

## INTRODUZIONE

*Il sorriso è la musica dell'anima*  
Anonimo irlandese

In ognuno di noi c'è il bisogno di assaporare l'umorismo, di vivere il comico, per alleggerire la pesantezza del quotidiano, con la forza creativa e irrazionale del riso. La risata liberatoria attiva una sorta di *risoterapia* (Spaccazocchi, Strobino 2006), capace di rendere la vita più lieve. Essere capaci di percepire l'umorismo vuol dire saper osservare le cose con altri occhi; è una felice dote in grado di esaltare incongruenze e contrasti (vita/morte, natura/cultura, vincoli/libertà, ...) ed è una qualità che permette l'accettazione dei propri limiti, facendone oggetto di auto-ironia. «*L'Homo ridens* [...] tende ad avere il centro fuori (dal greco *èkkentros*) dalle prospettive comuni, rompe quella tradizionale "coreografia di danza" mentale, per dar forma ad uno *sballo* che potrà ritornare utile pure per offrirsi la chance del doppio senso, della doppia interpretazione da poter attribuire alle cose e ai fatti percepiti come comici». (ivi)

Chi sa cogliere il comico sa fermare il tempo reale, sa credere e osservare il mondo come fanno i bambini, andando oltre la superficie delle cose.

«La pratica dell'*Homo ridens* permette di assumere [...] la figura del folle, del giullare» ed è perciò propria di una personalità libera, disposta «a indossare la maschera della *Stultitia* per liberare il mondo...». (ivi)

Molti usi linguistici sottolineano la corporeità del riso e il suo carattere irrefrenabile: ne sono un esempio le espressioni *sbellicarsi, sganasciarsi, morire dal ridere, ridere a crepapelle, ...*

Il riso, il sorriso, l'umoristico hanno alimentato le arti, dalla letteratura alla pittura, dal teatro al cinema, dalla danza alla musica; ma, mentre dagli inizi del '900 proliferano gli studi sul comico e sull'umorismo<sup>1</sup> in ambito letterario, psicoanalitico e antropologico, continua ad esserci scarsa attenzione sul versante dell'umorismo musicale. Perché? Eppure la musica offre un ampio ventaglio di possibilità espressive, di cui l'umorismo è un aspetto importante, anche se difficilmente traducibile e classificabile. La musica ha spesso la funzione di elaborare momenti dolorosi (anche il motto *Canta che ti passa* ne è indice!) ed esistono molti canti che hanno la funzione di 'musicalizzare' il lamento, come i *trènoi* dei greci antichi, che imitano il pianto, sublimandolo.

Talvolta canzoni o musiche ci inducono al pianto; ci sono anche canzoni o musiche che diventano spiritose, perché irridono a certe vecchie canzoni patetiche (Carosone, Arbore, Elio e le Storie Tese) o perché citano in un diverso contesto musiche 'serie' (Debussy che cita il tema del desiderio amoroso del *Tristano* di Wagner nel *Golliwoogg's cake walk*).

Troviamo musiche 'allegre' già dall'antichità, sia nella musica vocale e strumentale colta, che in quella popolare; la distinzione tra i generi e la conseguente equazione *colto=serio, popolare=basso* porterebbe a far credere che il *colto* o *serio* escluda il divertimento, il riso, l'umorismo, ma non è così! Benché seria, la musica cosiddetta *classica* si è sempre confrontata con l'umorismo, il comico, lo scherzoso. Le indicazioni stesse del lessico musicale, come *allegro, divertimento, scherzo, capriccio, vivace, spiritoso, con brio*, oppure i titoli veri e propri, attestano la stretta vicinanza della musica con gli stati d'animo 'leggeri'.

Come si realizza in musica il piacere del comico, dell'umorismo, del riso?

