliere la polvere, soffiare delicatamente: loro sono ancora lì. Sono nelle pagine dei libri amati, nell'inchiostro sbavato per l'usura: a volte cambiano forma, mutano aspetto, ma sono sempre lì, fedeli complici.

Ma sarà vero, poi, che le narrazioni salvano? Fa paura, replicare affermativamente a tale interrogativo. Sembra quasi di essere ingenui sognatori o visionari incompresi. In un mondo disincantato, disilluso, scoraggiato, ciò che manca è il coraggio. L'audacia, l'eroismo (se di fiabe parliamo) di alzare la testa e credere, fieramente, incautamente, temerariamente, *decidere* di essere salvati. Perché sì, le fiabe salvano, ma a scegliere siamo noi. Vogliamo essere salvati? Siamo disposti ad illuderci ancora, ad avere coraggio?

"Forse tutti noi saremmo in grado di volare se fossimo assolutamente certi della nostra capacità di farlo"¹⁰², ci ricorda James Matthew Barrie. Solo se rimaniamo forti nella nostra certezza, possiamo permettere alle narrazioni, letterarie o musicali che siano, di salvarci.

L'intima relazione tra fiaba e musica è intesa quale profondo, progressivo disvelamento: il compositore si racconta e ci racconta, attraverso le sue pagine di note, le sue emozioni, le sue sofferenze, le sue storie che si elevano in intense, pregnanti melodie, dolci canzoni che narrano, che lo liberano, che lo definiscono, lo *salvano*. Saremmo gli stessi, noi uomini, se non avessimo la costante illusione di approdare alla salvezza dell'anima, alla compiutezza del nostro essere, attraverso la poesia, la letteratura, la musica? Noi *vogliamo* essere salvati. È questa la sconvolgente, immensa Verità. Solo, talvolta è più comodo rimanere in un limbo di incertezze, non rischiare, non affidarsi, non uscire allo scoperto: è più semplice essere certi dell'incertezza. Non siamo bravi a scommettere su di noi, non ci fidiamo di noi stessi. Affidarsi alle fiabe, alle narrazioni è fare un salto nel vuoto: esse aprono a nuove domande, nuove questioni. Si interrogano e ci interrogano, studenti impreparati, ci spingono a pensare, a riflettere, contro voglia, sull'essenza significativa delle cose. Ci afferrano per le braccia e ci rialzano, svegliandoci dal torpore di una vuota, sterile accettazione. Senza narrazioni, senza libri, cosa resterebbe, *chi* resterebbe?

¹⁰² J.M. BARRIE, *Le avventure di Peter Pan*, Newton Compton Editore, Roma 2010, Edizione Kindle, p. 30.

“Quelli che ben presto sono terrorizzati dalle radiazioni del *significato*.
Quelli che si credono stupidi...
Privati per sempre dei libri...
Per sempre senza risposte...
E ben presto senza domande”¹⁰³.

Scegliamo di salvarci. Scegliamo di affidarci ai racconti che popolano i libri, scegliamo di rialzarci, scegliamo di *esistere*. Narrare per esistere: narriamo perché esistiamo. Narriamo *finché* esistiamo.

“«Little is left to tell», ma sempre ancora qualcosa forse resta da dire in attesa di quella frase. Forse per la prima volta al mondo c'è un autore che racconta l'esaurirsi di tutte le storie. Ma per esaurite che siano, per poco che sia rimasto da raccontare, si continua a raccontare ancora”¹⁰⁴.

¹⁰³ D. PENNAC, *Come un romanzo*, cit., p. 78.

¹⁰⁴ I. CALVINO, *Lezioni americane*, cit., p. 142.

Gennaro Splenito

IV Capitolo

Attraversando le rapide: l'età di transizione nel dinamico e vorticoso contesto mediatico

*Cresco in fretta, parlo poco, sembra autistico
L'arte è il cibo per la mente, frequento l'artistico
Se il treno passerà solo una volta, sarò di parola
Dopo scuola lascerò il mio nome sopra con il viola
E tu che aspetti in coda e guardi la firma se cola
Mi hai visto crescere e morire per rifarlo ancora¹.*

Immerso in una sorta di “limbo nel limbo”, il preadolescente si trova ad affrontare un'importante crisi esistenziale. Non è più un bambino, ma allo stesso tempo non è ancora entrato nell'adolescenza (fase a sua volta di transizione che si sta negli ultimi anni dilatando in maniera preoccupante) e in questo delicato momento di passaggio si avvia verso quella che si rivelerà una radicale trasformazione: da un corpo infantile verso uno adulto, dalla famiglia come unico punto di riferimento all'ingresso nel gruppo dei pari, da un forte senso di appartenenza scolastica ad un atteggiamento critico nei confronti della stessa; più in generale, il pensiero, la spiritualità e la definizione di sé perdono improvvisamente quelle che durante l'infanzia venivano considerate certezze. Il bambino, nel momento in cui non è più tale, avverte un improvviso bisogno di ricerca e ricostruzione.

Il mondo adulto (genitori, educatori, insegnanti, sacerdoti) troppo spesso fatica a rapportarsi con i ragazzi di questa età, a partire da un non banale problema di classificazione: quante volte sentiamo un genitore, parlando del proprio figlio dodicenne, usare il termine “bambino”? Quante altre, invece, vediamo associazioni culturali o C.A.G.² organizzare corsi di teatro per “bambini dai 5 ai 14 anni”? L'adulto si ritrova spesso disorientato da-

¹ SALMO, 1984, Sony Music, 2015.

² Centri di Aggregazione Giovanile: spazi dedicati ai giovani gestiti da operatori ed educatori professionali, all'interno dei quali vengono organizzate attività ludiche, culturali, creative, formative, di sostegno scolastico, giochi di società, ascolto della musica, accesso gratuito a internet, laboratori espressivi, spazi di lettura con libri, fumetti, quotidiani, ecc.

vanti agli insoliti comportamenti di chi fino a poco tempo prima era soltanto un fanciullo, e il fatto di “esserci passato anche lui” rischia di essere un aiuto relativo, soprattutto quando non è in grado di tenere conto delle continue e sempre più rapide trasformazioni in atto in una società dinamica e fortemente condizionata dal potere mediatico.

In una attualità nella quale i media hanno progressivamente rivisto il proprio ruolo, nei confronti di ogni individuo, da «“terzo genitore” o “terzo partner”»³ a “protesi” (in quanto parti integranti e determinanti della nostra esistenza), il preadolescente si ritrova spesso “abbandonato” al proprio destino, in balia di seducenti mode del momento in grado di condizionarne l’ammissione (o meno) nel gruppo dei pari. Se da una parte è normale che i ragazzi, in questa fase della propria vita, si mettano in gioco, operando scelte e strategie che permettano di accrescere le proprie capacità critiche, riflessive e autoriflessive, è altrettanto vero che dovrebbe essere compito delle istituzioni educative – formali, non formali e informali – quello di accompagnarli durante questo percorso, specialmente tenendo conto della forte influenza che da sempre i messaggi audiovisivi sono in grado di esercitare sui giovani, in particolar modo in età preadolescenziale.

Occorre a questo punto chiarire cosa intendiamo per mass-media nel contesto odierno. Secondo Ruggero Eugeni, i media non esistono più, in quanto «non è più possibile oggi stabilire con chiarezza cosa è “mediale” e cosa non lo è, né si può definire quando entriamo in una situazione mediale e quando ne usciamo»⁴. In altri termini, i dispositivi medialità, nel momento in cui hanno iniziato a fondersi tra di loro e a integrarsi sempre più spesso con apparati sociali non concepiti come medialità, non possono più considerarsi tali, in quanto essi «sono ovunque. Noi stessi siamo i media»⁵.

Per Eugeni esiste una data convenzionale in cui questo processo di “vaporizzazione dei media” ha avuto inizio, ed è il 22 gennaio del 1984. Quel giorno andò in onda per la prima volta lo spot pubblicitario nel quale la Apple presentava il Macintosh, il computer creato da Steve Jobs che segnerà una forte innovazione tecnica ma – ancora di più – culturale: da lì in poi la percezione sociale del pc sarebbe cambiata, diventando non più (soltanto) una macchina di calcolo, bensì (soprattutto) un mezzo di comunicazione.

³ A. NOBILE, *Letteratura Giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015, p. 9.

⁴ R. EUGENI, *La Condizione Postmediale*, La Scuola, Brescia 2015, p. 28.

⁵ Ibidem.

Il 1984 segna quindi l'inizio di un processo graduale che, con una brusca "impennata" negli ultimi 10 anni, ha stravolto il concetto di diffusione del contenuto, che da "lineare e finito" (libro) prima, e "lineare e infinito" (flusso di suoni e immagini diffuse da radio e televisione) successivamente, è infine diventato "reticolare e infinito" con l'attuale modello dell'ipertesto multimediale interattivo. Questo significativo cambiamento fa sì che la tradizionale diffusione broadcasting⁶ assuma forme più articolate, nelle quali è anche il fruitore ad attirare a sé i contenuti (ad esempio con la pay tv "on demand" oppure con le piattaforme network come YouTube); fruitore che può a sua volta trasformarsi in produttore (data la sempre maggiore facilità, in termini sia di utilizzo che di accessibilità economica, con le quali è possibile oggi realizzare fotografie, registrazioni audio e video per poi pubblicarle sul proprio blog o sito internet) i quali a loro volta possono essere condivisi ancora più facilmente attraverso i social network (Facebook, Twitter, Instagram e il già citato YouTube, giusto per ricordare i più diffusi).

Come si può facilmente intuire, il modo in cui i media si sono evoluti (e continuano ad evolversi) nel corso dei secoli ha nei nostri confronti determinato una trasformazione continua, non soltanto dei gusti e delle scelte, ma persino della "forma mentis", in una sorta di adattamento biologico delle facoltà cognitive e nervose. È innegabile come i ragazzi appartenenti alla cosiddetta "generazione Z"⁷, cresciuti con la rete, i tablet e gli smartphone, siano abituati fin dalla nascita a ricevere un'elevata quantità di informazioni in tempi estremamente ridotti e compressi, mirando maggiormente alla rapidità rispetto all'accuratezza. A questo va aggiunto anche il ruolo attivo che interpretano nella scelta (e produzione) dei prodotti multimediali, rispetto al ruolo passivo di chi in passato poteva avvalersi soltanto della fruizione del tradizionale sistema di distribuzione broadcasting. Se da un punto di vista prettamente cognitivo ci troviamo davanti a dei ragazzi più intelligenti (ma anche più iperattivi) i dubbi, già affrontati in numerose sedi, sorgono dal punto di vista psicologico, pedagogico e sociologico. La logica del "crossover", progressivamente introdotta da TV ed editoria già da diversi lustri, è totalmente dilagata in un selvaggio circolare di contenuti di qualsiasi tipo nelle mani di chiunque. Vediamo così da una parte bambini che in età sempre più tenera entrano a contatto con il mondo degli adulti, e

⁶ Trasmissione di informazioni da un sistema trasmittente ad un insieme di sistemi riceventi. Si tratta del sistema utilizzato dalla radio e televisione prima dell'avvento dei sistemi di trasmissione informatici applicati anche agli apparecchi radiotelevisivi.

⁷ Così viene definita la generazione che racchiude i nati a partire dall'anno 2000.

dall'altro adulti che regrediscono allo stato infantile o adolescenziale nella fruizione e condivisione di contenuti che dovrebbero in teoria ritenere superati da tempo.

La scoperta e la fruizione musicale negli odierni preadolescenti è totalmente differente rispetto a quelli appartenenti alla generazione "analogica": questi ultimi (in base all'intensità della propria passione e interesse) potevano assumere un ruolo di attenti "speleologi" (rovistando nei negozi di dischi e sulle riviste musicali specializzate alla ricerca degli artisti che meglio rispondevano alle proprie esigenze di ascolto) se non addirittura di "archeologi" (cimentandosi nella ricerca di prodotti fuori commercio all'interno delle fiere del disco e dei vari mercatini dell'usato); i meno abienti erano inoltre stimolati alla ricerca di diverse soluzioni per ovviare ai maggiori costi richiesti dalla fruizione musicale analogica, con risvolti generalmente positivi (risparmiare i soldi della "paghetta" ricevuta dai genitori rinunciando a spese considerate più futili, come ad esempio l'utilizzo dei videogames nei bar durante gli anni '80 e '90) altre negativi (in particolar modo per quel che riguarda l'attività di pirateria tramite riproduzione su cassette; meno frequente, ma comunque diffusa per un certo periodo – non soltanto tra chi riversava in condizioni economiche precarie – la pratica del taccheggio nei negozi di dischi); infine, anche la dislocazione geografica della propria abitazione, rispetto a quella dei negozi specializzati, poteva influenzare la modalità di fruizione musicale, e l'eventuale ricerca di soluzioni.

L'avvento dello smartphone (un bene ormai considerato irrinunciabile, ed economicamente alla portata di tutti) e delle varie piattaforme digitali in grado di offrire una possibilità di scelta pressoché infinita, grazie alla disponibilità di archivi musicali costituiti da milioni di canzoni da poter ascoltare in streaming gratuitamente (YouTube) o mediante abbonamenti dal costo irrisorio (Spotify, Tim Music, ecc.) ha uniformato la modalità di fruizione musicale di preadolescenti e adolescenti, creando prima di tutto un paradosso: davanti ad un raggio più ampio e decisamente meno difficoltoso delle proprie scoperte musicali, la scelta si è quantitativamente ridotta in maniera drastica, portando la maggior parte di essi all'ascolto di pochissime canzoni (i cosiddetti tormentoni del momento) più volte al giorno, in una sorta di reiterazione compulsiva. Nel non concepire diverse variabili del passato, come il sacrificio economico necessario all'acquisto di un compact-disc (o, andando più indietro, di un vinile o musicassetta), il dispendio di energia e di tempo per recarsi in un negozio di dischi (la cui presenza e distribuzione sul territorio prosegue nella sua inesorabile parabola discendente), il rischio derivato dalla scelta – da considerarsi deplorabile, si intende – di taccheggiare un prodotto, e l'entrata in gioco

degli altri tre sensi che si attivano quando si tiene tra le mani un supporto musicale fisico (tatto, olfatto e vista), l'odierno adolescente molto difficilmente tende ad ascoltare un album per intero, preferendo di gran lunga concentrarsi su una singola canzone da ascoltare ripetutamente fino allo sfinimento, in una logica di consumo sempre più orientata verso l'"usa e getta".

In comune con le generazioni passate rimane lo "svezzamento" musicale, che avviene nella maggior parte dei casi in famiglia attraverso figure più grandi, ad esclusione dei genitori: zii, fratelli, sorelle e cugini, più affini a causa del ridotto gap generazionale, sono tendenzialmente il principale punto di riferimento iniziale. Successivamente, è il passaparola all'interno del gruppo dei pari a determinare il successo di una determinata canzone; se da un lato risulta interessante la presenza di questa componente umana all'interno di un contesto ipervirtualizzato, dall'altro preoccupa la modalità di trasmissione tendenzialmente virale che assume a tratti la sembianza dell'isteria di massa. Questo meccanismo ha decretato, tra l'altro, il successo di tantissimi artisti che hanno ottenuto un contratto discografico importante a seguito delle centinaia di migliaia di visualizzazioni ottenute dai propri contenuti pubblicati autonomamente su YouTube.

Nell'età in cui i ragazzi si trovano ad affrontare i conflitti seri con sé stessi e con la propria famiglia, e a iniziare una difficile e talvolta dolorosa ricerca della propria identità, il Rap ha ultimamente preso il posto di altri generi musicali considerati in passato "pericolosi e devianti" come il Rock (e i vari sotto-generi come l'Hard Rock e l'Heavy Metal), oggi sotto questo punto di vista rivalutati e talvolta addirittura invocati davanti a una situazione considerata (soprattutto a livello culturale) decisamente peggiorata⁸: non a torto educatori, insegnanti e genitori mostrano perplessità e preoccupazioni riguardo contenuti e forme comunicative "poco ortodossi" che i ragazzi adottano poi nel linguaggio comune (se non addirittura nella ricerca del proprio stile di vita).

Ciò nonostante, l'hip-hop⁹ – e, nello specifico, il rap – possiede un potenziale pedagogico sorprendente, soprattutto se mediato da figure adulte

⁸ Viene quasi spontaneo, a tal proposito, il parallelismo letterario con i fumetti, un tempo banditi da genitori e insegnanti a causa dell'impoverimento culturale, spirituale e cognitivo che poteva generarsi a seguito di una lettura meno colta ed edificante rispetto al libro, e oggi talvolta invocati in quanto potenziale veicolo di riavvicinamento alla sempre più abbandonata pratica della lettura.

⁹ Così viene definito l'insieme delle 4 discipline di strada nate nel Bronx negli anni '70: MCing (Rap), Breaking (comunemente ma erroneamente definita Break-Dance) DJing (disc-jockey) e Writing (murales e graffiti).

competenti e in grado di porsi come modelli di riferimento da seguire. Se ne stanno accorgendo soprattutto molti educatori nei C.A.G., mentre la scuola, sotto certi aspetti ancora troppo impermeabile ai fenomeni mediatici che condizionano la vita degli studenti, pare il più delle volte ignorare totalmente questo aspetto.

Gennaro Splenito

V Capitolo

Dal Bronx a Cinisello Balsamo

5.1. *L'origine della cultura hip-hop. Rapporto con i contesti sociali di riferimento*

L'hip-hop presenta un legame inscindibile con l'ambiente che lo ha prodotto. Risulterebbe impossibile, da qualsiasi prospettiva teorica lo volessimo osservare, coglierne le logiche trascurandone il contesto, lo specifico momento storico e luogo geografico in cui si è sviluppato. Un ambiente segnato da problematiche, materiali ed esistenziali, alle quali si è posto come una delle risposte possibili¹.

L'hip-hop nasce negli anni settanta a New York nel problematico quartiere del Bronx, sullo sfondo di enormi cumuli di macerie che ben rappresentavano, anche simbolicamente, il forte degrado in cui versava l'ambiente di riferimento. Le montagne di detriti erano state originate dallo scavo della *Cross-Bronx Expressway*, la faraonica arteria stradale progettata per collegare il quartiere di Manhattan alle periferie. Iniziata negli anni cinquanta e terminata all'inizio dei settanta, è lunga circa 10 km e taglia a metà il centro abitato. Questo progetto, dietro il quale vi erano i più grossi speculatori edilizi della zona, rientrava in un ben più ampio piano di riqualificazione delle periferie che aveva portato all'abbandono della zona alta della città di New York da parte della piccola borghesia bianca, sostituita dalle famiglie povere di afroamericani, ispanici e caraibici.