Si può, nell'analizzare i vari esempi musicali intrisi di comico, di umoristico, suddividere l'osservazione

<sup>1</sup> Cfr. CD: *Appendice. L'umorismo e le arti: Premessa*, file n. 31.

tra brani di musica ‘pura’, che usano materiale musicale capace di indurre al sorriso, e musiche che sfruttano, a tale scopo, il testo.

Scrivendo Cocteau (1987) che «l’arte è scienza fatta carne» e che il musicista apre la gabbia dei suoni che volano via come «farfalloni amorosi»... Dove vanno? Una volta liberi, si vanno a posare sui rami del cuore: li agitano, li fanno vibrare. Come ha detto Stravinskij (1979), «la musica per se stessa non significa niente», ma, una volta che libera i suoni, alimenta risposte emotive. Il compositore sa quali emozioni può suscitare a seconda dei ‘tasti’ che tocca: chi ascolta percepisce le emozioni quando sente il giusto rapporto degli ingredienti musicali, il loro sapiente dosaggio che sa toccare le ‘corde’ del cuore, come solo un abile cardiocirurgo-musicista saprebbe fare!

Può il comico nascere dai suoni?

Ci si imbatte nella questione della capacità della musica di significare e delle sue capacità denotative e semantiche. Ci sono comunque analogie tra l’umorismo che scaturisce dalle parole e la musica; infatti anche nel discorso parlato è l’intonazione della parola stessa e della frase a far scaturire il ‘senso’ ironico e precisare i significati, andando oltre alle parole impiegate. Il gioco verbale di una battuta di spirito conserva il significato delle parole, ma ne sottolinea gli aspetti musicali (rime, assonanze, rimandi, ...), proprio come accade nelle filastrocche, nei *nonsense*, in cui si accentua la dimensione ritmica, fonica ed emotiva delle parole. Il discorso musicale si arricchisce, rispetto alle parole, di autonome possibilità espressive, ottenute con l’intensità e la molteplicità timbrica delle voci e dei colori degli strumenti.

In musica possono essere considerati umoristici, ad esempio, gli effetti ottenuti:

- presentando contrasti tra legato e staccato<sup>2</sup>;
- con salti bruschi da un’atmosfera all’altra. L’effetto di interruzioni continue del flusso musicale può generare un distacco ironico, come se la musica non credesse del tutto in se stessa: una musica che non si vuole prendere sul serio e quindi non si sente obbligata a seguire un andamento prevedibile<sup>3</sup>;
- riproponendo una melodia modificata con alterazioni o dissonanze inattese (affini ai moti umoristici) o con cambiamenti di timbro, di registro, di modo, ... a sottolineare, esasperandole, le variabilità d’umore<sup>4</sup>;
- con briosi ritmi di marcia: il tipico *un-due* delle marce militari, che accompagna istintivamente il movimento a scatti, diviene il ritmo ideale per caratterizzare la musica in senso scanzonato, soprattutto se il brano è in modo maggiore<sup>5</sup>;
- con il ricorso a tecniche e/o strumenti musicali ‘improbabili’<sup>6</sup>. Qui si gioca sul meccanismo comico del *contrasto*, decontestualizzando caratteristiche tipiche di un certo periodo storico o di un certo ambito sociale; ad esempio, se si utilizzano oggi i nastri che vanno al contrario, l’impressione di anacronismo che ne deriva può facilmente risultare ironica. Stesso risultato se si accompagna una melodia dolce con uno strumento dal timbro contrastante, tale da rendere l’insieme ‘aspro’, anziché morbido (es.: melodia al violino + accompagnamento di tromba, viola + saxofono, ...), oppure con delle rullate esagerate di batteria o con un arrangiamento sgraziato;
- impiegando l’onomatopea (la risata<sup>7</sup>, i versi degli animali<sup>8</sup>, ...).

Una cosa ‘seria’ come la scuola non dovrebbe a prima vista aver niente a che vedere con il riso. Rodari, nella sua *Grammatica della fantasia* (1973), ci ha spiegato, con la tecnica del *binomio fantastico*, che «in

<sup>2</sup> Cfr. CD: Parte II, Cap. 4, Rossini: scheda 1, Es. 3, file n. 16.