A completare il tutt'altro che armonioso paesaggio delle macerie vi erano le rovine dei palazzi incendiati dolosamente dai delinquenti assoldati dagli stessi proprietari: questi ritenevano più redditizio incassare i risarcimenti delle assicurazioni piuttosto che dover gestire gli appartamenti dati in affitto a famiglie indigenti.

¹ D. FANT, *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*, Carocci, Roma 2015, p. 21.

Il Bronx era quindi un luogo di bruttezza, disfacimento e degrado, segnato da tensioni sociali ed etniche amplificate dall'indebolimento delle politiche statali a favore del potere delle multinazionali; la riduzione del welfare e l'aumento della disoccupazione e del lavoro precario avevano generato un pesante clima di illegalità e violenza che trovava una forte espressione attraverso le gang, ovvero gruppi di ragazzini riuniti sotto nomi marziali e segni estetici di riconoscimento che controllavano determinate zone del quartiere in un costante gioco di guerre e alleanze fra i vari isolati. Per un adolescente che viveva in quelle strade, il non appartenere a nessuna gang poteva mettere in serio pericolo la propria sopravvivenza. D'altro canto, in un contesto di totale abbandono da parte delle istituzioni, queste organizzazioni rappresentavano l'unica alternativa in grado di offrire ai ragazzi un senso di protezione, nonché di soddisfare il proprio bisogno di appartenenza.

L'hip-hop è quindi un genere nato dalla popolazione afroamericana, come il blues. A differenza che, mentre quest'ultimo era stato generato dal disagio dettato dalle opprimenti condizioni di schiavitù, l'hip-hop è invece figlio della disoccupazione, della nullafacenza, della totale mancanza di prospettive. È importante sottolineare, oltre al luogo in cui nasce, anche l'epoca, soprattutto a livello mediatico: alla fine degli anni settanta stava prendendo il via quella forte accelerazione, per quel che riguarda il trasferimento delle informazioni, tramutatasi nel vortice nel quale ci troviamo attualmente immersi. La società iniziava a diventare sempre più complessa e dinamica, con la conseguenza di un ambiente di vita incontrollabile, soprattutto per chi era meno provvisto di risorse materiali e culturali. La diffusione capillare dei media elettronici, anche nelle abitazioni povere del Bronx, se da una parte offriva una finestra sul mondo che permetteva di ampliare il proprio immaginario oltre la propria realtà quotidiana, dall'altra generava un flusso sempre più copioso di stimoli e di immagini che di fatto iniziarono a rompere quell'equilibrio che c'era stato fino a quel momento tra la quantità di informazioni ricevute e i giusti tempi di elaborazione e assimilazione. Il senso di spaesamento e il bisogno di ridefinire la propria identità, per chi viveva nel Bronx in quegli anni, era quindi di doppia natura: locale, rispetto a ciò che poteva toccare con mano, e globale, attraverso il mondo virtuale che iniziava a prendere piede.

In queste macerie, materiali quanto simboliche, i ragazzi iniziarono a giocare, per costruire qualcosa che sarebbe andato ben oltre ogni previsione. Vi era da un lato il bisogno tipicamente adolescenziale di separarsi dai legami infantili e raggiungere un'identità adulta attraverso novità culturali che li distinguessero dalle generazioni precedenti. Dall'altra parte, nello specifico dei ragazzi del Bronx, vi era la necessità di prendersi cura di sé

e di riscattarsi da una condizione di oppressione ed emarginazione in una comunità deturpata da razzismo, droga e generale disagio sociale. Sono quattro i giochi, nati quasi contemporaneamente e presto trasformati in autentiche discipline, che si svilupparono in questo quartiere, e che formano nell'insieme la cultura hip-hop²: *Breaking*, *DJing*, *MCing*, *Writing*.

Il *Breaking* nasce nei primi anni settanta da un gruppo di adolescenti i quali, essendo troppo giovani per poter frequentare le discoteche come i loro fratelli maggiori, iniziarono a sopperire la noia dettata dall'abbandono scolastico portando i propri impianti stereo per strada, nelle sale comunitarie, nei campi da basket tra i "project" (cattedrali di mattoni rossi e cemento tipiche dell'edilizia popolare) per organizzare i "block party", feste di quartiere. Questi eventi erano inizialmente basati su vere e proprie sfide di danza sotto i colpi di uno stile mai visto prima, da essi definito *b-boyng* o *breaking* (e non *break-dance*, come è stata invece definita nel linguaggio mediatico); gli originali movimenti generati da questi balli derivavano dai riti iniziatici dell'Africa nera che si fondevano con l'immaginario dettato dai drammi del presente, a partire dalla guerra in Vietnam: il *windmill*, ovvero il movimento roteatorio sulla schiena, si ispirava agli elicotteri dei marines visti centinaia di volte in televisione; altri passi facevano invece il verso alle tante persone che avevano subito l'amputazione di un arto durante il conflitto e che riversavano abbandonate nelle strade del quartiere. Un altro riferimento era la tecnologia: nell'epoca delle prime missioni spaziali e della conseguente spettacolarizzazione generata attraverso le numerose serie televisive fantascientifiche, molti movimenti dei breakers consistevano nell'imitazione degli astronauti che camminano in assenza di gravità, oppure dei robot in corto circuito.

Il tratto caratterizzante di queste esibizioni, e che si estenderà alle altre discipline hip-hop, è la dimensione di competizione e di sfida, verso gli altri quanto nei confronti di sé stessi, che spinge non tanto al prevaricamento verso l'altro quanto al raggiungimento e al superamento di obiettivi sempre più alti, in un costante rafforzamento della propria autoefficacia.

Il *DJing* è l'arte di "giocare con i dischi", a partire già dal termine esteso "disc-jockey"; il DJ che animava i block-party era più di un selezionatore musicale: munito di un doppio giradischi, iniziò a muovere il vinile

² Le origini del termine sono incerte: c'è chi afferma che derivi dall'accostamento tra i termini "hip" (che nel gergo afroamericano indicava una persona particolarmente intelligente e "cool") e "hop" (che indicava invece un movimento di rotazione molto coinvolgente); altri affermano invece che il neologismo nasca più semplicemente dall'abitudine dei primi rapper di usare questi suoni onomatopeici per improvvisare rime, senza un particolare riferimento semantico.

ritmicamente, avanti e indietro, creando suoni mai sentiti (il cosiddetto *scratch*)³ e a sovrapporre, seguendo precise logiche ritmiche e armoniche, frammenti anche piccoli di due canzoni diverse, creando in questo modo tessiture musicali originali: la figura del DJ (la cui fama era dettata anche dalla potenza e qualità del suo impianto di diffusione, il cosiddetto “sound system”) assumeva per la prima volta una dignità pari a quella del musicista⁴. Un elemento da non sottovalutare consisteva nella varietà della selezione musicale sapientemente scelta e mixata dai giovani DJ: oltre al funk, che era il genere musicale più attuale e quindi in voga nel ghetto nero, si poteva udire musica caraibica, reggae, rock e perfino la musica classica. In poche parole, tutto ciò che apparteneva al proprio panorama sonoro, costituito dalle sonorità delle proprie terre di origine nonché quelle che ascoltavano in casa tramite i propri genitori oppure attraverso le colonne sonore dei programmi televisivi. Questi ragazzi creavano quindi nuove trame utilizzando gli elementi del mondo in cui erano immersi e di quello da cui provenivano.

Il termine *MCing* deriva dalla presenza, durante i block party, dei cosiddetti maestri di cerimonia (MC): ragazzi muniti di microfono che affiancavano il DJ con il compito di esaltarne le qualità ed incitare i partecipanti alla festa, alla danza e all'unità. Per rendere più efficace il proprio ruolo, gli MC iniziarono presto ad esprimersi in versi strutturati in rima e metricamente allineati sul tempo della musica, in particolar modo durante il break (la parte musicale nella quale la sezione ritmica, costituita da basso e batteria, prende il sopravvento rispetto alla componente armonica). Questi versi, prodotti a seguito di un sapiente equilibrio tra la scrittura e l'improvvisazione, erano inizialmente concepiti per essere recitati dal vivo con lo scopo di mantenere alti i ritmi della festa, e si basavano su formule e frasi rituali ripetute più volte nel corso dell'evento, analogamente a ciò che accade in altri contesti aggregativi guidati dall'animazione.

³ Lo scratch era un effetto inevitabile, dovuto alla ricerca di un determinato frammento di canzone da far sentire al pubblico in sovrapposizione alla musica che usciva dall'altro disco. Veniva avvertito solamente dal DJ attraverso le cuffie, grazie all'ausilio del mixer con il quale si decideva se fare uscire la musica da uno solo dei giradischi o da entrambi. Fare sentire lo scratch era considerato un errore madornale, fino al giorno in cui un giovanissimo Disk-Jockey, Grand Wizard Theodore, decise con coraggio di farlo “emergere in superficie” controllandone la comparsa e la scansione ritmica, utilizzando così il giradischi alla stregua di uno strumento musicale.

⁴ Ancora oggi, in ambito musicale, si dibatte sulla correttezza o meno dell'espressione “il DJ suona”, entrata da decenni nell'uso comune.

Successivamente i testi divennero più complessi, l'MC iniziò a parlare di sé e della realtà quotidiana, della vita nel ghetto e della voglia di cambiamento. Questa figura trovò così una propria autonomia che sfociò nell'incisione dei primi dischi di un nuovo genere musicale, il rap. Con il tempo, esso iniziò a differenziarsi in diversi sottogeneri, in base all'approccio e alle tematiche espresse: dal rap scanzonato basato sui testi leggeri dei block parties a quello militante che si ispirava ai movimenti politici per i diritti civili e del nazionalismo nero, passando per il "gangsta rap", improntato sulle cronache di vita del ghetto attraverso testi fortemente espliciti e privi di filtri. All'interno di questo genere si possono scorgere secoli di cultura nera, dai cantastorie africani ai predicatori afroamericani, dal "toasting"⁵ ai "dozens"⁶. I rapper divennero quindi i nuovi cantastorie, che narravano sé stessi e l'ambiente di appartenenza, alternando allegria, rabbia e disperazione accompagnati dal ritmo della batteria elettronica al posto dei tamburi sopra i quali appoggiavano i propri versi i loro antenati africani.

Particolarmente tipica della cultura hip-hop è la pratica di sostituire il proprio nome con uno nuovo: nel momento in cui entra in questo mondo, il giovane individuo decide di assumere una nuova identità con la quale potrà essere riconosciuto dai pari e, nel contempo, porre uno sguardo differente su sé stesso. Sostituire il proprio nome può significare simbolicamente liberarsi, sia dell'appellativo ereditato dalla famiglia d'origine ma anche dei vincoli imposti dal contesto in cui si è cresciuti, nonché dal senso di impotenza e anonimato che aveva caratterizzato l'immagine della vita passata. Questa pratica, utilizzata in tutte le discipline hip-hop, risulta particolarmente significativa nel *Writing*, ovvero l'arte di lasciare, come segno distintivo, il proprio "street-name" scritto con un preciso e originale stile grafico mediante l'utilizzo di bombolette di vernice spray. Punti considerati particolarmente strategici, ai fini della visibilità, erano soprattutto le stazioni e le carrozze della metropolitana. Anche dietro questa provocatoria forma espressiva, apparentemente priva di costrutto, si cela il bisogno di crearsi una propria identità, di dimostrare la propria presenza.

⁵ Linguaggio tipico dei DJ di musica reggae giamaicani.

⁶ Rime sconce inventate dai carcerati di colore durante le lunghe giornate trascorse in cella.

5.2. *Il Rap in Italia*

Il merito di artista “apripista” del Rap sulla nostra penisola – fatta eccezione per alcuni esperimenti realizzati nel sottobosco “underground” già nei primi anni ’80 – viene unanimamente riconosciuto a Jovanotti⁷, che nel 1988 pubblica il suo primo album *Jovanotti for President*. In questo lavoro l’artista romano canta le sue strofe rap in lingua inglese, pur rimanendo molto distante dalla cultura hip-hop che aveva generato questo stile musicale più di dieci anni prima nel malfamato quartiere newyorkese. Il testo del primo singolo *Gimme Five* ricorda lontanamente lo stile dei primissimi maestri di cerimonia che animavano i block party, e per di più sfrutta – non senza un pizzico di furbizia – la presentazione (una sorta di “battesimo” musicale) di un mostro sacro quale Afrika Bambaataa⁸; Jovanotti ha avuto il merito di far conoscere al grande pubblico italiano uno stile musicale non ancora diffuso nel Paese, adattandolo però ad un contesto totalmente differente, improntato sulla frivolezza e il divertimento scanzonato, fine a sé stesso, che hanno caratterizzato un po’ ovunque (nel mondo occidentale e occidentalizzato) gli anni ’80. L’esordio di Jovanotti si rivelò un grande successo commerciale che fece presa soprattutto nei confronti di bambini e adolescenti, e nonostante alcune critiche legate allo scarso spessore artistico della sua proposta musicale e dei contenuti dei testi, gli va perlomeno riconosciuta la mancanza di messaggi devianti, legati principalmente all’abuso di droghe e all’uso della violenza, già diffusi in altri generi musicali e che diventeranno protagonisti in alcuni sottogeneri del rap negli anni a venire.

Più vicini alla cultura hip-hop sono invece i rapper delle “Posse”⁹ rappresentati da artisti che nei loro brani, oltre alle tematiche dal respiro nazio-

⁷ Pseudonimo di Lorenzo Cherubini.

⁸ Kevin Donovan, in arte Afrika Bambaataa in onore di un capo Zulu del 18mo secolo, nota star della musica che ha raggiunto negli anni ’80 una popolarità a livello mondiale. Cresciuto anche lui nel Bronx, è stato il primo DJ, negli anni ’70, ad intuire il valore educativo della cultura hip-hop, abbandonando la vita da gangster per impegnarsi attivamente affinché anche gli altri adolescenti potessero avviare un processo di trasformazione individuale che permettesse loro di trovare in questa pratica un’acattivante alternativa alla delinquenza. Lo fece attraverso la fondazione della Universal Zulu Nation, un’organizzazione strutturata con lo scopo di coinvolgere e sostenere il cammino artistico dei giovanissimi ragazzi interessati alle quattro discipline, ai quali offriva anche un più ampio percorso di crescita personale. Il passato di gangster ed il presente di DJ di successo contribuirono a fare di lui una figura autorevole ascoltata anche dai ragazzi più refrattari a qualsiasi tipo di coinvolgimento.

⁹ Il termine deriva dal latino e significa “potere”. Nell’uso colloquiale inglese la parola si riferisce a vari tipi di squadre, cricche o bande, anche criminali (ragion per cui lo

nale, affrontavano le problematiche dei luoghi da cui provenivano, come i milanesi Articolo 31, i bolognesi Sangue Misto, i romani Flaminio Maphia, i napoletani 99 Posse e Neffa. Alcuni di questi musicisti si contraddistinguono per l'utilizzo del dialetto all'interno delle proprie canzoni, contaminandolo con la lingua italiana senza rinunciare a termini stranieri e neologismi tipici dello slang specifico di questa cultura. Quest'ultimo decennio del millennio scorso coincide con quello che possiamo definire la "golden age" del rap italiano: siamo in un'epoca nella quale era ancora impossibile uscire dall'ambito "underground" senza passare attraverso le major discografiche, ragion per cui, pur scendendo a compromessi legati alle logiche di mercato che ne snaturarono in parte la filosofia (come è avvenuto d'altronde in America nel momento in cui la cultura hip-hop è diventata un fenomeno mainstream) la musica rap ha vissuto un momento di alta popolarità, anche se in questo periodo il target maggiormente appassionato a questo genere è quello dei tardo adolescenti che si trovano a cavallo tra gli ultimi anni delle scuole superiori e l'inizio dell'università.

Gli anni 2000 vedono l'esordio di artisti di qualità come il pugliese Caparezza, in contemporanea con lo scioglimento della maggior parte delle band simbolo del decennio precedente (Articolo 31, 99 Posse) o l'abbandono del rap in favore di altri generi musicali (Neffa). Dopo qualche anno in cui il fenomeno sembra vivere un periodo di stasi, almeno per quel che riguarda la grande industria discografica, verso la fine del decennio il rap rivive una nuova stagione di successo commerciale che dura ancora oggi: diversi rapper che da anni operavano nei circuiti indipendenti si ritrovano a firmare contratti milionari con le major. Tra questi ricordiamo Fabri Fibra, Mondo Marcio, Inoki; nascono nel contempo i primi Contest di Freestyle¹⁰ come *2theBeat*, *Tecniche Perfette* e *MTV Spit*, quest'ultima trasmessa in televisione sull'omonima emittente.

Negli ultimi anni, insieme ai nuovi artisti del circuito mainstream (tra cui Fedez, Emis Killa, Gemitaiz, Clementino, MadMan, Rocco Hunt, Moreno) che improntano le proprie scelte artistiche in base alle ferree logiche di mercato, sono emersi diversi rapper i quali, grazie al passaparola e la

si può praticamente considerare un sinonimo del termine gang). In Italia con le Posse si identifica un preciso movimento musicale sviluppatosi negli anni '90 intorno ai centri sociali e che racchiudeva quei musicisti che, attraverso generi musicali alternativi (ska, reggae, punk e rap, spesso contaminati tra loro) prediligevano tematiche di attualità politica, controinformazione, impegno sociale e cittadinanza attiva.