<sup>3</sup> Cfr. CD: Parte I, Cap. 3, Beethoven: scheda 2, file n. 7.

<sup>4</sup> Cfr. CD: Parte I, Cap. 3, Beethoven: scheda 1, file n. 6.

<sup>5</sup> Cfr. Parte II, Cap. 5, Prokof’ev: scheda, Es. 1, p. 104.

<sup>6</sup> Cfr. Parte I, Cap. 2, Stravinskij: scheda 1, pp. 32-36.

<sup>7</sup> Cfr. Parte II, Cap. 5, Prokof’ev: scheda, p. 105.

<sup>8</sup> Cfr. Parte II, Cap. 2, Banchieri: scheda 1, pp. 65-68; Rossini (attr.): scheda 2, pp. 68-69.

principio era l'opposizione», quindi il concetto di serietà è impossibile senza il suo opposto, vale a dire la voglia di divertirsi. Questo binomio, costituito da due concetti a prima vista agli antipodi, potrebbe, seguendo le indicazioni di Rodari, «mettersi in moto per istituire [...] una parentela, per costituire un insieme [...] in cui i due elementi estranei possano convivere». (*ivi*)

Si potrebbe ipotizzare infatti la possibilità di esplorare percorsi didattici che aprano le pratiche scolastiche all'umorismo e all'allegria, 'umori' che vanno a braccetto con la divergenza, la fantasia, la creatività. Rodari afferma:

Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere... (*ivi*)

In moltissimi punti della *Grammatica*, Rodari ci ha mostrato come l'introduzione di un elemento comico, nell'inventare storie o in altre attività, sia quasi obbligatoria e si riveli produttiva.

Racconta Rodari:

Ho visto, in una scuola elementare, [rappresentare con un teatrino di burattini] un *Rischiatutto* col diavolo come concorrente. Io veramente avevo raccontato poco prima la storia del coccodrillo che si presenta alla trasmissione e si mangia Mike Buongiorno. I bambini non avevano un coccodrillo tra i loro burattini, ma avevano un diavolo. In chiave diabolica la storia è risultata molto più comica della mia. (*ivi*)

E, più avanti, a proposito dei «tabù» e del «gergo escrementizio», contro cui si scagliano a volte alcuni insegnanti, contrari a scatenare nei ragazzi il cosiddetto riso «indecente», Rodari si chiede:

possiamo far nostro quel riso, non indecente, ma liberatorio? Penso onestamente di sì. [...] Questo riso al bambino è vietato. Ed è invece proprio lui ad averne bisogno più dell'adulto... Niente come il riso lo può aiutare a sdrammatizzare, a equilibrare le sue relazioni con l'argomento, a uscire dalla prigione delle impressioni inquietanti, delle teorizzazioni nevrotiche. (*ivi*)

Nel capitolo «Storie per ridere», Rodari parla del «riso di superiorità» del bambino, che ride quando la mamma sbaglia, infilandosi a bella posta il cucchiaino nell'orecchio, anziché in bocca e nota come questo riso sia «uno strumento di conoscenza, giocato [...] sull'opposizione tra *uso corretto* e *uso errato* del cucchiaino». (*ivi*)

Ma più avanti ci mette in guardia sul «riso di superiorità» del bambino:

Bisogna stare attenti a un aspetto particolare del *riso di superiorità*. Se non lo si tiene d'occhio, esso può assumere una funzione conservatrice, allearsi al conformismo più piatto e più bieco. Sta qui l'origine di un certo "comico" reazionario che si ride del nuovo, dell'insolito, [...] delle donne che vogliono far politica, di chi non pensa come gli altri, [...] come vogliono le tradizioni e i regolamenti... perché quel riso abbia una funzione positiva, bisogna che la sua freccia colpisca piuttosto le idee vecchie, la paura di cambiare, il bigottismo della norma. (*ivi*)

Pertanto il riso che può 'insegnare' al bambino è quello che deriva dal pensiero divergente, dal saper cogliere il lato comico delle cose e degli eventi, disobbedendo ai luoghi comuni; toccare quindi i meccanismi del riso, «per mettere in moto» nella mente dei bambini «un processo essenziale alla fabbricazione di strumenti conoscitivi», stimolando, anziché reprimere, la loro partecipazione creativa, per fare di ciò che si vive a scuola non un «momento scolastico», ma un «momento di vita». Perciò è auspicabile una scuola viva, in cui «stare non da "scolari" o da "insegnanti", ma da uomini interi» (*ivi*), fatti di mille 'umori', *ivi* compresi il riso e il pianto.

Il legame tra pensiero divergente e umorismo è stato sottolineato da vari autori e l'accento è stato posto proprio sulla capacità dell'umorismo di vedere l'inconsueto nell'abituale, l'insolito nel consueto, l'ecentrico nel logico. Koestler (1975), ad esempio, afferma che l'umorismo

nasce dalla libertà, ed è totalmente opposto al dogmatismo e all'autoritarismo perché si nutre dell'inusuale, dell'incongruo e dell'originale. Ma soprattutto l'umorismo è legato alla creatività: ne è sintomo e fattore poiché alla base della capacità umoristica e della capacità creativa vi è lo stesso tipo di pensiero divergente.

Koestler precisa che il passaggio improvviso da un piano logico all'altro provoca il riso, determinando il fenomeno della *bisociazione* o *pensare a lato*; il *pensiero laterale* permette di affrontare un problema non frontalmente, ma aggirando l'ostacolo in maniera trasversale.

Forabosco (1994) sottolinea l'importanza

dell'aspetto di congruenza nella struttura dell'umorismo. E questa corrisponde a processi di riconoscimento del noto, del regolare, dell'acquisito, del logico, cioè a proprietà del pensiero convergente. Nella creatività in genere il pensiero convergente non è abbandonato del tutto, elementi di logica e di univocità di problemi e soluzioni [...] sono mantenuti e valorizzati. E se un pensiero solo convergente sarebbe ossessivo e paralizzante, un pensiero solo divergente sarebbe schizoide e incontenibilmente precario. Entrambi assolvono a funzioni importanti, di stabilità e affidabilità il primo, di dinamicità e innovazione il secondo. [...] Anche nell'umorismo, la creatività è basata sul rapporto tra pensiero divergente e pensiero convergente, con una specificità, che è la condizione/requisito per produrre la particolare configurazione di incongruità e congruenza. Si potrebbe dire che come nella percezione umoristica si ha una particolare contemporaneità di incongruità e congruenza, così nella creazione umoristica si ha una particolare combinazione di pensiero divergente e di pensiero convergente. Atti separabili per utilità di analisi, ma che vengono compiuti con un processo unitario.

In un recente articolo, apparso in *La vita scolastica* (Pierotti, Falaschi 2006) si elencano, traendoli dagli studi di Ziv<sup>9</sup>, i vantaggi che si possono ottenere usando l'umorismo come strumento didattico. Tra questi:

- la creazione di un'atmosfera piacevole nella classe, con conseguente abbassamento della tensione psicologica, a favore di una maggiore concentrazione;
- la diminuzione della distanza psicologica tra insegnanti e alunni, da cui deriva una maggiore facilità, da parte del docente, di comprendere meglio la personalità degli allievi;
- la possibilità di usare il pensiero divergente come valorizzazione delle diversità e come incremento alla creatività;
- la stimolazione della cosiddetta *intelligenza umoristica*, capace di allenare la mente al pensiero positivo;
- il rafforzamento dei legami del gruppo e la condivisione delle regole che anche il ridere insieme comporta.