¹⁰ Per freestyle si intende l'arte dell'improvvisazione. Nello specifico della musica rap, gli artisti si trovano ad improvvisare frasi di senso compiuto e rigorosamente in rima, su una base musicale ritmata.

visibilità che si può ottenere tramite internet, hanno ottenuto livelli di vendita alti pur rimanendo nei circuiti della musica indipendente (ambito il quale, essendo l'artista autoprodotta, permette una maggiore libertà artistica ed espressiva). Tra questi, ricordiamo Salmo e Nitro. A partire dal 2014, dopo il successo negli Stati Uniti, è approdato anche in Italia la "trap"¹¹, un sottogenere del rap caratterizzato da suoni particolarmente artificiali (tra cui un estremo utilizzo dell'autotune, un software che agisce in maniera meccanica sull'intonazione della voce – alterandone però la naturalezza – permettendo di fatto a chiunque di poter cantare anche in mancanza delle più elementari tecniche di canto) e di tematiche incentrate sull'esaltazione della delinquenza e dell'abuso di stupefacenti. Questa variante del rap sta ottenendo particolare successo oggi, soprattutto nel target dei ragazzi dai 12 ai 17 anni. L'ostentazione della ricchezza, specie quando ottenuta mediante lo spaccio di droga, è uno dei temi portanti dell'immaginario della trap, come viene evidenziato anche nelle immagini di molti videoclip promozionali dei vari singoli trasmessi in alta rotazione alla radio, tv e su YouTube. Uno dei principali esponenti di questo genere musicale, Sfera Ebbasta¹², in una recente intervista andata in onda durante il programma televisivo *Le Iene*, alla domanda sul perché sfoggiasse denti ricoperti di diamanti e collane d'oro massiccio, ha risposto: «se vieni dal niente e riesci a diventare ricco, devi farlo vedere a tutti. Tutti devono sapere che ce l'hai fatta»¹³. Su quanto questa ostentazione della ricchezza e dell'uso di droghe possa influire sui soggetti che si trovano ad affrontare la preadolescenza, specialmente quelli più fragili e immersi in realtà sociali e familiari particolarmente precarie, andrebbe sicuramente svolta un'accurata indagine statistica. Appare però significativa la testimonianza fornita da un agente di Polizia Municipale di Parma, F.M., addetto al reparto investigativo specializzato sui minori:

... è un'ossessione, quella delle canne e i soldi. A Parma abbiamo questo fenomeno tra i ragazzini, che si esprimono tantissimo utilizzando il linguaggio dei rapper e hanno mutuato alcuni comportamenti dei rapper americani, soprattutto per quanto riguarda la strafottenza e l'ostentare una ricchezza più o meno vera. Ci sono diversi casi di ragazzini, intorno ai

¹¹ Il termine "trap" deriva da "trap house", gli appartamenti abbandonati nei quali gli spacciatori americani preparano e spacciano sostanze stupefacenti.

¹² Pseudonimo di Gionata Boschetti. Ha 25 anni, è nato e cresciuto a Cinisello Balsamo (nella degradata periferia di Milano sovente citata all'interno dei suoi brani) ed è uno dei rapper attualmente più idolatrati tra i ragazzi di 13-16 anni.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=beRBMag9tzw>.

15-16 anni, che purtroppo spacciano stupefacenti, e che sono stati beccati anche grazie al fatto che non nascondono questa loro attività criminale, anzi la ostentano sui social, in particolare su Instagram. Su Instagram ci sono capitati diversi casi di ragazzini che praticamente si fanno le foto, i selfie, oppure fanno le foto ai soldi che hanno guadagnato, ai proventi della vendita di stupefacenti, senza nascondere a nessuno; se tu vai a vedere, o ascoltare le loro canzoni (perché scrivono anche canzoni, sul filone... drammatico, in tutti i sensi, visto che a volte veramente c'è da mettersi le mani sulle orecchie) queste canzoni trattano proprio di questa cosa qua, cioè del fatto che loro fanno i soldi, che nonostante le difficoltà della vita loro riescono a portare a casa i soldi, anche se hanno 15 anni, sono dei ragazzini, riescono a portare a casa i soldi. È un'ossessione, droga e soldi. È chiaro che sono legati, strettamente legati, però è drammatico il fatto che abbia inciso così tanto anche nella sfera di questi adolescenti... che tanti purtroppo ci sono cascati dentro, perché non solo fanno uso ma spacciano e poi vengono beccati¹⁴.

A seguito di un approfondimento richiesto da chi scrive, relativo all'estrazione sociale di questi casi particolari, l'agente ha proseguito affermando che la classe di appartenenza è medio-bassa, famiglie che per arrivare a fine mese ricevono aiuti ed agevolazioni dal comune di residenza; vi sono tra di essi sia ragazzi italiani che immigrati (o figli di immigrati); al contrario, i ragazzini appartenenti alle classi sociali più abbienti che si ritrovano a commettere analoghi reati legati allo spaccio di stupefacenti non possiedono la medesima tendenza ad ostentare i soldi guadagnati.

Difficile individuare le motivazioni che portano a questa pericolosa forma di autoesposizione mediatica di una attività criminosa. Bisogna intanto interrogarsi sul livello di coscienza e di consapevolezza con cui viene realizzata una simile scelta; l'eccesso di realtà virtuale, nonché di partecipazione attiva riguardo la produzione di contenuti mediali, sta pericolosamente alterando la percezione e la delimitazione del confine esistente tra realtà e finzione, con conseguente tendenza all'emulazione virale di qualsiasi elemento ritenuto alla moda. Si può poi ipotizzare una sorta di "vendetta", o "riscatto", nei confronti di una società che li ha condannati alla miseria, come pare suggerire il brano *Trap King* del sopraccitato Sfera Ebbasta, nel quale già a partire dal titolo evidenzia la volontà di ergersi a manifesto di un preciso movimento.

¹⁴ La testimonianza proviene da un messaggio vocale inviato tramite l'applicazione per messaggistica telefonica Telegram, ed è stato trascritto in maniera fedele.

L'abuso di cannabis sfocia talvolta in un ossessivo mantra, come nel brano *Cioccolata*¹⁵ del rapper Maruego: si tratta di un brano musicalmente ipnotico e monocorde dentro il quale, oltre al titolo ripetuto in maniera ossessiva all'infinito, troviamo pochissime parole alternative, in chiusura di ogni singola frase, rigorosamente selezionate in funzione della rima unica secondo lo schema AAAA.

5.3. *Risorsa educativa o minaccia per la crescita?*

Il gioco

Il primo elemento da cui partire, data la sua centralità, nell'analisi delle proprietà pedagogiche delle discipline hip-hop è il gioco. L'attitudine ludica, erroneamente attribuita, talvolta, solamente ad alcune fasi dell'età evolutiva, «appartiene all'umanità stessa nel suo passato, nel suo presente e nel suo avvenire, rispondendo ad una sentita e incoercibile esigenza, antropologicamente fondata, al pari della dimensione fantastica e immaginativa, che nel travagliato cammino dell'umanità si è preteso più volte di coartare e proscrivere dal mondo dell'esperienza infantile, in nome delle ragioni di un piatto e gretto realismo e di asseriti esiti disadattanti al mondo della realtà, smentiti dalle conquiste della più avanzata ricerca psicologica»¹⁶.

Nella delicata fase di passaggio tra l'infanzia e l'età adulta, l'adolescente inizia a sperimentare il trasferimento della propria attitudine ludica in direzione di determinate attività strutturate: l'arte, lo sport e il lavoro. L'hip-hop possiede determinate caratteristiche appartenenti a tutte queste sfere: prima di tutto, come si può facilmente intuire, quella dell'arte, per i processi creativi ed espressivi messi in moto da tutte e quattro le discipline; interessante risulta l'analogia con lo sport: se questa appare scontata per quanto riguarda il *breaking* (in quanto come tutte le forme di danza prevede esercizio fisico e richiede determinate proprietà atletiche) in realtà l'attitudine sportiva rientra in tutte e quattro le discipline a causa della dimensione competitiva che si crea, nonché della presenza di determinate regole che bisogna seguire e la propensione a migliorare sempre di più le proprie prestazioni. Ancora meno scontato risulta il parallelismo con il lavoro: chi decide di cimentarsi con passione in una disciplina hip-hop tende ad applicarvi la serietà,

¹⁵ Il "cioccolato" è uno dei termini più comuni, nel gergo di strada, per identificare l'hashish.

¹⁶ A. NOBILE, *Gioco e Infanzia*, La Scuola, Brescia 1994, p. 10.

l'impegno e l'attitudine a inseguire determinati obiettivi che sono tipici del mondo lavorativo. Lo spirito di cooperazione e di aiuto reciproco, valore saldo della *Street Art Academy* nonostante la competizione prevista tra le singole individualità, completano il quadro del parallelismo tra il gioco da una parte e lo sport e il lavoro dall'altra.

Autoefficacia

Come accennato pocanzi, ogni “adepto” si pone in una dimensione competitiva con i pari, ponendo come valore fondante l'originalità, che si tratti di danza nel cerchio, di manipolazione di dischi, di scrittura sui muri o di improvvisazione rap. In questo modo ognuno è portato a ricercare elementi di innovazione senza violare le regole dettate dai fondamenti stilistici del genere. Questa forma di competizione, più che a prevaricare l'altro, sollecita il giovane a migliorare sé stesso e a sperimentarsi in uno «spazio transizionale in cui l'ampia libertà convive con il limite di regole formulate dalla comunità e proprie degli specifici canali espressivi. In questo modo il gioco diviene risorsa per mettersi alla prova rivelando caratteri generativi, ritorna ad avere il potere di delimitare uno spazio sacro, iniziatico; non espediente di evasione ma terreno di creazione, in un momento storico in cui per i giovani esperienze di questo genere appaiono sempre più rare, e la dimensione ludica relegata all'industria del tempo libero»¹⁷. Nello specifico del rap (ma il discorso è analogo nelle altre discipline) cimentarsi nell'improvvisazione o nella scrittura di versi in rime, di senso compiuto, da recitare con velocità e fluidità sempre maggiori, abitua i ragazzi a ricercare traguardi che vanno al di là delle logiche utilitaristiche, in quanto la soddisfazione è insita nel piacere stesso di attivarsi e raggiungere gli obiettivi prefissati.

La cultura hip-hop si pone in perfetta contrapposizione alla logica dei talent show, nella quale troviamo bambini e ragazzi cimentarsi in esecuzioni decise da altri, spesso non adatte al loro immaginario cognitivo ed emotivo, in un contesto dove l'apparire fine a sé stesso viene spesso considerato più importante del talento, la competitività degenera nella mortificazione di chi non vincendo viene eliminato e che genera, da un lato, un complesso di inferiorità e frustrazione nei pari che guardano lo spettacolo da casa (alcuni di essi dotati magari di un talento superiore, altri che al contrario non possiedono le giuste attitudini musicali: tutti accomunati dal trovarsi ad assistere ad una festa al di là del cancello, in quanto non invitati) e, dall'altro,

¹⁷ D. FANT, *Pedagogia hip-hop*, Carocci Editore, 2015, p. 56.

una condizione di forte squilibrio psicologico i giovani partecipanti, che si ritrovano a vivere un improvviso momento di notorietà, il più delle volte effimero, che può poi trascinare il giovane divo nello sconforto (se non addirittura depressione) nel momento in cui la fama si tramuta altrettanto velocemente in oblio; inoltre le logiche televisive e, in generale, mainstream, impongono un'attitudine lavorativa vera e propria che esula da quella ludica – fondamentale per il soggetto in formazione – con conseguenze generalmente gravi anche là dove il successo dovesse proseguire nell'arco di una vita¹⁸. Chi invece si ritrova coinvolto nella cultura hip-hop avverte che le proprie azioni possono avere successo, che i propri obiettivi possono essere raggiunti e non negati a priori; in questo modo ognuno sviluppa il proprio senso di autoefficacia, trovando le giuste motivazioni per mettersi alla prova, applicarsi con sacrificio e dedizione senza perdere di vista la dimensione ludica, e trasformare i problemi in sfide da superare.

A tal proposito, va segnalata una particolare tecnica utilizzata da alcuni rapper, l'extrabeat: essa prevede la stesura di un testo particolarmente articolato e caratterizzato da un'elevata quantità di parole da recitare in un tempo il più ridotto possibile. Si tratta quindi di una pratica virtuosistica che ricorda analoghe tecniche (tapping, sweep-picking, legato ecc.) utilizzate da molti chitarristi rock negli anni '80 (Eddie Van Halen, Steve Vai, Joe Satriani, Yngwie Malmsteen e molti altri) i quali, all'interno dei propri rispettivi brani, si esibivano in assoli velocissimi seguendo una logica che si rifà maggiormente alla competizione sportiva piuttosto che ai canoni dettati dal gusto musicale¹⁹.

Nonostante questa tecnica appaia musicalmente un po' fine a sé stessa, risulta di contro interessante se considerata come sorta di "moderno scioglilingua", particolarmente utile nel mirare a migliorare la fluidità del proprio linguaggio, soprattutto in casi di balbuzie e dislessia.

¹⁸ A titolo di esempio ricordiamo l'infanzia mai vissuta di Michael Jackson, ritrovatosi pienamente immerso nello show business alla tenera età di cinque anni in quanto ultimo fratello dei celebri *Jackson Five*, prima di proseguire nella fortunata – commercialmente parlando – carriera solista, dietro la quale si celava, per ammissione stessa dell'artista, una vita infelice conclusasi poi ad appena cinquant'anni.

¹⁹ Il fenomeno negli anni '80 ha avuto un rilievo tale da ispirare anche alcune scene di film, tra le quali ricordiamo il "duello" a suon di note tra Talent Boy (interpretato dal giovane attore Ralph Macchio) e Jack Butler (interpretato dal musicista Steve Vai) nel film del 1986 *Crossroads-Mississippi Adventure*. Per chiudere il cerchio relativo all'analogia con la musica rap, non possiamo non ricordare la pratica delle gare di free-style, veri e propri duelli nei quali due rapper si sfidano a suon di improvvisazioni in rima su una base musicale.

Autobiografia

Uno dei filoni più diffusi, nella musica rap, è quello autobiografico: è tutt'altro che rara la pratica del parlare di sé, e ogni artista, più o meno famoso, dedica parte del proprio repertorio a questa forma narrativa. In Italia, terminati gli anni '90, durante i quali i testi si rivolgevano principalmente alla denuncia politica e sociale, i rapper iniziano a raccontarsi, mettendo a nudo la propria storia e personalità. L'apripista di questa corrente è stato un giovane cantante dall'inquietante nome d'arte, Mondo Marcio²⁰, appena diciottenne quando si ritrovò alla ribalta a metà degli anni 2000: per la prima volta, un artista hip-hop iniziò nel nostro paese ad essere apprezzato anche dai ragazzini che non appartenevano a questa cultura, diventando un fenomeno mainstream. Nei testi crudi e disincantati, l'artista racconta il proprio vissuto autobiografico fatto di litigi e separazione dei genitori, sospensioni a scuola, incontri con assistenti sociali e neuropsichiatri infantili. Un brano che ben rappresenta questo realistico immaginario è *Dentro alla Scatola*, tratto dal suo secondo album – quello che lo ha fatto conoscere al grande pubblico – *Solo un Uomo*, pubblicato nel 2006: accompagnato da una musica dalle trame ossessive e angosianti, il cantante esprime tutta la sua rabbia nei confronti dei genitori che lo hanno trattato come oggetto di contesa durante le loro diatribe in tribunale (la scatola fa metaforicamente riferimento al pacco postale con il quale il protagonista si è immedesimato durante la sua infanzia) e nei confronti della sovrastruttura costituita dai vari attori appartenenti al sistema di tutela che viene messo in moto in questi casi (giudici, assistenti sociali, neuropsichiatri, psicologi, educatori), che pare non essere in grado di comprendere la sofferenza che si porta dentro un bambino che vive il trauma della separazione dei propri genitori.

Il brano rispecchia una situazione sociale purtroppo sempre più frequente, ed è il motivo per cui tantissimi adolescenti hanno avuto modo di immedesimarvisi; quello che preoccupa è la totale mancanza, all'interno della narrazione, di un barlume di speranza: il messaggio che traspare dalla rabbia espressa da Mondo Marcio è che per chi possiede un vissuto simile alle spalle pare non esserci alternativa ad un futuro da vivere ai margini della società, fatto di delinquenza e galera o, in alternativa, ospedale psichiatrico.

Brani del genere, paragonabili attraverso un parallelismo letterario riguardante i contenuti a molte pubblicazioni della casa editrice Logos – all'interno delle quali traspare una esasperata «crudezza della narrazione, non di rado cupa e angosciante, chiusa alla speranza, e [...] la

²⁰ Pseudonimo di Gian Marco Marcello.

tendenza, talora monocorde e insistita, alla rappresentazione negativa della famiglia e del mondo adulto (non escluse le figure parentali e gli stessi insegnanti)»²¹ – rischiano di generare, anche nei ragazzi che vivono una situazione familiare più sana, una visione pessimistica nei confronti della società, se non addirittura nella vita stessa; spostando però l'attenzione sulla forma, va riconosciuta a questa la funzione di stimolo, in tanti ragazzi, nei confronti della scrittura autobiografica, nella quale spesso e volentieri l'artista non ha paura di mettere a nudo le proprie fragilità e i propri sentimenti, nonostante alcuni cliché di genere tendano ad inquadrare la cultura hip-hop nell'ambito di un certo machismo. Ne è un esempio il toccante brano *Papà* del rapper Jesto²², figlio d'arte del cantautore romano Stefano Rosso, divenuto celebre negli anni '70 con il brano *Una storia disonesta*²³ e scomparso nel 2008.

La scrittura di sé, nel rivelarsi come strumento efficace di mediazione tra soggetto e mondo e tra soggetto e sé stesso, permette l'attivazione dei movimenti propri dell'apprendimento dall'esperienza, attraverso i quali l'individuo, nel fissare episodi ed elementi della propria quotidianità, nel mettere in moto determinati collegamenti e nel dirigere particolari energie ed attenzione, si pone in apertura verso il mondo esterno. Secondo il pedagogista Giuliano Minichiello, l'autobiografia implica

la compresenza di tre elementi fondamentali: la ricerca di un senso in quella particolare storia che ci appare la nostra vita; l'immersione in un com-

²¹ A. NOBILE, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*. La Scuola, Brescia 2015, p. 249.

²² Pseudonimo di Justin Yamanouchi.

²³ Il brano in questione, pubblicato nel 1977, è probabilmente il primo – a livello nazionale-popolare – a parlare in maniera esplicita dell'uso delle droghe leggere (“Che bello, due amici una chitarra e uno spinello”, recitava il celebre ritornello). Risulta curioso, a tal proposito, il confronto generazionale tra due contesti sociali totalmente differenti. Il brano di Stefano Rosso è allegro e scanzonato, nel testo come nella musica, e utilizza l'espedito di un goliardico spinello come metafora per prendersi gioco in maniera ironica di certi atteggiamenti tipici dell'italiano medio, spesso e volentieri riscontrabili anche in un certo *modus operandi* da parte delle istituzioni. Rispecchia in pieno la voglia di reagire col sorriso al difficile clima che si respirava nella quotidianità degli anni di piombo. Nei brani del figlio Jesto, così come in quelli di tanti altri rapper contemporanei, l'utilizzo della cannabis non è mai metaforico ma interpretabile alla lettera, contestualizzato in un forte abuso piuttosto fine a sé stesso, con una funzione anestetizzante dei sensi che determina una forte apatia nei confronti di un ambiente circostante considerato deprimente e demotivante. Anche la musica di questi brani appare generalmente piatta, monocorde e desolante.

plesso gioco di stimoli aleatori (ricordi, accadimenti, narrazioni, ecc.), che, una volta interpretati e sottoposti al regime del senso, diventano il tempo soggettivo nelle sue scansioni (passato, presente, avvenire del soggetto); la presenza di una meta-regola di coerenza, che rinvia alla "verità" non tanto di ciò che si narra quanto di ciò che si è o si ritiene di essere. [...] Si utilizza la scrittura autobiografica, dunque, tanto per tentare di costruire una forma di identità personale che possieda un senso, quanto per ribellarsi alla trama che altri hanno costruito per noi e pervenire, così, a un'altra storia, spezzando il guscio che imprigiona il nucleo di una vicenda personale ancora tutta da portare allo scoperto²⁴.