L'insegnante può dunque servirsene principalmente per

- veicolare messaggi; l'insegnante che sa scherzare è sentito dai ragazzi 'più vicino' e riuscirà ad incrementare la loro motivazione ad apprendere, attenuando ansie e situazioni stressanti.

Il riso, come ha osservato Bergson, è un'esperienza corale: ridiamo meglio quando siamo insieme ad altri ed il riso è spesso il 'cemento' che tiene unito un gruppo di persone. «Il riso [...] cela sempre un pensiero nascosto di intesa, direi quasi di complicità, con altre persone che ridono...» (Bergson 2001). Da ciò si può quindi supporre che il bisogno di umorismo risponda a determinate esigenze della vita sociale. È infatti difficilissimo ridere da soli, mentre è molto più facile piangere da soli! È bene far capire agli allievi che è tanto importante ridere con gli altri, quanto è importante non ridere *degli* altri (un conto è il riso e un altro è la derisione); anche il docente deve far molta attenzione a non deridere mai un allievo (neanche se ha commesso un errore davvero buffo!), cosa che è assai diversa dal ridere insieme alla classe, che diventa un gesto di complicità;

- stimolare il pensiero divergente, la creatività, che si realizzerà in prodotti originali e divertenti.

Il pensiero divergente potrà dar luogo a pensieri divertenti! L'umorismo, aprendosi a innumerevoli riflessioni, può diventare un metodo di indagine, di ricerca, con cui cercare soluzioni creative. Anche solo

<sup>9</sup> Avner Ziv, *Perché no l'umorismo?*, Emme, Milano 1981.

per ‘capire’ una barzelletta si esercitano le proprie risorse intellettive. L’umorismo si basa infatti sulla capacità di cogliere aspetti fuori dal comune, su tutte quelle attività della mente che si nutrono di fantasia, di spontaneità, di creatività.

A scuola sarebbe pertanto auspicabile favorire un atteggiamento di fondo ‘sorridente’, ma anche e soprattutto le occasioni per ridere e divertirsi. Tra queste, molte potrebbero avere come elemento base la musica, il teatro, i film comici, ... Senza motivazione, l’apprendimento è debole, e senza piacere non c’è motivazione ad apprendere. E qui subentra la sfera delle emozioni, della passione, del gusto per le cose; e come per il riso e per il gioco anche per l’apprendimento entra in gioco l’aspetto relazionale, il fatto di vivere in maniera piacevole il rapporto con gli altri.

La scuola può quindi cercare di sviluppare, unitamente agli aspetti cognitivi logici, quelli strettamente collegati alla sfera delle emozioni (la fantasia, l’immaginazione, l’umorismo, il sogno, ..., propri dei linguaggi artistici), creando un ambiente ed un *clima scolastico* (Rubini 1980) sereno e sorridente.

Lo scrittore-filosofo spagnolo Savater (2004) sostiene l’importanza dell’ottimismo nell’educazione:

Come educatori non ci resta che l’ottimismo, così come chi fa del nuoto per praticarlo ha bisogno di un ambiente liquido. Chi non vuole bagnarsi deve abbandonare il nuoto, chi prova repulsione per l’ottimismo deve lasciar perdere l’insegnamento senza pretendere di pensare in che cosa consista l’educazione, perché educare è credere nella perfettibilità umana, nell’innata capacità di apprendere e nel suo intrinseco desiderio di sapere, nel fatto che ci sono cose, simboli, tecniche, valori, memorie e fatti che possono essere conosciute e meritano di esserlo. E che noi uomini possiamo migliorarci vicendevolmente per mezzo della conoscenza. Di tutte queste convinzioni ottimistiche si può ben diffidare in privato, ma nel momento in cui si cerca di educare o di capire in che cosa consista l’educazione non resta che accettarle. Con autentico pessimismo si può scrivere contro l’istruzione ma l’ottimismo è imprescindibile per potersi dedicare ed esercitarla. I pessimisti possono essere bravi domatori ma non bravi maestri.