L'autobiografia comporta una decostruzione e una ricostruzione che conduce verso una nuova percezione di sé e del contesto. Questo avviene in uno spazio protetto che ci impone una pausa rispetto al fluire (sempre più frenetico nell'attuale quotidianità) degli eventi, e ci pone in una condizione di spettatori, attraverso un gioco di "specchi", di noi stessi. Da questo punto di vista, il fatto che un ragazzo possa avviare questo processo riflessivo diventa più importante del contenuto espresso, sul quale l'adulto può (deve) mediare in un secondo momento.

L'ultimo esempio di autobiografia rap è un brano dell'artista sardo Salmo²⁵ intitolato *1984*: come si può facilmente intuire, si tratta dell'anno di nascita del protagonista, che in una sorta di ironica e dissacrante autocelebrazione narra il proprio vissuto, la gavetta attraverso i più svariati lavori per inseguire il suo sogno di musicista, senza dimenticare di citare la fortuna, elemento fondamentale insieme al tenace lavoro e alla perseverante fiducia nel proprio talento; risulta interessante, in questo brano come in molte altre produzioni di analogo livello qualitativo, la presenza di numerosissime citazioni di varia entità, globalmente riassumibili come "cultura generale": dalla letteratura (Orwell, con il titolo del celebre romanzo con il quale l'autore gioca sull'omonimia del suo brano) al cinema (Marty McFly è il protagonista di uno dei film manifesto degli anni '80, *Ritorno al Futuro* di Robert Zemeckis) passando per alcuni personaggi che in quegli anni hanno ricoperto un ruolo importante nel costume e nella società, in ambito politico (Craxi, Berlinguer), sportivo (Maradona) o di cronaca (l'attore americano Bill Crosby, accusato di stupro da molte donne) e per un evento già citato in questa sede (la messa in commercio del primo Macintosh da parte dell'azienda Apple).

²⁴ G. MINICHELLO, *Pedagogia e scrittura di sé*, in (a cura di) R. Pagano, *La Pedagogia generale. Aspetti, temi, questioni*. Monduzzi Editoriale, Milano 2011, pp. 205-206.

²⁵ Pseudonimo di Maurizio Pisciotto.

Intercultura

Un aspetto interessante e indubbiamente positivo è quello legato ai risvolti interculturali insiti nell'universo hip-hop. Considerando che «L'educazione interculturale ha come oggetto di studio le relazioni con l'Altro nella loro dimensione umana. Psicica, sociale e in particolare culturale; pone specifica attenzione agli interscambi in presenza di differenze, nell'ambito dei contesti pluralistici odierni; si pone nella prospettiva della reciproca trasformazione dei soggetti in dialogo»²⁶ possiamo riscontrare questo approccio su diversi livelli. Prima di tutto nel lavoro del DJ (che è alla base delle altre discipline hip-hop), nel momento in cui crea tessuti sonori nuovi a partire dal rimescolamento di sample²⁷ musicali provenienti da differenti generi, rappresentativi di tradizioni e culture spesso lontanissime tra di loro. La basi musicali sulle quali gli artisti rap cantano, infatti, non sono suonate da musicisti con i classici strumenti (chitarra, basso, batteria ecc.) ma vengono create con un lavoro di assemblaggio mediante l'utilizzo del campionatore, una macchina che permette un uso creativo dei sample impensabili con un semplice giradischi; se questa modalità di produzione fa da una parte storcere il naso a molti puristi della musica suonata in maniera tradizionale, va però riconosciuta, al DJ, una più ampia predisposizione verso l'esplorazione del mondo, sia dal punto di vista temporale che geografico: nel tessere le sue trame musicali nuove, il DJ attinge documenti sonori estratti dalla propria storia personale e sociale (musica che ascoltavano i propri genitori – magari originari di altri luoghi rispetto a quello in cui è cresciuto – colonne sonore dei programmi televisivi ecc.) e li intreccia con altri appartenenti al proprio presente, attivando così un raffronto con il proprio passato soggettivo in una dinamica aperta di continua ricodifica. Questo processo diviene particolarmente significativo nel momento in cui a cimentarsi è un ragazzo migrante o di seconda generazione, ovvero individui costretti loro malgrado a raffrontarsi con la propria doppia identità culturale. La pratica di costruire basi musicali secondo la logica del sampling sopra descritta può infatti aiutare a rielaborare e accettare la propria identità soggettiva allontanando il ri-

²⁶ M. SANTERINI, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003, p. 35-36.

²⁷ Trad.: Campione. Nel linguaggio musicale si riferisce ad una traccia audio (ad esempio una sequenza di note eseguita con un determinato strumento, oppure un breve disegno ritmico) che può essere modificata (nell'intonazione, suono, velocità) ripetuta meccanicamente un determinato numero di volte (loop) e mixata con altri sample, oppure sovrapposta ad una canzone già esistente.

schio di assolutizzazione verso una sola dimensione identitaria (quella di approdo o quella di origine). Conseguentemente questo approccio viene trasferito anche su altri livelli: non è raro trovare testi nei quali si fondono elementi culturali molto differenti tra di loro, nella lingua stessa quanto nei contenuti. Ciò avviene sia all'interno dei recinti nazionali (notevole la riscoperta dei dialetti e soprattutto l'interesse scaturito da tanti ragazzi nei confronti di espressioni regionali molto lontane – e in passato spesso rifiutate per pregiudizi campanilistici radicati nelle generazioni precedenti – rispetto alle proprie) che in ambito internazionale: sono tantissimi gli artisti di origine straniera (soprattutto provenienti dall'area magrebina, ma anche dall'Africa sub-sahariana o dall'est europeo) ad avere successo in Italia i quali, al di là di alcuni contenuti discutibili (il quasi onnipresente e ossessivo uso di cannabis in primis), mostrano nei propri testi e nel proprio modo di porsi un'identità in perfetto equilibrio tra quella di origine e quella nella quale sono nati o cresciuti. Citiamo a titolo di esempio un recentissimo brano dell'artista Ghali²⁸, *Cara Italia*, il cui orecchiabilissimo ritornello è nato come breve jingle pubblicitario per una nota azienda di telefonia mobile, prima di venire poi sviluppato successivamente come intera canzone.

A volte l'approccio interculturale viene affrontato con humor, come nel caso del rapper ucraino (immigrato nel nostro Paese all'età di 11 anni) Slava²⁹, cresciuto nella città di Brescia; nel brano *POTA F**A ALÛRA ENCÛLET* del 2013 il cantante evidenzia con tono di affettuosa presa in giro gli stereotipi e gli intercalari tipici della sua città di adozione, senza tralasciare una vena di autoironia relativa alla propria condizione di “straniero invasore”.

L'approccio interculturale si riflette positivamente sui ragazzi (come si può notare sia nelle classi scolastiche quanto nei C.A.G., negli oratori o per le strade) la cui passione comune per il rap tende ad eliminare le barriere culturali dettate da arcaici pregiudizi in un'epoca, quella attuale, nella quale i flussi migratori sono aumentati anche nel nostro Paese, determinando una massiccia presenza di multiculturalità che fatica però, nel mondo adulto, a tramutarsi in intercultura.

²⁸ Pseudonimo di Ghali Amdouni.

²⁹ Pseudonimo di Vyacheslav Yermak.

Pregiudizi e stereotipi

Se nel generale panorama rap assistiamo, grazie soprattutto all'approccio interculturale citato nel paragrafo precedente, ad una pressochè assenza di razzismo inteso nel senso più classico del termine (ovvero l'avversione nutrita nei confronti di soggetti appartenenti a differenti etnie) non mancano, all'interno di moltissime canzoni, altre forme di pregiudizio e, soprattutto, di stereotipo. Se per il primo intendiamo «uno stato mentale ed emotivo atteggiato a sfavore di qualsiasi “diversità”: fisica, somatica, psichica, etnica, culturale, religiosa, di genere, di età, di orientamento sessuale, di status socio-economico ecc., rispetto al proprio io e all'*in-group* di appartenenza», si definisce il secondo come «una semplificazione della realtà, che opera attraverso rigide generalizzazioni, rappresentando una forma di economia mentale»³⁰. In un immaginario nel quale molto spesso l'abuso di droghe leggere è considerato un ideale di vita fondante, il naturale ruolo del “cattivo” viene affidato agli agenti delle forze dell'ordine, visti perennemente come una minaccia a causa dei controlli che svolgono (dimenticando o ignorando il fatto che la maggior parte di questi, durante i quali viene poi talvolta accertato il possesso di sostanze stupefacenti, non sono “mirati”, ma hanno origini differenti o comunque più ampie, legate alla sicurezza delle strade e dei quartieri); lo stereotipo della categoria degli “sbirri cattivi”, riassunta nel celebre acronimo ACAB³¹ spesso presente in molti testi soprattutto del sottogenere trap, in Italia trova le sue origini, per quanto riguarda il genere rap, all'epoca delle *Posse* negli anni '90 del secolo scorso. Nonostante non siano purtroppo mancati, anche nella storia recente, episodi di violenza da parte delle forze dell'ordine nei confronti di manifestanti pacifici, o di abuso di coercizione durante alcuni interrogatori, risulta decisamente esagerata e inappropriata la categorizzazione dei vari corpi di polizia come elementi esclusivamente repressivi, come avviene in

³⁰ A. NOBILE, *Il pregiudizio. Natura, fonti e modalità di risoluzione*. La Scuola, Brescia 2014, pp. 11, 34.

³¹ All Cops Are Bastards, ovvero “tutti i poliziotti sono bastardi”: il termine è stato coniato nel Regno Unito negli anni '70 a partire da alcuni gruppi di skinheads legati ad alcune tifoserie calcistiche, e non di rado lo si può leggere a caratteri cubitali sui muri dei palazzi nei contesti metropolitani di tutto il mondo. È curioso notare come questa espressione, originaria di un gruppo di estrema destra, sia poi stata fatta propria anche dagli ambienti legati ai centri sociali, storicamente orientati verso l'estrema sinistra. Non è però difficile individuare, come elemento comune, l'assolutismo e l'integralismo, all'interno dei quali il processo di categorizzazione semplificante tipico dello stereotipo si rivela di fatto la naturale forma mentis.

un curioso divertissement³² inserito come quinta traccia dell'album *Guai a chi ci tocca* inciso dai Bisca 99 Posse³³ nel 1995, intitolato *Il Carabiniere di Siviglia*: nel brano, della durata di poco inferiore ai 30 secondi, si può udire una persona che sul sottofondo dello scrosciare dell'acqua di una doccia canticchia con tono goliardico le parole sulle note del celebre *Barbiere di Siviglia* di Gioacchino Rossini. Non sfugge all'attenzione la ridondanza utilizzata rispetto al concetto di omicidio, evidenziato con due sinonimi nel pur breve elenco di quella che dovrebbe essere la funzione del carabiniere.

Decisamente più inquietante a tal proposito il brano del rapper Aban³⁴ *Lettera a uno sbirro*³⁵, nel quale il cantante, insieme all'ospite Jake la Furia³⁶, nel citare alcuni episodi di cronaca durante i quali alcuni poliziotti hanno causato la morte di un ragazzo per eccesso di zelo, per poi rimanere, secondo la tesi del rapper, impuniti o non sufficientemente puniti, accusa l'intero corpo di polizia, e dichiara sfiducia totale nei suoi confronti e di quelli dello Stato che li protegge.

Curioso il fatto che, dopo una serie di pesanti accuse rivolte alle forze dell'ordine (tra le quali l'uso personale degli stupefacenti sequestrati) e una sentenza decisa e netta ("io non mi fido mai", "mi proteggo da solo") rientrante quest'ultima nel pesante clima da Far West che incita alla giustizia "fai da te" – ultimamente acclamata anche da alcuni esponenti politici – il rapper tenti una goffa presa di distanza dalle generalizzazioni ("e non faccio mai di tuttata l'erba un solo fascio, quindi esiste anche lo sbirro onesto che non ha sbagliato") nella quale oltre ad utilizzare comunque il termine dispregiativo "sbirro", lascia intendere che in un corpo totalmente corrotto possa esserci qualche elemento sano, rovesciando di fatto la percezione della realtà.

³² Divertimento musicale, in genere collocato come intermezzo.

³³ Collettivo musicale nato negli anni '90 dalla fusione di due band napoletane, i rapper 99 Posse e il combo ragamuffin Bisca.

³⁴ Pseudonimo di Paolo Morelli.

³⁵ Probabile, ma non accertata, la mutazione del titolo dal celebre libro *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani.

³⁶ Pseudonimo di Francesco Vigorelli. Una pratica estremamente diffusa nella musica pop – e nel rap in particolare – degli ultimi anni è quella del "featuring" (abbreviato nei titoli con "feat") ovvero la presenza, all'interno di un brano, di un altro artista in qualità di ospite. In genere ospitare un cantante più famoso è una strategia commerciale in quanto una partecipazione speciale assume la funzione di traino per il musicista emergente. In altri casi invece i rapper si trovano allo stesso livello di fama e si scambiano i featuring quando appartengono alla stessa "crew" o "gang" discografica in un'ottica più vicina a quella del "mutuo soccorso".

Sguardo critico nei confronti dell'attualità

Non manca un filone decisamente più positivo, per quanto riguarda le tematiche affrontate e il linguaggio formale così come per lo stile musicale. Ne è portavoce, tra i tanti, il pugliese Caparezza, apprezzato (a differenza ad esempio dei trapper) da una fascia di utenza decisamente più ampia. Michele Salvemini (questo è il suo vero nome) canta in stile rap ma non lo si può considerare un artista hip-hop vero e proprio, sia per la mancanza delle varie componenti estetiche (abbigliamento, slang utilizzato ecc.) ma soprattutto perchè le sue trame musicali, pur contenendo una componente elettronica, sono arrangiate e suonate con strumenti veri, pur avendo in comune con l'hip-hop uno stile frutto della contaminazione tra numerosi generi (rock, raggae, funky, ska, disco ecc.); le tematiche affrontate nei testi generalmente ricchi di citazioni, poste su vari livelli di conoscenza, tendenzialmente ruotano intorno alla società attuale attraverso numerosi punti di vista e prospettive, fungendo quasi sempre da stimolo nei confronti della riflessione e dello sviluppo di un personale pensiero critico. Uno degli ultimi singoli di successo, *Ti fa stare bene*, è un vero e proprio manifesto del pensiero positivo nel quale l'artista si scaglia contro tante "star" dello spettacolo che ostentano negatività nelle proprie canzoni o nel modo di porsi al pubblico (probabile riferimento anche a molti colleghi della scena rap da noi affrontati su queste pagine) nonché all'approccio mediatico figlio della "tv del dolore" tanto in voga negli ultimi anni, e invita l'ascoltatore a diventare padrone del proprio destino e della propria felicità, evitando di lasciarsi contaminare dai cliché imposti dal ruolo che la società cerca in tutti i modi di imporci in base agli attuali principi meramente utilitaristici improntati sull'apparenza, l'individualismo competitivo e il consumismo. Il tono mai didascalico e moraleggiante espresso in un testo ricco di divertenti citazioni (sapientemente alternate ad altre di carattere più serio) attraverso un linguaggio brillante, a tratti colto (pur non disdegnando espressioni gergali) e mai volgare (fatta eccezione per l'espressione "sti cazzi", ovvero "chi se ne frega", entrata ormai nell'uso comune e generalmente tollerata, tranne ovviamente per i contesti formali)³⁷, un tappeto musicale grintoso – che ben

³⁷ L'espressione ha alcuni anni fa dato vita ad un tormentone, ancora attuale, nato da uno sketch radiofonico della trasmissione *610 – Sei uno zero* presentata e interpretata dal duo comico Lillo e Greg, nel quale un opinionista, il fantomatico pellerossa Grande Capo Estiquaatsi, dall'alto della sua saggezza commenta ironicamente alcuni fatti di cronaca rosa – fingendo forte interesse riguardo le questioni poste dal proprio interlocutore – iniziando sempre la risposta con la rituale frase: "Estiquaatsi... (pausa) dice che è molto importante questa notizia...".

si presta come ideale sottofondo durante un allenamento di footing – e la trovata di far cantare il ritornello ad un coro di bambini³⁸ a rappresentare metaforicamente la purezza d'animo del fanciullo (che non andrebbe mai smarrita, quanto piuttosto affiancata al senso di responsabilità che ogni individuo dovrebbe sviluppare in età adulta) sono gli ingredienti di un brano che si è rivelato un ottimo successo commerciale, come l'autore stesso ha ironicamente predetto alla fine del brano³⁹.

La critica nei confronti della società moderna è ovviamente presente nel rap più classico e vicino alla cultura hip-hop, caratterizzata da un linguaggio tendenzialmente forte (a causa dei cliché dettati dalle mode del momento) ma talvolta con impeto meno aggressivo e categorico, e mediato dall'utilizzo di figure retoriche (la metafora la più utilizzata) a rendere il testo meno esplicito, lasciando così all'ascoltatore maggiore spazio alla propria immaginazione e riflessione critica. Ne è un esempio il brano di Nitro⁴⁰ *Infamy Show*, nel quale l'artista accusa l'attuale società di basarsi su valori dominanti quali il cinismo, il consumismo (con i relativi status symbol, come il costosissimo *i-Phone*) e la competitività, per di più sleale e improntata maggiormente sull'apparenza. Il titolo del brano allude ai tanto diffusi reality show, nei confronti dei quali la società si starebbe in maniera preoccupante modellando.

In conclusione di questa breve (e non esaustiva) analisi del rap riguardo la sua struttura ed alcune tipologie di contenuti, possiamo affermare che la forma comunicativa di questo genere viene incontro alle esigenze degli attuali preadolescenti e adolescenti per quanto riguarda il bisogno di comunicare, di esprimersi, e può rivelarsi anche come ottimo strumento per migliorare la propria predisposizione all'ascolto e all'approfondimento dei vari significati nascosti (soprattutto là dove nei testi sono presenti diverse citazioni di varia entità, rispetto alle quali più che il contenuto va considerato importante lo stimolo alla ricerca dello stesso).