Gardner<sup>10</sup> (in Pierotti, Falaschi 2006), parlando di intelligenze multiple, attribuisce molta importanza anche all’*intelligenza umoristica*, «che è quella competenza intesa sia come capacità di scherzare ed essere spiritoso sia come capacità di apprezzare l’umorismo (negli altri, in un racconto orale, in un testo, ...) [in una musica!]». (*ivi*)

L’effetto benefico del riso è sottolineato già da antichi proverbi popolari (*Gente allegra il ciel l’aiuta!*, *Il riso fa buon sangue*, *Ogni risata toglie un chiodo dalla bara*, ...) e anche da recenti ricerche (*ivi*) che hanno dimostrato i suoi vantaggi a livello fisiologico (sull’attività cardiaca, sulla respirazione) e psichico.

Come sostiene Volpicelli<sup>11</sup> (in Pierotti, Falaschi 2006),

il riso ridesta e suscita l’organismo ricchissimo del nostro pensiero logico, anima e ravviva gli infiniti procedimenti del pensiero, scioglie l’intelligenza del bambino, ammorbidisce il suo intelletto, lo addestra all’intuire rapido, vince l’asprezza e la legnosità di un pensare troppo didascalico.

Anche l’autoironia è un atteggiamento a cui ci si può pian piano allenare. A scuola un insegnante autoironico, capace di ridere dei propri difetti, saprà abituare a tale atteggiamento i propri scolari, con conseguente miglioramento del contesto relazionale. Infatti con l’autoironia si affrontano meglio le ansie originate dai propri difetti e si allontana l’aggressività degli altri, guadagnandosi, anzi, la loro stima.

Anche nell’educazione musicale, il riso potrebbe offrire a educatori e studenti

quella bacchetta magica che spruzza quell’azzurrina e brillante polverina utile per estraniarsi da un quotidiano mondo a volte pure incombente e pesante [...] E se la musica...permettesse di ri-pensare ad una scuola del sorriso [...] ad una scuola che sappia ri-trovare nei suoni idee ed eventi portatori di comicità, di divertimento [...] ad una scuola che sappia stimolare l’intelligente e antica conoscenza del piacere come miglior mezzo per pro-

<sup>10</sup> Howard Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1993.

<sup>11</sup> Luigi Volpicelli (a cura di), *Il bambino e la scuola*, Mondadori, Milano 1970.

durre interesse nei confronti di quel vivere che ci fa dire: “sorrido dunque s(u)ono!”? (Spaccazocchi 2006)<sup>12</sup>

Ascoltando o eseguendo una musica (così come leggendo o scrivendo un testo) in qualche modo la si riscrive, perché ricostruiamo, con l’immaginazione ed il vissuto, il mondo in cui ci troviamo a vivere attraverso i ‘corpi estranei’ dei suoni (o delle parole). Colui che ascolta decifra un linguaggio, applica un codice, compie un’operazione che presuppone un grande lavoro di concentrazione.

Ogni volta che si ascolta una musica, ci si ‘imbarca’ in qualche mezzo di trasporto, dalla bicicletta al razzo, confrontandosi con

esperienze che si possono anche non condividere, con cui siamo in dissonanza e che contrastano i nostri valori (tecnici, estetici, morali, politici, ...), i nostri desideri, i nostri piaceri. Si tratta, come ci ricorda Franco Cassano, di fare *esercizi di approssimazione*<sup>13</sup>: allora l’ebbrezza della velocità può dialogare con l’elogio della lentezza, la quantità dell’informazione elettronica con la qualità della parola scambiata per strada, le reti telematiche universali con le fila tessute dalle voci di una piazza. (Spaccazocchi, Strobino 2006)

Nell’educazione musicale, l’ascolto è un momento importante per attivare interesse e motivazione nei ragazzi ed è alla base di ulteriori operazioni di discriminazione, descrizione, memorizzazione, comprensione, valutazione e può dar vita a tutta una serie di elaborazioni linguistiche; vi rientra ciò che è stato denominato *socializzazione dell’ascolto* (Piatti 1984) e che si esplicita in tutti i discorsi sull’*universo musica* (ipotesi teoriche, valutazioni critiche, che emergono dal dialogo ‘creativo’ dei singoli o del gruppo).

L’obiettivo finale verso il quale l’ascolto musicale dovrebbe condurre è quello di favorire la presa di coscienza ed il padroneggiamento dei meccanismi della comunicazione musicale. È importante, però, agganciare ogni esperienza d’ascolto ai vissuti, attingendo «a paesaggi musicali familiari, nei quali ragazzi e ragazze ritrovino l’eco dei propri interessi» (Strobino 2001), affinché l’esperienza didattica non resti separata dalla pratica quotidiana, ma, al contrario, promuova un ascolto più consapevole anche al di fuori della scuola. Come osserva Strobino,

non si tratta [...] di cercare un ascolto più *giusto* di altri rispetto alle *musiche*: musiche diverse mettono in moto condotte d’ascolto altrettanto diverse, come anche le varie motivazioni, i vari bisogni e desideri soggettivi. [...] Si tratta di accettare quello che Delalande definisce il *diritto all’infedeltà*: l’ascolto di una musica si concretizza in un’esperienza di piacere che fa eco all’esperienza del produttore, che a sua volta ha vissuto un’esperienza di piacere, ma forse non per le stesse ragioni. L’atto dell’ascolto *ricompon*e l’oggetto a suo modo. Pensiamo quindi all’*educazione all’ascolto* come a una pratica polifonica, che dia modo di sperimentare una molteplicità di sguardi possibili. (*ivi*)

L’altro aspetto da tener presente è «l’idea di *meraviglia*, che rimanda invece all’esperienza dell’insolito, della sorpresa», facendo in modo che l’ascolto, come d’altronde qualsiasi insegnamento-apprendimento, possa situarsi all’interno di un *ciclo emozionale* (Piatti 2003 e Strobino, *op. cit.*):

a partire da un desiderio (attesa, tensione, motivazione) che scuote, che smuove dallo stato di quiete, di indifferenza [...], si produce un incontro (con una musica nel nostro caso) che deve essere capace di causare *stupore*, deve incuriosire, meravigliare, sorprendere, per poi concludersi con un *distacco*, una fase più razionale (il ricordo, la riflessione, l’analisi). (Strobino, *op. cit.*)

Si è già osservato come dal punto di vista psico-sociale l’umorismo e la comicità fungano da scintilla creativa, da collante e da lubrificante relazionale e come siano utili per affrontare e avviare problematiche didattiche diverse. Anche l’ascolto può quindi attingere vantaggiosamente alla produzione musicale umoristica, che, come si è sottolineato, si presta a diventare un’esperienza corale: si ride meglio quando siamo insieme e insieme si può meglio riflettere su ciò di cui ridiamo.

Nel presente volume, si è cercato di mettere in luce le tecniche e i caratteri dell’umorismo in musica, con una serie di *schede di ascolto*, presentate in maniera discorsiva.

<sup>12</sup> Maurizio Spaccazocchi, in: [www.bicomebambini.it](http://www.bicomebambini.it)

<sup>13</sup> Franco Cassano, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell’altro*, Il Mulino, Bologna 1989.

Ogni *scheda* è preceduta da un'introduzione, che inquadra il brano e l'autore nel contesto storico-sociale, e raccoglie un insieme di tratti pertinenti e convergenti ad un riconoscibile senso di 'giocosità'.