³⁸ Il videoclip rende ancora più efficace il concetto, mostrando il coro di bambini che rivolge le proprie parole ad un gruppo di persone anziane, in una casa di riposo, che alla fine del brano si libera in una serie di azioni che rappresentano metaforicamente la riscoperta del "fanciullo" dentro di sé.

³⁹ Anche in questo caso potrebbe trattarsi di una frecciata verso tanti musicisti che, in maniera talvolta ipocrita, tendono a criticare i colleghi che raggiungono un forte consenso di massa, accusando loro di essere dei "venduti" piegati alle logiche di mercato, senza apparentemente rendersi conto di quanto questa ostentata vena alternativa sia diventata un cliché tale da essersi a sua volta massificato (e il successo, anche in termine di vendite, dei cosiddetti cantanti "alternativi" lo testimonia).

⁴⁰ Pseudonimo di Nicola Albera.

Non sfugge all'osservazione una marcata componente maschilista, riscontrabile non tanto nei versi delle canzoni (o almeno, non come elemento tipico) quanto nel fatto stesso che il rap, pur essendo apprezzato anche dal giovane pubblico femminile, presenta tratti somatici tipicamente maschili: non a caso, le pochissime artiste appartenenti al gentil sesso che si cimentano in questo genere musicale (Mc Nill⁴¹, Leslie⁴², Priestless⁴³ per citarne alcune) si presentano con un look e degli atteggiamenti piuttosto lontani rispetto all'immaginario legato alla propria sfera sessuale.

Permane sempre il dubbio riguardo alla reale capacità (cognitiva e di giudizio), da parte del pubblico preadolescente, di affrontare determinate tematiche, perdipiù attraverso un linguaggio formale eccessivamente forte ed esplicito (con il rischio di intorpidimento delle facoltà immaginative ed interpretative) troppo frequentemente emulato in contesti poco appropriati (a scuola in primis).

⁴¹ Pseudonimo di Giulia Galli.

⁴² Pseudonimo di Lisa Cardoni.

⁴³ Pseudonimo di Alessandra Prete.

Gennaro Splenito

VI Capitolo

Il (potenziale) ruolo della scuola

*Ricordo ancora il primo giorno a scuola
le mie matite, i pennarelli blu,
che lontano quel tempo, come vola,
verdi giorni che non tornan più¹.*

Lontano. L'aggettivo pare assumere le più svariate forme e significati, quando si parla di musica, adolescenza e scuola. Mondi lontani tra di loro così come tra il sè rispetto alla propria immagine riflessa, per quanto riguarda la sfera spazio-temporale quanto quella della reciprocità. Per meglio comprendere le cause di queste distanze, occorre innanzitutto analizzare la collocazione e la funzione della musica nella Scuola italiana dal punto di vista storico.

6.1. *L'Educazione Musicale nella Scuola italiana. Dalla Legge Casati a oggi*

Il 13 novembre 1859 viene promulgata, con Regio Decreto legislativo del Regno di Sardegna, la Legge Casati, estesa poi due anni dopo al neo costituito Regno d'Italia. All'interno di essa troviamo quindi il primo ordinamento scolastico realizzato per lo Stato italiano così come (a parte alcune variazioni geopolitiche avvenute a seguito dei successivi conflitti mondiali) lo conosciamo oggi.

Nei programmi, tracciati nell'articolo 315, non compare nessun cenno all'Educazione Musicale: essa viene concepita soltanto sotto l'aspetto tecnico-esecutivo, e confinata di conseguenza alle accademie, alle istituzioni musicali e ai conservatorii (questi ultimi presenti sul territorio fin dall'ini-

¹ I Cavalieri del Re, *Il libro Cuore* (R. Zara), RCA, 1982. Sigla televisiva della serie animata *Cuore*, tratta dall'omonimo romanzo di Edmondo De Amicis (1886).

zio del diciannovesimo secolo grazie all'influenza proveniente dalla dominazione francese)².

L'Educazione Musicale non compare neanche nei programmi ginnasiali stesi il 10 ottobre del 1867, nonostante l'esplicita indicazione di «esercitare i giovani a cercare ne' classici il fondamento e le norme dell'arte» nonché di «educare il senso del vero e dell'onesto e del bello»³. Significativo, a tal proposito, il pensiero di Francesco De Sanctis⁴, il quale in un articolo pubblicato sul giornale *L'Italia* nel 1865 suggerì al ministro in carica Giuseppe Natoli di «non caricare alunni e professori di materie superflue come il ballo e la musica che non producono valentuomini, ma buffoni».

Anche la successiva Legge Coppino, promulgata il 15 luglio 1877 con Regio Decreto n. 3961, prosegue sulla linea tracciata durante la legge precedente; l'insegnamento della musica compare per la prima volta nella successiva circolare del 17 settembre 1885 sotto forma di «esercizi di canto»: questi, insieme alla ginnastica, rientravano nell'ambito dell'addestramento pratico, finalizzato allo svago dei sensi (e non come attività intellettuale) e vennero inseriti con la raccomandazione di non rubare spazio alle materie più importanti. Nello specifico, il canto era inteso come esercizio d'igiene, e il suo inserimento nei programmi ministeriali può rientrare nell'ottica dell'importante dibattito pedagogico, sviluppatosi verso la fine dell'Ottocento, sull'importanza dell'Educazione Fisica⁵.

I primi cenni di Educazione Musicale arrivano pochi anni dopo dal pedagogo Aristide Gabelli il quale, all'interno delle sue proposte redatte in una relazione indirizzata al ministro Boselli, definisce gli esercizi di canto corale – insieme alla ginnastica – come «sollevio dell'occupazione mentale» nonché «utile strumento per l'armonioso sviluppo degli organi della respirazione»⁶.

Nel 1894 nei programmi del ministro Baccelli il canto rientra ancora tra le discipline facoltative, e nel mentre vengono mosse le prime critiche,

² La denominazione stessa di «conservatorio» deriva dal Conservatoire National de Musique et de Déclamation, nato a Parigi nel 1795.

³ Cfr. Regio Decreto 10 ottobre 1867 n. 1942.

⁴ Ministro dell'Istruzione nel 1861 e, di nuovo, dal 1878 al 1880.

⁵ Gli echi di tale dibattito fanno tra l'altro da cornice al romanzo *Amore e Ginnastica* di Edmondo De Amicis, pubblicato nel 1892. Non a caso, invece, nel più celebre *Cuore* (pubblicato nel 1886 ma ambientato nell'anno scolastico 1881-82) mancano totalmente riferimenti ad attività di canto ed esercizi ginnici.

⁶ A. GABELLI, *Sul riordinamento dell'istruzione elementare. Relazione a S.E. Il Ministro dell'Istruzione*, tratto dal Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, XIV, febbraio 1888, pp. 85-118.

in particolar modo dal pedagogista Giovanni Soli, riguardo la trascuratezza della materia da parte dei maestri, dovuta principalmente alla lacunosa preparazione specifica ricevuta durante la formazione nelle scuole normali dell'epoca⁷. La situazione non cambia con i successivi programmi emanati dal ministro Vittorio Emanuele Orlando nel 1905 a seguito della riforma della scuola elementare dell'anno precedente, anche se va riconosciuta al ministro una maggiore considerazione, esplicitata all'interno di ampie riflessioni, nei confronti dell'insegnamento del canto, considerato non soltanto come esercizio fisico quanto anche come elemento di educazione al gusto nonché di conservazione delle tradizioni locali. D'altra parte un importante passo in avanti riguardo il riconoscimento del valore formativo dell'Educazione Musicale viene compiuto in occasione del 1° Congresso Pedagogico Nazionale di Torino nel 1898, durante il quale i pedagogisti Rosa Agazzi e Pietro Pasquali sottolineano a gran voce l'importante potenziale educativo della musica, in particolar modo del canto. Soprattutto Agazzi, nel riconoscere l'importanza dell'introduzione delle scuole froebeliane in Italia (non senza riservarne alcune critiche legate al rischio di inaridimento del bambino che poteva essere causato da certe attività pratiche considerate troppo premature, in particolar modo gli esercizi di lettura e scrittura) insisteva sull'importanza, per il soggetto in formazione, di apprendere spontaneamente tramite l'osservazione e l'azione. In linea con questo pensiero, nell'*Abbici del Canto Educativo* proponeva un metodo per educare la voce e l'orecchio basato sull'ascolto e l'imitazione da parte dei bambini di ciò che esegue l'insegnante. Il grande merito di Agazzi è quello di aver sottolineato, in maniera decisamente controcorrente, la forte valenza del canto rispetto non soltanto alle finalità socializzanti e ludiche, quanto anche allo sviluppo nel bambino del gusto del bello, nonché per l'educazione al decoro e alla compostezza: tutti elementi necessari per contribuire alla formazione di un civile uomo-cittadino.

L'influenza di queste teorie contribuì al maggiore spazio concesso alla musica nei Programmi per gli Asili d'Infanzia emanati col Regio Decreto n. 27 il 4 gennaio 1914 a seguito della Legge Daneo-Credaro del 1911. I programmi vennero redatti quasi esclusivamente da Pietro Pasquali e si ispiravano principalmente dal pensiero di Frobel e delle sorelle Agazzi.

⁷ Il problema si estendeva ben oltre l'ambito musicale: a quei tempi la formazione dei maestri elementari prevedeva, dopo il termine del primo ciclo d'istruzione, l'accesso alle specifiche scuole (le cosiddette normali) all'età di 16 anni, senza passare precedentemente dal ginnasio, e quindi dopo alcuni anni di inattività scolastica e comunque con alle spalle la sola cultura assimilata (e facilmente dimenticata) durante le scuole elementari.

Un'importante svolta arriva nel 1923, l'anno in cui il ministro Giovanni Gentile realizza quella che viene ricordata come la più radicale riforma scolastica del '900. I programmi per la scuola elementare vennero estesi da Giuseppe Lombardo-Radice, collaboratore di Gentile nonché forte sostenitore delle sorelle Agazzi. La novità più significativa, per quanto riguarda il nostro oggetto di studio, sta nell'elevazione dell'Educazione Musicale (denominata "Canto") a disciplina obbligatoria, raggruppata negli "Insegnamenti Artistici" insieme a "Disegno Spontaneo" e "Bella Scrittura e Recitazione". Così facendo, Lombardo-Radice intendeva esaltare sia il carattere artistico del popolo italiano quanto la natura spontanea improntata sulla fantasia dei bambini della scuola elementare. Vi era inoltre la volontà di valorizzare la cultura e le tradizioni artistiche regionali, e il canto ben si presta a questo scopo grazie al ricco repertorio di canzoni folkloristiche che ogni regione italiana può vantare.

Se da una parte questa riforma venne ben accolta da numerosi pedagogisti, non mancarono le critiche dovute principalmente al fatto di avere imposto l'obbligatorietà del canto alla sola scuola elementare. Per quanto riguarda gli studi secondari, infatti, la musica era presente con la denominazione "Elementi di Musica e Canto Corale" negli istituti magistrali (destinati a formare i maestri di scuola elementare) e nei licei femminili (ideati da Gentile al fine di fornire un'infarinatura culturale alle giovinette di buona famiglia); nelle Scuole di Avviamento Professionale la disciplina appare con la semplificata denominazione di "Canto Corale" (privandola così della parte teorica corrispondente al termine "elementi") in quanto concepita in questo caso come materia utile alla socializzazione e all'abitudine all'ordine e disciplina. La musica è del tutto assente, invece, nei licei classici, i neonati licei scientifici e gli istituti tecnici.

Per quanto riguarda la scuola elementare, persisteva il problema della scarsa preparazione in ambito musicale dei maestri formati negli Istituti Magistrali, nei quali la disciplina era affidata a insegnanti mal pagati e iscritti nell'ultimo livello previsto dalle tabelle governative. In questo percorso di studi, della durata di sette anni, la musica era intesa sia come insegnamento teorico (principalmente solfeggio) sia come prassi canora e strumentale (era previsto l'insegnamento facoltativo di uno strumento); con i programmi rinnovati dal ministro De Vecchi nel 1936 per l'Istituto Magistrale Inferiore viene maggiormente accentuata la parte teorico nozionistica, con l'aggiunta di un vago accenno alla storia della musica (incentrata più che altro sulle vicende biografiche dei principali compositori italiani e non sull'ascolto – con relativa contestualizzazione storico-culturale – delle loro opere).

Terminata la guerra, della “Carta della Scuola” di Giuseppe Bottai – realizzata nel 1939 con lo scopo di fascistizzare la scuola – fu accettata e realizzata una sola proposta, ovvero la costituzione di un segmento scolastico medio che unisse il triennio inferiore dei licei (classico e scientifico) e degli istituti (tecnico e magistrale); di conseguenza le materie più specifiche (tra cui, negli istituti magistrali, la disciplina musicale) subirono una contrazione, per cui, considerando che la scuola media di Bottai non prevedeva l’insegnamento obbligatorio della musica, chi si formava all’istituto magistrale finiva per studiare questa disciplina per quattro anni invece che sette. Come si può facilmente intuire, questo cambiamento in negativo influi non poco sulla preparazione in ambito musicale dei futuri maestri elementari. Di contro, chi invece decideva, dopo il primo ciclo di istruzione, di frequentare il triennio di avviamento professionale (il quale, a differenza della scuola media unica, non prevedeva il latino e quindi precludeva la prosecuzione degli studi) si ritrovava nel programma un’ora di Canto alla settimana.

Nel 1955 il ministro Ermini stila i primi programmi dell’era repubblicana della scuola elementare. La principale novità è la partizione in due cicli: uno corrispondente alle prime due classi e il secondo alle restanti tre. Così facendo si intende prestare maggiore attenzione alle fasi dello sviluppo del bambino, secondo le influenze derivate dalle teorie di Piaget. Nelle indicazioni per il primo ciclo, il Canto Corale avrebbe lo scopo di «contribuire all’elevazione spirituale e alla socialità; all’educazione dell’orecchio, della voce, della retta pronuncia; all’addestramento motorio» e viene prescritto l’«ascolto di brani musicali adatti all’età»⁸; stesso discorso per il secondo ciclo nel quale il Canto, oltre alla funzione socializzante, possiede anche quella di affinare i mezzi della voce e dell’orecchio. Significativo, in questi nuovi programmi, è il primo riferimento legato all’ascolto.

Un’altra tappa fondamentale per quanto riguarda l’insegnamento della musica nell’istituzione scolastica coincide con l’introduzione della scuola media unica (Legge 1859 del 1962). Il progetto era stato sperimentato due anni prima (a.s. 1959/60) in 300 scuole italiane, e la programmazione prevedeva l’educazione musicale obbligatoria per tutti e tre gli anni, per un’ora alla settimana. Nel 1960 il Circolo “Toscanini” promuove a Torino il Convegno Nazionale per l’Insegnamento della Musica, al quale convengono, oltre a didatti della disciplina, musicisti e compositori, anche numerosi pedagogisti. Durante il Convegno viene chiesto a gran voce che l’insegnamento della musica divenga obbligatorio fin dalla scuola elementare, e che

⁸ G. COLARIZI, *La musica non professionale nella legislatura scolastica italiana*, «Educazione Musicale», III, n. 12, 1966, pag. 169.

nella scuola media le ore settimanali vengano portate a due. Nonostante il fermento generato, la legge 1859 farà un passo indietro, conservando l'obbligatorietà dell'unica ora settimanale solo al primo anno. Soltanto i più dotati avrebbero continuato a studiare musica nei due anni successivi.

Parallelamente, nei primi anni '60 viene fondata la rivista «Educazione Musicale», che svolge un'importante ruolo per la divulgazione della cultura musicale a scuola: numerosi contributi insistono infatti sull'importanza dell'ascolto e sul valore della musica d'arte per quanto concerne la formazione del gusto estetico, lamentano l'approccio musicale quasi esclusivamente consumistico da parte dei mass-media (situazione ai tempi embrionale che come ben sappiamo sarebbe poi degenerata nei decenni successivi) e puntano ad un dialogo costruttivo con la Pedagogia Generale. Un'analogia corrente, che inverte però bruscamente le tendenze, si ha negli anni '70 con la rivista «Musica Domani», organo della neonata SIEM⁹, che sulla scia del clima di contestazione sessantottino tende a dissacrare qualsiasi modalità didattica adottata nel passato, recente o remoto che sia. La SIEM promuove una didattica che valorizzi prima di tutto i gusti degli studenti, seguendo il principio per cui nell'insegnamento musicale la modalità di trasmissione di qualsiasi oggetto da trasmettere venga prima della qualità dell'oggetto stesso. Questa società, nell'intrattenere rapporti con le istituzioni, contribuirà in maniera significativa a rendere obbligatorio l'insegnamento della musica in tutto il triennio della scuola media (Legge n. 348 del 16 giugno 1977). I nuovi programmi, emanati con DM il 9 febbraio 1979, prevedono due ore settimanali (in pratica, considerando anche l'obbligatorietà, quanto auspicato quasi vent'anni prima al Congresso di Torino) e si distinguono per i contenuti modellati sulle esigenze degli alunni, nonché sul carattere interdisciplinare della materia (aspetto che celava però, come "effetto collaterale", l'idea che la musica non potesse godere di una propria autonomia disciplinare). Nel 1999, con la legge n. 124 del 3 maggio vengono ricondotti a ordinamento i corsi a indirizzo musicale: l'insegnamento di uno strumento nella scuola media diventa quindi una disciplina curricolare. L'accesso a tale indirizzo prevede una prova valutativa attitudinale iniziale, e gli alunni di ogni classe vengono suddivisi poi in quattro gruppi, ognuno dei quali dedicato ad uno specifico strumento musicale. «Le ore di insegnamento sono destinate alla pratica strumentale individuale e/o per piccoli gruppi anche variabili nel corso dell'anno, all'ascolto partecipativo, alle attività di musica di insieme, nonché alla teoria e lettura della musica: quest'ultimo

⁹ Società Italiana di Educazione Musicale, fondata nel 1969 senza scopo di lucro.

insegnamento – un’ora settimanale per classe – può essere impartito anche per gruppi strumentali»¹⁰.

Tornando alla Scuola Primaria, i programmi verranno rinnovati, a trent’anni di distanza dall’ultima revisione, dal ministro Franca Falcucci nel 1985. Per quanto riguarda la materia “Educazione al Suono e alla Musica”, per la prima volta vengono presi in forte considerazione entrambi gli aspetti della disciplina, ovvero la produzione e l’ascolto. Nel 2004 il ministro Moratti, nella riforma che porta il suo nome, emana le Indicazioni Nazionali per le Scuole d’Infanzia, di Primo e Secondo Grado (D.lgs. n. 59, 19 febbraio 2004): sparito il termine “Educazione”, la disciplina si chiama ora semplicemente “Musica”. Nella formulazione degli obiettivi specifici di apprendimento appare evidente una netta ripartizione negli ambiti della “produzione” e della “percezione”, con una maggiore enfasi sulla prima. Questa tendenza proseguirà anche nelle successive modifiche, dettate dai ministeri successivi, fino ai nostri giorni. Essa si ricollega probabilmente all’istituzione dei licei musicali voluti dal ministro Gelmini (DM 4 febbraio 2010): concepiti in maniera professionalizzante, hanno di fatto eliminato la cultura musicale diffusa, visto che nel creare un liceo specifico è stato eliminato l’insegnamento della disciplina negli altri licei, compreso quello delle Scienze Umane nel quale ancora resisteva nell’arco del primo biennio.

L’ultima riforma scolastica attualmente in vigore, denominata La Buona Scuola, è diventata legge il 9 luglio 2015 nel corso del governo Renzi. Concepita in un’ottica di maggiore autonomia generale, sia a livello amministrativo che didattico, al settimo dei dieci punti nei quali è stata riassunta durante la conferenza stampa di presentazione, viene messa in evidenza la maggiore attenzione da riservare a materie come musica e arte, oltre alla lingua inglese e l’educazione motoria. All’interno del disegno di legge, troviamo tale riferimento nell’art. 1 comma 7, in particolare al punto c¹¹; questa parte della legge si rifà anche alla Proposta di Piano Nazionale “Musica nella scuola per la formazione del cittadino” presentata da Luigi Berlinguer – già Ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000 e attualmente Presidente del “Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della Musica per tutti gli studenti – a Roma il 6 ottobre 2014, alla presenza del Ministro Stefania Giannini. Nel documento, partendo dall’importanza dell’educazione musicale nell’istruzione e formazione dei giovani (largamente riconosciuta da consolidati studi e ricerche in diversi ambiti disciplinari, tra cui le neuroscienze) in quanto «mette in moto una feconda interazio-

¹⁰ D.M. 6 agosto 1999 n. 201, art. 3.

¹¹ Gazzetta Ufficiale, 9 Luglio 2015.

ne tra i due emisferi del cervello umano e che in questo modo essa concorre a migliorare, in generale, le capacità di apprendimento e a facilitare, in particolare, lo svolgimento di operazioni complesse della mente e del corpo» e ricordando l'importante patrimonio culturale attraverso il quale la musica in Italia contribuisce a definire l'identità del nostro Paese agli occhi di tutto il mondo, Berlinguer propone la costruzione di un percorso di formazione incentrato sulla pratica attiva della musica in tutte le sue manifestazioni, compresa la dimensione storica ed estetica della musica. L'espressione ideata dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della Musica che ben sintetizza l'idea dell'obiettivo posto è "Fare musica tutti", nel senso che la disciplina musicale deve essere insegnata e vissuta fin dalla scuola dell'infanzia, seguendo modalità di apprendimento che tengano conto dello sviluppo globale della persona e il "learning by doing", metodo che contempla la libera esplorazione attiva del discente. In questo modo l'attività musicale diverrebbe un'esperienza collettiva verso la quale tutti possono sentirsi portati alla partecipazione, in quanto coinvolti simultaneamente in un articolato percorso conoscitivo basato sulla creatività, l'interpretazione, l'imitazione e l'esercizio.

Nel lamentare la mancanza di una adeguata offerta formativa musicale nel sistema scolastico, nonché la mancata attuazione delle norme emanate a tal proposito negli anni precedenti, Berlinguer auspica un rinnovamento sia qualitativo che quantitativo che riguardi l'intero percorso di studio, ovvero dalla scuola per l'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. A tal proposito, le indicazioni relative ai cicli scolastici inferiori riguardano soprattutto le competenze degli insegnanti, la loro formazione e la collaborazione con personale specializzato esterno, mentre per la scuola secondaria superiore la proposta di ricorrere, in maniera sistematica, alle quote di flessibilità previste nella struttura oraria si ricollega alle competenze da raggiungere al termine dell'obbligo scolastico indicate (e finora disattese) nel documento sugli *Assi Culturali* allegato al Regolamento dell'Obbligo di Istruzione (DM 139/2007)¹².

Se da un lato la Riforma si è rivelata decisamente più sensibile al valore degli insegnamenti creativi (musica e arte) e motori (ginnastica) in funzione della formazione umana, piuttosto che al semplice svago rispetto ad insegnamenti considerati più importanti ai fini utilitaristici, e pare tenere mag-

¹² Per quanto riguarda le competenze generali, nell'Asse dei linguaggi è indicata quella relativa alla "fruizione consapevole" dei prodotti delle arti (tra cui la musica) mentre per le competenze specifiche è inserita la capacità di elaborare testi, immagini e suoni, anche mediante l'utilizzo di tecnologie digitali.

giormente conto del contesto attuale (vedasi ad esempio la significativa attenzione rivolta al corretto utilizzo delle tecnologie digitali), la concezione dell'Educazione Musicale nella Buona Scuola rimane coerente con alcuni "vizi di forma" che persistono dalla fine dell'800: il prevalere dell'aspetto "pratico" rispetto a quello "critico", che rischia di penalizzare chi possiede meno predisposizione all'esecuzione musicale; la scelta di non offrire un percorso formativo strutturato anche alle scuole superiori (tranne per i licei specifici ovviamente) se non attraverso le cosiddette "quote di flessibilità" le quali, se da un lato offrono la possibilità di scegliere in base alle esigenze della specifica scuola, dall'altro espongono la stessa al rischio di utilizzarle semplicemente in base ai mezzi a disposizione, escludendo così lo sforzo di cercare nuove soluzioni dettate da un percorso considerato obbligatorio; la scarsa attenzione posta sulle competenze degli insegnanti riguardo la seppur condivisibile scelta di introdurre due ore settimanali nell'ultimo biennio della scuola primaria a cura di professionisti esterni¹³. In poche parole, la Riforma ha puntato molto, anche se in maniera non completa, sulla quantità ("più musica" si legge in maniera evidente all'interno dei vari schemi esemplificativi della legge) mentre, nonostante gli intenti, appare poco precisa riguardo le modalità di miglioramento degli standard qualitativi.

Il problema è in realtà di più ampia portata rispetto alla sola disciplina della musica, e riguarda l'intero sistema scolastico: possiamo infatti affermare che un elemento comune, dalla riforma Casati a oggi, è quello della discontinuità. I continui cambi di governo, nel corso della storia, hanno fatto sì che l'importanza assegnata alla scuola, rispetto alle altre priorità (sanità, lavoro ecc.) subisse fasi alterne; va inoltre considerato che ogni riforma, al di là della sua validità in termini di capacità di venire incontro ai reali fabbisogni dei futuri cittadini, necessita di tempi lunghi per entrare a regime, soprattutto dal punto di vista pedagogico: infatti, se gli effetti di interesse materiale (come ad esempio i soldi stanziati per l'acquisto di nuovi materiali, per ristrutturazioni edilizie ecc.) sono visibili sul breve termine (o perlomeno, nelle tempistiche richieste dai poco snelli iter burocratici) per quanto riguarda la didattica i tempi sono decisamente più lunghi. Per fare un esempio, gli effetti dell'autonomia scolastica introdotta nel 1999 inizia-

¹³ Riguardo quest'ultimo aspetto il problema, seppure analogo, risulta paradossalmente opposto a quello che si palesava in passato: se cento anni fa l'insegnamento della musica veniva affidato a insegnanti dotati di competenze musicali insufficienti, il rischio attuale – come è stato fatto osservare dal Forum Nazionale per l'Educazione Musicale – è quello di incappare, in assenza delle dovute valutazioni e degli eventuali percorsi formativi necessari, in docenti molto competenti musicalmente ma decisamente meno a livello pedagogico.

no ad essere visibili negli ultimi anni, ed in maniera ancora disomogenea, in quanto non è scontato che chi per tanti anni è stato abituato ad insegnare seguendo precisi e rigidi programmi ministeriali sia poi in grado di ridefinire la propria forma mentis in favore di un'autonoma progettazione (soprattutto in mancanza di un'adeguata formazione specifica, la quale è stata a sua volta introdotta e modificata più volte negli ultimi anni). Ration per cui, ogni qual volta che una riforma annulla quella precedente, a causa magari di principi ideologici differenti, il sistema scolastico si ritrova, perlomeno sotto certi aspetti, a dover ricominciare di nuovo tutto da capo.

All'interno di questa poco confortante prospettiva, l'educazione musicale ha da sempre ricoperto un ruolo da Cenerentola: da totalmente assente in alcuni cicli scolastici, a materia facoltativa o comunque poco influente dal punto di vista curricolare, al pari dell'educazione fisica e di quella religiosa. Dove praticata, è sempre stata concepita principalmente come un momento di svago – tramutabile in “supplizio” per chi non possiede la giusta predisposizione – improntato prioritariamente sull'aspetto pratico (il fare musica, mediante una scelta dello strumento ridottissima e mortificante)¹⁴ seguito dalla parte storica (quasi sempre fine a sé stessa e poco contestualizzata) e quasi mai sull'ascolto critico dei brani musicali.

6.2. *Musica come veicolo per la cittadinanza. Possibile utopia o utopia possibile?*

Affronteremo ora in maniera più dettagliata l'importanza dell'educazione musicale nella formazione del cittadino: per fare ciò dobbiamo innanzitutto puntualizzare, in ambito pedagogico, il concetto di cittadinanza. Tornato negli ultimi anni al centro dei dibattiti internazionali, esso «è un'esigenza forte della società in cui viviamo, complessa, globale, multiculturale, non ancora sufficientemente pluralistica, con molti problemi d'integrazione, soggetta a rapidi cambiamenti»¹⁵. Nella società democratica del mondo occidentale, la concezione della Pedagogia come scienza umana di natura

¹⁴ Al di là dell'indirizzo musicale introdotto nel 1999, che prevede la scelta di quattro strumenti a discrezione della scuola (compresi tra chitarra, pianoforte, sassofono, flauto traverso, violino ecc.) il curriculum tradizionale prevede la scelta di due soli strumenti, le cui caratteristiche (materiale scadente per incidere il meno possibile sulla spesa destinata alle famiglie, estrema semplicità di esecuzione) e resa sonora li rendono più vicini al giocattolo: il flauto dolce e la melodica.

¹⁵ C. CUOMO, *L'Educazione Musicale per Formare la Cittadinanza*, in A. Bianchi, C. Cuomo, G. Curti, D. Lentini, N. Magnani, R. Vagni, *DoReMat. La musica del-*

politica si rifà al concetto aristotelico di formazione dell'uomo all'interno della comunità (polis) costituita in funzione di un bene. Questa concezione viene intesa come concreta contestualizzazione rispetto alla dimensione storica e sociale di riferimento, e di conseguenza il compito principale della Pedagogia è quello di mettere a punto determinati progetti d'intervento per la promozione dell'autonomia dell'uomo che tengano conto dei bisogni formativi che di volta in volta emergono e mutano durante le varie trasformazioni sociali. Il soggetto è autonomo nel momento in cui è in grado di autodeterminarsi, di imparare a vivere nella società attraverso una relazione costruttiva con sé, con l'Altro e con l'ambiente. Il livello di autonomia più alto è quello relativo al pensiero, in quanto i principi di democrazia nati dalla Rivoluzione Francese (libertà, fratellanza e soprattutto uguaglianza) comportano che il cittadino non appartenga più al suo Stato come quando era un suddito, ma che cooperi con esso in un rapporto improntato sulla reciprocità. Come evidenzia Kant, diventano quindi fondamentali sia l'uso della ragione – nella vita individuale quanto in quella pubblica – sia quello della comunicazione, necessaria al dialogo e alla discussione con gli altri uomini. L'autonomia di pensiero assume la sua centralità nel momento in cui il cittadino possiede la consapevolezza di non essere tale solamente dal punto di vista giuridico, quanto anche come membro in grado di partecipare attivamente all'interno della società in cui vive. Detto in altri termini, non è sufficiente possedere determinati diritti se non si possiedono i giusti mezzi critici per scegliere come esercitarli.

Un cittadino per essere libero e godere della giusta capacità di scelta deve possedere una serie di conoscenze e competenze, come ad esempio un'adeguata informazione sulle questioni politiche, economiche, sociali, storiche, l'abilità nell'approfondire e discutere i problemi, lo spirito critico con cui analizzare la realtà senza farsi intaccare dai pregiudizi, la giusta attitudine con cui argomentare le proprie opinioni, e via discorrendo. Al concetto di conoscenza (il "sapere" acquisito attraverso l'istruzione) e di competenza (il "sapere applicare" la conoscenza contestualizzandola in base alle differenti situazioni) alcune recenti prospettive hanno aggiunto quello di capacità (Nussbaum): oltre a quelle di base (la predisposizione che ogni individuo possiede dalla nascita nei confronti di determinate attività) vanno distinte le capacità interne (quelle che si sviluppano dalla combinazione di conoscenze e competenze acquisite) e le capacità combinate (queste ultime dipendenti dalla disponibilità dell'ambiente sociale e politi-

co di far sì che ogni individuo possa esprimere le proprie capacità interne assimilate); nel suo “approccio dello sviluppo umano”, conosciuto anche come “approccio delle capacità”, la filosofa americana Martha Nussbaum individua dieci capacità centrali che rappresentano la soglia minima che un buon ordinamento deve garantire a tutti i cittadini affinché la vita di ognuno possa considerarsi all’altezza della dignità umana:

1. Vita: avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita normale, non interrotta prematuramente e neanche limitata in modo da risultare indegna di essere vissuta.

2. Salute fisica: poter godere di buona salute compresa una sana riproduzione; poter esser adeguatamente nutriti e possedere un’abitazione adeguata.

3. Integrità fisica: essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all’altro; essere protetti contro aggressioni compresa la violenza sessuale e quella domestica; avere la possibilità di godere del piacere sessuale.

4. Sensi, immaginazione e pensiero: usare i sensi, poter immaginare, pensare e ragionare.

5. Sentimenti. Poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per sè stessi; prendersi cura, così come affidarsi alle cure, degli altri, e soffrire per la loro assenza.

6. Ragione pratica: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita.

7. Appartenenza: poter vivere con gli altri e per gli altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri, impegnarsi in varie forme di interazione sociale. Disporre delle basi sociali per il rispetto di sè per non essere umiliati.

8. Altre specie. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e in generale con il mondo della natura avendone cura.

9. Gioco: avere occasioni per ridere, scherzare, giocare e godere di attività ricreative.

10. Controllo del proprio ambiente: politico (poter partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita); e materiale (essere in grado di possedere proprietà e godere del diritto di proprietà)¹⁶.

Tutte e dieci le capacità centrali sono riconducibili a una serie di competenze e conoscenze che ogni cittadino deve avere il diritto di coltiva-

¹⁶ Cfr. M.C. NUSSBAUM, *Creare Capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.

re. Le competenze sono di tipo trasversale, ovvero quelle che integrano le conoscenze acquisite in diversi campi disciplinari con esperienze di vita democratica, da promuovere anch'esse in tutti gli ordini e i gradi scolastici attraverso l'esercizio del pensiero critico. Essendo la cittadinanza un obiettivo a lungo termine, risulta quindi fondamentale orientare correttamente la formazione disciplinare in funzione di essa, al di là delle competenze specifiche legate alla professione che il soggetto andrà a svolgere. Per formare un cittadino competente, in grado cioè di conoscere le leggi che regolamentano la società in cui vive e i diritti di cui gode, di comprendere punti di vista differenti dai propri e mettersi in gioco nel dialogo e la discussione con gli altri, di valutare e scegliere la direzione delle proprie azioni in base ad un sistema di valori in grado di sostenerlo ed orientarlo verso uno stile di vita sano (nei confronti di sé stesso e degli altri) le scelte curriculari devono essere orientate verso la coltivazione di un pensiero intelligente che orienti l'individuo verso la comprensione, la riflessione e la scelta.

Per ovviare a queste esigenze, esplicitate tra l'altro nei documenti ufficiali sull'apprendimento stesi in occasione della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* nel 2006, la scuola dovrebbe superare la concezione storicamente improntata sull'accumulo nozionistico, oggi come non mai obsoleto a causa del sovraccarico di saperi frammentati (di qualsiasi livello qualitativo) al quale ogni soggetto è quotidianamente esposto attraverso la "protesi mediatica" di Internet. Più che il "quanto conoscere", sarebbe importante impostare la didattica sul "come" conoscere, trasferire cioè negli alunni e negli studenti quei dispositivi mentali superiori ai primi livelli di apprendimento (mnemonico e comprensione) stimolando quindi procedimenti quali l'applicazione, analisi, sintesi, induzione e deduzione. L'inquietante scenario che si sta delineando, anche a causa dei meccanismi di semplificazione assimilati dai nativi digitali¹⁷ mediante l'utilizzo smodato delle odierne tecnologie, è quello di un indebolimento strutturale delle "fondamenta" (ovvero la competenza della lettura, intesa come capacità di comprendere e interpretare un testo scritto anche semplice, e della scrittura, da intendersi come padronanza nel trasferimento dei propri sentimenti e

¹⁷ Secondo lo psicologo Giuseppe Riva, il nativo digitale non va identificato (come l'uso comune suggerisce) in base alle caratteristiche anagrafiche (l'essere nati nell'epoca in cui le tecnologie di riferimento sono già ampiamente diffuse), quanto piuttosto in termini cognitivi ed esperienziali: essere in grado di utilizzare intuitivamente le apparecchiature digitali, senza pensare, può di fatto identificare un soggetto come "nativo digitale" anche se è nato in epoca antecedente alla loro diffusione, oppure, di contro, come "non nativo" un giovane che mostra evidenti difficoltà e mancanza di predisposizione nei confronti dei dispositivi digitali.

pensieri) la cui naturale conseguenza è l'analfabetismo funzionale, fenomeno che nel nostro Paese sta toccando livelli quantitativi preoccupanti.

L'educazione musicale, essendo un «vario-pinto repertorio multimediale dotato di codici di comunicazione tutto impulso-movimento-suoni-luci-immagini, può meglio di altri 'saperi' scolastici cogliere e interiorizzare i segni culturali di questa nostra contrada storica: mettendo l'allievo nelle condizioni di essere veramente cittadino della sua epoca»¹⁸. Ciò può avvenire mediante il laboratorio di Educazione Musicale, da intendersi come «spazio/tempo ideale nel quale si creano le condizioni di attività cognitive e metacognitive; dove, grazie a strategie didattiche basate sul modello 'prassi-teoria-prassi', il *fare* si integra facilmente col *sapere*, la conoscenza musicale – linguistica e storica – con l'aspetto tecnico-pratico»¹⁹.

Secondo il pedagogista Franco Frabboni, l'educazione musicale possiede una triplice funzione pedagogica: comunicazione sociale (in quanto favorisce l'interazione con gli altri); cognitiva (agendo sulla sfera del pensiero e della rappresentazione simbolica del mondo) e quella espressivo-creativa (legata alla trasposizione delle emozioni, sensazioni, e sentimenti); la pratica maggiormente trascurata dalla scuola, ovvero la didattica dell'ascolto, educa alla problematizzazione oggettiva del brano musicale mediante strategie induttivo-deduttive, di attenzione, memorizzazione e collegamento. In questo modo, attraverso l'ascolto riflessivo del brano musicale ne viene colta la forma, struttura, i contesti storici, culturali e sociali, le funzioni. Questo tipo di attività sollecita determinate facoltà cognitive del soggetto, oltre a stimolare la capacità di rappresentazione simbolica e ad ampliare le conoscenze culturali. Anche le competenze critico-estetiche traggono giovamento da questo processo, considerando che le conoscenze acquisite ampliano i criteri di valutazione e distinzione delle opere, dei registri stilistici e tecnici. Nondimeno, la sfera emotiva e quella interculturale vengono ampliate tramite processi di decentramento e confronto rispetto al brano (nel primo caso) e di contestualizzazione storica e geografica dello stesso (nel secondo).

Il laboratorio si rivela luogo ideale all'interno del quale esercitare la prassi riflessiva essenziale per la de-codifica e ri-costruzione degli appren-

¹⁸ F. FRABBONI, *No all'Educazione Musicale come residuale formativo*, in (a cura di) C. Cuomo, *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, Clueb, Bologna 2004, p. 289.

¹⁹ G. LA FACE BIANCONI, *L'educazione musicale*, in *Riforma & Didattica* n. 4, settembre-ottobre 2006.

dimenti, ad esempio sezionando il testo di un brano musicale e analizzandone le innumerevoli componenti armoniche, melodiche e tecniche, connettendo esso a prerequisiti conoscitivi e – aspetto fondamentale – operando i possibili collegamenti interdisciplinari; un esempio a tal proposito può essere l'analisi del testo normalmente utilizzata in letteratura italiana, adattabile benissimo alle canzoni di musica leggera (in particolar modo al rap che è la forma di espressione musicale contemporanea che maggiormente si avvicina alla poesia) oppure degli ovvi collegamenti con la lingua straniera (va riconosciuto, in questo caso, un maggiore nonché radicato utilizzo della canzone all'interno dei curricoli scolastici di inglese); inoltre, contestualizzare i contenuti vuol dire facilitarne la comprensione, scoprire riferimenti storici e geografici magari sconosciuti (specie quando affrontati in maniera astratta e nozionistica) e magari offrire spunti di approfondita riflessione riguardo il processo di identificazione nel cantante di turno, troppo spesso generato soltanto per moda: ha senso – facendo un altro esempio – identificarsi in un rapper cresciuto senza adeguato supporto genitoriale in un quartiere malfamato della periferia di Milano, quando si è nati in un tranquillo paesino di provincia in un contesto familiare sano? Se sì, perchè?

Progettare un efficace laboratorio musicale che riservi ampio respiro alla didattica dell'ascolto (senza trascurare la dimensione storica e quella pratica, s'intende), significa quindi orientare l'adolescente a districarsi meglio all'interno dell'invasivo flusso di cultura mercificata e consumistica messa in atto dai mezzi di comunicazione di massa, abituando sé stesso a compiere scelte consapevoli motivate da un pensiero personalizzato e non contaminato da pregiudizi dettati dal trend del momento. Ciò comporta un percorso didattico incentrato sia sul patrimonio musicale classico, quanto sui generi più attuali (mettendo anche in evidenza le varie interconnessioni tra essi) seguendo una prospettiva sempre più orientata sullo scambio e la complementarità culturale tra la scuola e il territorio extrascolastico, secondo le logiche del sistema formativo integrato.

Un punto di partenza all'interno di un percorso di progettazione basato sui bisogni specifici può essere un questionario preliminare, da somministrare all'avvio di un ciclo scolastico come valutazione iniziale riguardo gli strumenti critico-estetici posseduti da ogni soggetto. L'esito può rivelarsi come ottimo indicatore per quanto concerne l'impostazione del laboratorio da progettare.

Nell'aprire maggiormente le porte (da intendersi come “integrazione con” e non “sostituzione di” rispetto alla letteratura classica) ad elementi appartenenti alla paraletteratura, prendendo come punto di riferimento principale i bisogni specifici degli alunni – esigenza particolarmente attuale considerando la generale promiscuità riscontrabile all'interno di classi

sempre più caratterizzate dalla presenza di alunni stranieri, disabili e con difficoltà di apprendimento (DSA) – la Scuola potrebbe fornire un contributo più rilevante rispetto all’acquisizione di strumenti critici ed estetici, che verrebbero poi trasferiti allo studio dei saperi classici. Per fare ciò, essa dovrebbe superare la riluttanza nei confronti di contenuti e forme spesso “poco ortodosse”; il muro di impermeabilità reciproca che storicamente contraddistingue il rapporto tra l’istituzione scolastica e il mondo esterno rischia di fortificarsi ancora di più se la Scuola non si mostra in grado di recepire i cambiamenti sempre più rapidi e imprevedibili in atto in una società sempre più “media-dipendente”.

L’Educazione Musicale può rivelarsi disciplina adeguata a svolgere la funzione di “ponte” verso gli altri ambiti della conoscenza, in quanto è posizionata sul “crocevia” tra l’azione della mente e la corporeità e meriterebbe quindi un ruolo maggiormente interdisciplinare; per risultare realmente efficace dovrebbe però rivedere il rapporto tra la dimensione corporea (di competenza del sapere pratico, ovvero il canto e lo studio di uno strumento) e la sfera del pensiero critico (stimolata dalla didattica dell’ascolto) in favore di quest’ultima²⁰. Ciò può avvenire soltanto attraverso una maggiore consapevolezza e senso di responsabilità da parte delle istituzioni le quali, in un periodo di instabilità politica che si protrae ormai da diversi lustri, pare non siano ancora riuscite a dotare la Scuola italiana del giusto equilibrio tra un modello di tipo utilitaristico (che orienta le proprie priorità sulla formazione professionale come avviene ad esempio in Germania) rispetto a quello di un’istruzione che punta maggiormente sulla “formazione del cittadino” – sul modello francese – e che nel contempo non tralasci di occuparsi anche dell’educazione (componente dell’insegnamento verso la quale sono più sbilanciate le scuole americane)²¹.

²⁰ Un discorso a parte quello degli studi specifici come i Conservatori, nei quali la pratica musicale, nel formare gli allievi ad una determinata professione, svolge una funzione utilitaristica.

²¹ J. GATTY, *Finalità dell’educazione. Educazione e Libertà* (1993). Edizione tradotta e curata da F. Mattei, Anicia, Roma 2010.

Bibliografia

- AA.VV. *Le mille e una notte*, Einaudi Editore, Torino 2013.
- AA.VV., *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*, Emme Edizioni, Milano 1980.
- ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- ACONE G., *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001.
- ACONE L. (a cura di), *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2018.
- ACONE L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2015.
- ANDERSEN H.C., *The Diaries of Hans Christian Andersen*, University of Washington Press 1990.
- ANDERSEN H.C., *La favola della mia vita*, Milano, Ed. Paoline, s.d. (ed. or. 1877).
- ANTONIAZZI A., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo Editore, Milano 2012.
- ARDIZZONE P., *Televisione e processi formativi*, Edizioni Unicopli, Milano 1997.
- ARGILLI M., *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1995.
- AUSTER P., *L'invenzione della solitudine*, Einaudi Editore, Torino 1997.
- BACCHETTI F., CAMBI F., NOBILE A., TREQUADRINI F., *La Letteratura per l'infanzia oggi*, Clueb, Bologna 2009.
- BALSAMO B., DESTRO A. (a cura di), *Della Fiaba. Jacob e Wilhelm Grimm e il pensiero poetante per i 200 anni di Fiabe del Focolare*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2015.
- BARONE P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano 2009.
- BARRIE J.M., *Le avventure di Peter Pan*, Newton Compton Editore, Roma 2010, Edizione Kindle.
- BARSOTTI S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Pisa 2016.
- BASILE G., RAK M., *Lo cunto de li cunti*, Garzanti Editore, Milano 1986.
- BASSO A., *Dizionario enciclopedico della musica e dei musicisti*, UTET, Torino 1999.

- BENJAMIN W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi Editore, Torino 1981.
- BENJAMIN W., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicolai Leskov*, Einaudi Editore, Torino 2011.
- BERLIOZ J., BREMOND C., VELAY-VALLANTIN C., *Les formes médiévales du conte merveilleux*, Stock Moyen Age, Paris 1989.
- BERNARDI M., *Infanzia e Fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007.
- BERTENSSON S., *Sergei Rachmaninoff: A Lifetime in Music*, Muriwai Books, Dallas 2017.
- BERTHOUD E., ELDERKIN S., *Crescere con i libri. Rimedi letterari per mantenere i bambini sani, saggi e felici*, Sellerio Editore, Edizione Kindle, Palermo 2017.
- BESEGGI E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.
- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli Editore, Milano 2016.
- BIANCHI A., CUOMO C., CURTI G., LENTINI D., MAGNANI G., VAGNI R., *DoRe-Mat. La musica della matematica. Insegnare e imparare la matematica con la musica*, Digital Index Editore, Modena 2015.
- BOERO P., DE LUCA C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza Editore, Urbino 2009.
- BONDIOLI A., *Gioco e educazione*, Franco Angeli Editore, Milano 1996.
- BORRUSO F., *Fiaba e identità*, Armando Editore, Roma 2005.
- BRONZINI G.B., *Intellettuali e poesia popolare nella Sicilia dell'800*, Sellerio Editore, Palermo 1991.
- BRONZINI G.B., CASSIERI G., *Fiabe pugliesi*, Bruno Mondadori Editore, Milano 1983.
- BROOK P., *I fili del tempo*, Feltrinelli Editore, Milano 2001.
- BROOKS P., *Trame*, Einaudi Editore, Torino 1995.
- BROWN C.S., *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Lithos editrice, Roma 1996.
- BROWN D., *Čajkovskij. Guida alla vita e all'ascolto*, Il Saggiatore Editore, Milano 2012.
- BRUNER J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza Editore, Bari 2002.
- BUCKINGHAM D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.
- CALABRESE S., FELTRACCO D. (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Meltemi Editore, Roma 2008.
- CALABRESE S., *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori Editore, Milano 2013.
- CALVINO I., *Fiabe Italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Einaudi Editore, Torino 1956.

- CALVINO I., *Il cavaliere inesistente*, Einaudi Editore, Torino 1993.
- CALVINO I., *Lezioni americane*, Mondadori Editore, Milano 2016.
- CALVINO I., *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Mondadori Editore, Milano 2014.
- CALVINO I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Mondadori Editore, Milano 2016.
- CAMBI F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. De Agostini Scuola, Novara 2006.
- CAMBI F., *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma 1990.
- CAMBI F., ROSSI G. (a cura di), *Paesaggi della fiaba*, Armando Editore, Roma 2006.
- CAMPO C., *Gli imperdonabili*, Adelphi Editore, Milano 1987.
- CARTER A., *La camera di sangue*, Feltrinelli, Milano 1984.
- CARTER A., *The Bloody Chamber*, Vintage, London 1995.
- CASINI C., *Maurice Ravel*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1989.
- CAVALLERA H. (ed.), *Eventi e Studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, I Tomo, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017.
- COCCHIARA G., *Storia del folklore in Europa*, Boringhieri Editore, Torino 1971.
- CORNOLDI C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007.
- CRISTINI G., *Charles Perrault*, La Scuola Editore, Brescia 1961.
- CRISTOFARO G., *Perché narrare le fiabe*, Editoriale Anicia, Roma 2016.
- CROSS J., *The Cambridge Companion to Stravinsky*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- CUOMO C. (a cura di), *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, Clueb, Bologna 2004.
- D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Zanichelli, Bologna 2010.
- DAL E. (a cura di), *Andersen Eventyr*, vol. I, p. 189, scritto per *Det Danske Sprog- og Litteraturselskab*, Copenhagen 1963.
- DAMASIO D., *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.
- DELARUE P., *Le conte populaire français*, vol. I, Erasme, Paris 1957.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- DILLAYE F., *Contes de Charles Perrault avec notice, notes, etc.*, Lemerre, Paris 1885.
- DISOTEO M., RITTER B., TASSELLI M.S. (a cura di), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano 2001.
- EUGENI R., *La Condizione Postmediale*, La Scuola, Brescia 2015.
- FAETI A., *Dacci questo veleno*, Emme edizioni, Milano 1980.

- FAETI A., *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*, Einaudi Editore, Torino 1986.
- FANT D., *Pedagogia Hip-Hop*, Carocci, Roma 2015.
- FAVA VIZZIELLO G., BET M., SADONÀ G., *Il bambino che regalò un arcobaleno. Fiabe per un compagno con autismo*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- FELINI D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. La Scuola, Brescia 2004.
- FELINI D., TRINCHERO R. (a cura di), *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano 2015.
- FRABONI F., *Studiare l'ambiente*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- FRANK A., *Letting Stories Breathe. A socio-Narratology*, University Press of Chicago, Chicago 2010.
- FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino 1971.
- FREUD S., *Il perturbante*, in *Opere*, Vol. 9, Bollati Boringhieri Editore, Torino 1989.
- GASPERONI G., MARCONI L., SANTORO M., *La Musica e Gli Adolescenti. Pratiche, Gusti, Educazione*, EDT, Torino 2004.
- GATTY J., *Finalità dell'Educazione. Educazione e Libertà*, Anicia, Roma 2010.
- GENNARI M., *Trattato di Pedagogia generale*, Giunti Editore, Firenze 2018.
- GHAZZA S., NAPOLI M., *Le figure retoriche. Parola e immagine*. Zanichelli, Bologna 2007.
- GIOPPATO L., *Noi siamo favole*, Salani Editore, Milano 2008.
- GIOVAGNOLI M., *Cross-Media. Le nuove narrazioni*, Apogeo Editore, Milano 2009.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri Editore, Edizione Kindle, Torino 2014.
- GRIMM, J., GRIMM W., *Fiabe*, Einaudi Editore, Torino 2015.
- HAASE D. (a cura di), *Fairy Tale*, in Id., *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Greenwood Press, Westport 2008, I.
- HALLIDAY M.A.K., *Language as Social Semiotic*, Arnold, Londra 1978.
- HIKMET N., *Il nuvolo innamorato e altre fiabe*, Mondadori Editore, Milano 2000.
- HUSSON H., *La chaîne traditionnelle*, A. Franck, Paris 1874.
- JEDLOWSKY P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori Editore, Milano 2000.
- KANT M., *The Cambridge Companion to ballet*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.
- LAVINIO C., *La magia della fiaba: tra oralità e scrittura*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993.
- LIGORIO M.B., CACCIAMANI S., *Psicologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2013.
- LÜTHI M., *La fiaba popolare europea: forma e natura*, Mursia Editore, Milano 1992.

- MANGUEL A., *Una storia della lettura*, Mondadori Editore, Milano 1997.
- MARTUS S., *Die Brüder Grimm: Eine Biografie*, Rowohlt, Berlino 2009.
- MAULE E., CAVAGNOLI S., LUCCHETTI S., *Musica e apprendimento linguistico. Dalle riflessioni teoriche alle proposte didattiche*. Edizioni Junior, Bergamo 2006.
- MIGLIACCIO C., *I balletti di Igor Stravinskij*, Mursia Editore, Milano 1992.
- MINICHELLO G., *Pedagogia e scrittura di sé*, in Pagano R. (a cura di), *La pedagogia generale. Aspetti, temi, questioni*, Monduzzi Editoriale, Milano 2011.
- MONTESORI M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano 1970.
- MOSCATO M.T., *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori Education, Milano 2013.
- MURA A., *Il fanciullo e la musica*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1957.
- MUSIC G., *Nature culturali. Attaccamento, sviluppo emozionale, socioculturale e neurobiologico del bambino*, Borla Editore, Roma 2013.
- NOBILE A., *Gioco e Infanzia*, La Scuola, Brescia 1994.
- NOBILE A., *Il Pregiudizio*, La Scuola, Brescia 2014.
- NOBILE A., *Letteratura Giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015.
- NOBILE A., GIANCANE D., MARINI C., *Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza. Storia critica e pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- NOVALIS, *Werke, Tagebücher und Briefe*, a cura di Hans-Joachim Mahl e Richard Samuel, vol. II, Monaco-Vienna 1978.
- NUSSBAUM M.C., *Creare Capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- NUZZACI A., PAGANNONE G. (a cura di), *Musica, Ricerca e Didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- ORENSTEIN A., RESTAGNO E., *Ravel. Lettere*, EDT, Torino 1998.
- ORESTEIN A., RESTAGNO E., *Ravel. Scritti e Interviste*, EDT, Torino 1995.
- ORLOVA A., *Čajkovskij. Un autoritratto*, EDT, Torino 1996.
- PAGNOTTA F. (a cura di), *Linguaggi in Rete. Conoscere, comprendere, comunicare nella Web society*. Le Monnier Università, Milano 2015.
- PALADIN L., VALENTINO MERLETTI R., *Nati sotto il segno dei libri. Il bambino lettore nei primi mesi di vita*, Idest Editore, Edizione Kindle, Campi Bisenzio (Firenze) 2016.
- PARMIGIANI D., TRAVERSO A. (a cura di), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*. Franco Angeli, Milano 2011.
- PASCOLI G., *Il fanciullino*, Nottetempo Editore, Roma 2012.
- PATEL A., *Music, Language and the Brain*, Oxford University Press, New York 2008.
- PELLEREY M., *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti*. Tecnodid, Napoli 2010.
- PENNAC D., *Come un romanzo*, Feltrinelli Editore, Milano 2015.
- PENNAC D., *Diario di scuola*, Feltrinelli Editore, Milano 2018.

- PERRAULT C., *Contes de ma mère l'Oye*, copia manoscritta del 1695 (19x13 cm, New York, The Pierpont Morgan Library, MA 1505).
- PERRAULT C., *Fiabe*, tr. it., edizione a cura di Ida Porfido, Marsilio Editore, Venezia 2002.
- PERRENAUD P., *Costruire competenze a partire dalla Scuola*, Anicia, Roma 2010.
- PROPP V. JA., *Morfologia della fiaba*, Einaudi Editore, Torino 1966.
- PROPP V. JA., *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri Editore, Torino 1985.
- RADIUSHINA M., *A Performer's Perspective on the Technical Challenges and Interpretive Aspects of Sergei Rachmaninoff's Etudes-Tableaux Opus 39*, Tesi di Laurea, University of Miami 2009.
- RAK M., *Da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Breve storia illustrata della fiaba barocca*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2007.
- RAK M., *Logica della fiaba. Fate, orchii, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2005.
- RESTAGNO E., *Ravel e l'anima delle cose*, Il Saggiatore Editore, Milano 2009.
- RICHTER D., *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, La Nuova Italia Editore, Firenze 1992.
- RIVA G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna 2014.
- RODARI G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi Editore, Torino 1997.
- RODIA C., RODIA A., *L'evoluzione del meraviglioso*, Liguori Editore, Napoli 2012.
- RUSSI R., *Letteratura e Musica*, Carocci, Roma 2004.
- RUMPF M., *Rotkäppchen: Eine vergleichende Märchenuntersuchung*, tesi di dottorato, University of Göttingen, 1951.
- SACHS C., *Le sorgenti della musica. Introduzione all'etnomusicologia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- SANTERINI M., *Intercultura. La Scuola*, Brescia 2003.
- SAVATER F., *L'infanzia recuperata*, Laterza Editore, Bari 1994.
- SEGALA A.M. (a cura di), *Fiaba e modernità in Hans Christian Andersen*, Bulzoni Editore, Roma 2010.
- SORIANO M., *I racconti di Perrault. Letteratura e tradizione orale*, Sellerio Editore, Palermo 2000.
- STRAVINSKIJ I., *Cronache della mia vita*, Feltrinelli Editore, Milano 2013.
- STRAVINSKIJ I., CRAFT R., *Ricordi e Commenti*, Adelphi Editore, Milano 2008.
- TESTA A., *Cento grandi balletti. Una scelta dal repertorio del migliore teatro di danza*, Gremese Editore, Roma 2007.
- TORRE E.M., *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci Faber, Roma 2014.

- TRAMMA S., *Pedagogia Sociale* (nuova edizione) Guerini Scientifica, Milano 2010.
- TUNDO M.G., *Scrittura letteraria, genere e costruzioni della differenza. Il narrare di Angela Carter*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Bari, Bari 1999.
- VALENTINO MERLETTI R., *Leggere ad alta voce*, Mondadori Editore, Milano 1996.
- VALENTINO MERLETTI R., PALADIN L., *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*, Idest Editore, Edizione Kindle, Campi Bisenzio (Firenze) 2016.
- VALENTINO MERLETTI R., TOGNOLINI B., *Leggimi forte*, Salani Editore, Milano 2006.
- WALKER M.R., *Rachmaninoff: The Illustrated Lives of the Great Composers*, Omnibus Press, London 2010.
- ZIPES J., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli Editore, Roma 2012.
- ZIPES J., *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, Mondadori Editore, Milano 2002.
- ZUKAR P., *Rap. Una storia italiana*. Baldini & Castoldi, Milano 2017.

Articoli da Rivista

- ARGILLI M., *Non rompiamogli le favole*, intervista a cura di Sisti R., in "Avvenire", agosto 1995.
- ATTOLINO P., *Iconicity in Rap Music. The challenge of an anti-language*, Testi e Linguaggi, Vol. 6, 2012.
- BADOLATO N., SCALFARO A., *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica, III, 2013.
- BERNARDI M., *La narrazione orale tra bambini ed adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, Vol. 5, 1 febbraio 2010.
- BENDIX R., *The Firebird. From the Folktale to the Ballet*, in Fabula, Vol. 24 n. 1, 1983.
- BERNSTEIN R., *Examining the Reality of the Fantasy in Harry Potter Stories*, New York Times, 2 dicembre 1999, B1.
- COLARIZI G., *La musica non professionale nella legislatura scolastica italiana*, Educazione Musicale, III, n. 12, 1966.
- DELARUE P., *Le Petit Chaperon Rouge*, Bulletin folklorique d'Île de France, n. 13, 1951.
- DELLA CASA M., *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, Il Saggiatore musicale, X, 2003.

- EMER F., *L'insegnamento dello strumento musicale nella scuola dell'obbligo*, Annali della Pubblica Istruzione, nn. 3-4, 2009.
- FAETI A., in *Millelibri*, Vol. 22, settembre 1989.
- FRABONI F., *Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia*, Il Saggiatore musicale, XII, 2005.
- GARGELLI L., *La funzione terapeutica della fiaba tra archetipi e miti – Il parte*, in *Frontiera di pagine*, 10 ottobre 2014.
- HANKS C., HANKS D.T., *Perrault's Little Red Riding Hood: Victim of Revision*, *Children's Literature*, n. 7, 1978.
- LA FACE BIANCONI G., *Comprendere la musica: sapere e saper fare*, *Innovazione educativa*, nn. 3-4, giugno 2004.
- LA FACE BIANCONI G., *L'educazione musicale*, *Riforma & Didattica*, n. 4, settembre-ottobre 2006.
- MOSCATO M.T., *La musica nella scuola: una prospettiva pedagogica globale*, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, II, 2012.
- RAVEL M., *Maurice Ravel Ankomst*, in *Berlingske Tidende*, gennaio 1926.
- RODARI G., *Discorso in occasione del ricevimento del Premio Andersen*, *Schedario*, 109, 1971.
- SABAINO D., *Musica, discipline musicali e formazione degli insegnanti. Note a margine d'una questione culturale*, Il Saggiatore musicale, XI, 2004.
- SABAINO D., *Musica, scuola e cultura. Quali insegnanti per quali studenti?*, *La Rivista di Pedagogia e Didattica*, II, nn. 3-4, maggio-agosto 2005.
- SECCHIERI F., *Credere al lupo. Sulla lettura letteraria*, in *Strumenti Critici: Rivista Quadrimestrale di Cultura e Critica Letteraria*, Vol. 19, Gennaio 2004.
- SERVIDORI B., *Il ritorno delle fiabe – Icone in metamorfosi*, in *Hamelin*, Vol. n. 31, 2012.
- SOMIGLI P., *L'Educazione musicale nelle "Indicazioni per il curricolo": tra esperienza, produzione, ascolto*, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, II, 2012.
- SOMIGLI P., *Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola*, *Riforma e Didattica tra Formazione e Ricerca*, XI, n. 1, genn.-febb. 2007.
- SORIANO M., *From Tales of Warning to Formulettes: The Oral Tradition in French Children's Literature*, *Yale French Studies*, n. 43, 1969.
- STAITI N., «Tutto è zuppa»? *Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica*, Il Saggiatore Musicale, Vol. 10 (1), 2003.
- VANNINI I., *Educazione musicale: progettualità educativa e didattica nella scuola*, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, III, 2013.
- ZIPES J., *Two Hundred Years After Once Upon A Time. The Legacy of the Brothers Grimm and Their Tales in Germany*, *Marvels & Tales*, Vol. 28, 2014.

Sitografia

<http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=fiaba>
<http://www.polimniaprofessioni.com/rivista/la-funzione-terapeutica-della-fiaba-tra-archetipi-e-miti-ii-parte/>
<http://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/educazione-ambientale/raccontiamoci-le-favole>
<http://www.flaminioonline.it/Guide/Stravinskij/Stravinskij-Oiseau-suite2.html>
https://digilander.libero.it/mgtundo/carter%20tesi%20dottorato.htm#II.2.8._Le_varie_identit%C3%A0_di_Cappuccett
http://www.instoria.it/home/lago_cigni_ciaikovskij.htm
<http://forumasmus.blogspot.it>
www.genius.com
<https://labuonascuola.gov.it>
<https://medium.com/lanuovascuola>
www.saggiatoremusicale.it
www.youtube.com

Indice dei nomi

- Acone, Giuseppe, 13n, 16 e n, 19n, 26
Acone, Leonardo, 9n, 43n, 54n, 57n
Afanas'ev, Aleksandr Nikolaevič, 64
Agazzi, Rosa, 117
Albera, Nicola, 113n
Amdouni, Ghali, 109n
Andersen, Hans Christian, 33
Argilli, Marcello, 13 e n
Attolino, Paola, 19 e n, 20
Auster, Paul, 39n
Baccelli, Guido, 116
Barrie, James Matthew, 85 e n
Barsotti, Susanna, 71n, 72n
Basile, Giambattista, 29, 37
Bendix, Regina, 64n
Benjamin, Walter, 15 e n, 42 e n
Berlinguer, Enrico, 107, 122
Berlinguer, Luigi, 121
Berlioz, Jacques, 68n
Bernardi, Milena, 15 e n, 17n, 29-37, 40 e n, 41 e n, 44n, 45n, 47n, 48n
Bertensson, Sergei, 79n, 83n
Berthoud, Ella, 49n
Beseghi, Emma, 29-36, 39n, 41-45, 48n, 51n
Bettelheim, Bruno, 32n, 33 e n, 34 e n, 35n, 36n, 70n, 73 e n, 74n
Bianchi, Antonio, 124n
Bondioli, Anna, 33n
Borruso, Francesca, 18n, 23n
Boschetti, Gionata, 100n
Boselli, Paolo Vincenzo Giovanni Battista, 116
Bottai, Giuseppe, 119
Bremond, Claude, 68n
Brooks, Peter, 42n, 48n
Brown, Calvin Smith, 9 e n, 37n
Brown, David, 58n, 59n
Bruner, Jerome, 29 e n
Čajkovskij, Modest, 58
Čajkovskij, Pëtr Il'ič, 10, 25, 57-60, 64, 79
Calabrese, Stefano, 68n, 69n, 71n, 73n, 74n
Calvino, Italo, 15 e n, 24n, 26 e n, 33, 34n, 39n, 50 e n, 53 e n, 56 e n, 57, 59n, 61, 66n, 84n, 86n
Campo, Cristina, 35n, 39n
Cardoni, Lisa, 114n
Carter, Angela, 74-78, 82n
Casini, Claudio, 61n
Cerchio, Bruno, 79n, 80n
Cherubini, Lorenzo, 98n
Colarizi, Giorgio, 119n
Craft, Robert, 63n, 64n, 79n
Craxi, Bettino, 107
Crosby, Bill, 107
Cross, Jonathan, 65n
Cuomo, Carla, 124n, 128n
Curti, Giovanni, 124n
Damasio, Antonio, 16n
De Amicis, Edmondo, 115n, 116n
De Sanctis, Francesco, 116
De Vecchi, Cesare Maria, 118
Delarue, Paul, 68n, 69 e n
Demetrio, Duccio, 16n
Dillaye, Frédéric, 74n
Disoteo, Maurizio, 24n
Donovan, Kevin, 98n
Durony, Geneviève, 61
Elderkin, Susan, 49n
Ermini, Giuseppe Rufo, 119
Eugeni, Ruggero, 88 e n
Faeti, Antonio, 34 e n, 37n

- Falcucci, Franca, 121
 Fant, Davide, 93n, 103n
 Feltracco, Daniela, 68n, 69n, 71n, 73n, 74n
 Frabboni, Franco 128 e n
 Freud, Sigmund, 30 e n
 Frobél, Friedrich, 117
 Gabelli, Aristide, 116 e n
 Galli, Giulia, 114n
 Gargelli, Linda, 35n
 Gatty, Jean, 130n
 Gelmini, Maria Stella, 121
 Gennari, Mario, 13n, 14n, 16n
 Gentile, Giovanni, 118
 Giancane, Daniele, 14n, 24n
 Giannini, Stefania, 121
 Gioppato, Luisella, 27n
 Godebski, Jean, 60, 61
 Godebski, Mimi, 60, 61
 Gottschall, Jonathan, 39 e n
 Grimm, Wilhelm, 37, 70, 71, 78
 Grimm, Jacob, 37, 70, 71, 78
 Halliday, Michael K., 20 e n
 Hanks, Carol, 72n
 Hanks, D. T., jr, 72n
 Hassenpflug, Marie, 71
 Hikmet, Nazim, 43n
 Hurley, Therese, 59n, 60n
 Husson, Hyacinthe, 73n
 Jackson, Michael, 104n
 Jedlowski, Paolo, 41 e n
 Jobs, Steve, 88
 Kafka, Franz, 51n
 Kant, Immanuel, 125
 Kant, Marion, 59n, 60n
 La Face Bianconi, Giuseppina, 128n
 Leleu, Jeanne, 61
 Lentini, Denise, 124n
 Leopardi, Giacomo, 53
 Liegi, Egbert di, 68, 71
 Lombardo-Radice, Giuseppe, 118
 Macchio, Ralph, 104
 Magnani, Nicola, 124n
 Malmsteen, Yngwie, 104
 Manguel, Alberto, 51n
 Maradona, Diego Armando, 107
 Marcello, Gian Marco, 105
 Marini, Carlo, 14n, 24n
 Migliaccio, Carlo, 65n
 Milani, Don Lorenzo, 111n
 Minichiello, Giuliano, 106, 107n
 Montessori, Maria, 30 e n
 Moratti, Letizia, 121
 Morelli, Paolo, 111n
 Musäus, Johann Karl August, 58
 Mura, Antonio, 16n
 Music, Graham, 14n
 Natoli, Giuseppe, 116
 Nobile, Angelo, 14n, 24 e n, 88n, 102n, 106n, 110n
 Nussbaum, Martha C., 22 e n, 125, 126 e n
 Orenstein, Arbie, 61n
 Orlando, Vittorio Emanuele, 117
 Orlova, Alexandra, 57n
 Orwell, George, 107
 Pagano, Riccardo, 107n
 Paladin, Luigi, 48n, 50n
 Pareyson, Luigi, 25
 Parsi, Maria Rita, 27n
 Pascoli, Giovanni, 55n, 56
 Pasquali, Pietro, 117
 Patel, Aniruddh D., 11n
 Péliissier, Gabrielle, 70, 71, 77
 Pennac, Daniel, 28n, 51, 52n
 Perrault, Charles, 29, 37, 62, 67n, 68-72, 75, 77, 78
 Piaget, Jean, 119
 Pisciotto, Maurizio, 107n
 Pople, Anthony, 65n
 Porfido, Ida, 67n
 Prete, Alessandra, 114n
 Propp, Vladimir Jakovlevič, 17n, 72 e n
 Rachmaninov, Sergej Vasil'evic, 25, 64, 67, 78-84
 Radiushina, Marina, 80n, 81n, 82n
 Rak, Michele, 30n
 Ravel, Maurice, 25, 60-63, 64
 Renzi, Matteo, 121
 Respighi, Ottorino, 83
 Restagno, Enzo, 60n, 61n, 62n, 64n
 Rimskij-Korsakov, Nikolaj Andreevič, 64, 79
 Ritter, Barbara, 24n

- Riva, Giuseppe, 127n
 Rodari, Gianni, 22 e n, 24 e n
 Rosso, Stefano, 106 e n
 Rumpf, Marianne, 69 e n
 Russi, Roberto, 11n
 Saint-Exupéry, Antoine, 27
 Salvemini, Michele, 112
 Santerini, Milena, 108n
 Satriani, Joe, 105
 Savater, Fernando, 41 e n
 Secchieri, Filippo, 15n, 18 e n, 23, 24 e n
 Soli, Giovanni, 117
 Soriano, Marc, 69n
 Staiti, Nico, 24 e n
 Stravinskij, Igor', 25, 63-66, 79 e n
 Strobino, Enrico, 24
 Tasselli, Maria Silvia, 24n
 Testa, Alberto, 65n
 Tognolini, Bruno, 42n, 43n, 46 e n, 48n, 50, 51n, 52n
 Tundo, Maria Grazia, 76n, 77n, 78n
 Vagni, Rachele, 124n
 Vai, Steve, 104 e n
 Valentino Merletti, Rita, 41n, 42n, 43n, 45n-52n
 Van Halen, Edward, 104
 Velay-Vallantin, Catherine, 68n, 71n
 Vigorelli, Francesco, 111n
 Von Meck, Nadežda, 57
 Vuillermoz, Emile, 61
 Walker, Matthew Robert, 79n
 Yamanouchi, Justin, 106n
 Yermak, Vyacheslav, 109n
 Zara, Riccardo, 115n
 Zemeckis, Robert, 107
 Zipes, Jack, 69n, 72 e n

Il volume, che raccoglie i saggi di Alessia Sorgente e Gennaro Splenito, indaga il complesso quanto magico rapporto tra i mondi paralleli della fiaba e dell'infanzia, i quali si intrecciano in una relazione nata nella notte dei tempi, che consente al testo fiabesco di sopravvivere ed essere ricordato come primordiale racconto dell'umanità. Il libro, inoltre, studia l'intersezione tra letteratura, infanzia e musica, con particolare riferimento a musica classica e rap, due generi molto lontani, quasi in conflitto: l'uno composto di puri suoni significanti, l'altro di versi densi di parole. Il presente studio, pertanto, può essere considerato un coraggioso *attraversamento*, che trova punto d'incontro e connessione nella narrazione fiabesca, primigenia madre di tutti i racconti. Da Čajkovskij a Jovanotti, da Rachmaninov a Sfera Ebbasta, la musica è uno degli ultimi baluardi cui aggrapparsi per costruire identità pienamente consapevoli. La sua salvifica potenza educativa si rivolge tanto all'infanzia che alla preadolescenza, età in cui non ci si lascia più *ingannare* dalle buone illusioni delle fiabe e che, pertanto, richiede codici narrativi alternativi e meno *tradizionali*.

ALESSIA SORGENTE è dottoranda in Metodologia della ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno. Laureata in Scienze della Formazione Primaria, con una tesi in Letteratura per l'infanzia dal titolo *Fiaba, infanzia, salvezza. Universi letterari e microcosmi musicali*, esplora diversi ambiti di ricerca pedagogica, con particolare attenzione all'intersezione tra letteratura, infanzia e musica.

GENNARO SPLENITO è un pedagogo, educatore e musicista. Laureato in Progettazione e Coordinamento dei Servizi Educativi con una tesi in Pedagogia della lettura e della letteratura giovanile dal titolo *Musica rap ed educazione musicale a scuola: un connubio possibile?*, collabora con la rivista del GSLG "Pagine Giovani".