Le *schede* sono seguite da *Ascolto e...*, con esempi di attività correlate (compositive, esecutive – vocali e/o strumentali, motorie, ...), basate sugli impieghi di tecniche e idee scaturite dall'ascolto e che mirano a stimolare risposte creative. L'umorismo diviene quindi l'idea guida' per attività di ascolto, a loro volta possibili punti di partenza e/o di arrivo per itinerari musicali polivalenti (tra letteratura, arti figurative, fumetto, ...), e per offrire spunti sviluppabili in altri campi dell'educazione musicale, quali l'esplorazione e l'invenzione sonora.

Gli ascolti proposti<sup>14</sup> invitano a cogliere gli aspetti comici e umoristici della musica vocale e/o strumentale, ponendo in relazione il comico musicale alle caratteristiche tecniche ed espressive impiegate nei vari momenti di produzione (antichità, classicità, contemporaneità), nel duplice aspetto di musica colta e musica popolare. Le proposte di ascolto spaziano zigzagando tra i più diversi generi musicali, ma sono tutte cariche di 'umori', invenzioni e colpi di scena.

Gli ascolti sono raggruppati in tre principali sezioni (*L'umorismo nella musica strumentale, Divertir cantando, Canzoni italiane 'spiritose' D.O.C.*), a loro volta suddivisi in capitoli che raccolgono esempi diversi, ma che presentano aspetti e caratteristiche comuni.

L'umorismo è come una bussola che permette di navigare nel pelago delle disparate soluzioni compositive, che trascinano l'ascoltatore in sinuose e talvolta vertiginose vicende della storia musicale, tra brani vicini o lontani nel tempo, che fluttuano tra affinità e diversità.

Le *schede di ascolto* e le relative parti introduttive si limitano ad un minimo di puntualizzazione informativa ed esplicativa: sono solo un punto di partenza a cui associare uno studio più approfondito dell'argomento e un modo per avviare attività correlate, sperimentando nuove direzioni e pratiche.

Il libro si rivolge agli insegnanti e agli studenti di Musica delle scuole di ogni ordine e grado e a tutti gli appassionati fruitori di vari generi musicali. Gli educatori potranno attingere al libro qua e là, prendendo qualunque idea si presti alla loro situazione, adattandola ed usandola nel modo più idoneo alle esigenze e all'età degli alunni. Ogni *scheda* potrebbe costituire la base di una breve chiacchierata preliminare, prima di intraprendere il lavoro creativo vero e proprio.

Nel CD-Rom allegato (indicato con ) , il libro continua con oltre 160 pagine, integrate con collegamenti audio, immagini ed altre *schede di ascolto*, riferite alla Parte Prima e alla Parte Seconda del volume, come risulta dai rimandi alla fine dei vari capitoli.

C'è inoltre un ampliamento del Capitolo 2 (Parte Seconda, *Lo 'spirito' imitativo dell'onomatopea*), con un *excursus* sul fumetto ed una *Tabella delle onomatopee*, in cui si elencano 167 composizioni, contenenti onomatopee marziali, zoologiche ed altre con i più disparati 'fenomeni' sonori, per tracciare un quadro degli 'effetti speciali' usati dai compositori occidentali di varie epoche e stili.

Nel CD-Rom si trova anche un *Dizionario della canzone umoristica*, con 427 canzoni italiane (con indicazioni di autore, interprete, riferimenti discografici e siti web) dal primo dopoguerra ad oggi.

Segue un'Appendice (*L'umorismo e le arti*), che vuole 'agganciare' gli argomenti precedentemente trattati ad un campo di studi più generale, evidenziando come l'umorismo sia capace di 'fare da ponte' da un settore artistico all'altro, grazie alla presenza di zone ed aspetti comuni. La realtà dell'umorismo è talmente complessa e sfaccettata che è difficile darle unità: tutto appare in una dimensione caleidoscopica, della quale si colgono alcuni aspetti, mentre altri restano in ombra. L'umorismo è dunque un'area dai confini incerti, in cui si situano categorie contigue (che sono poi le diverse forme dell'umorismo: ironia, satira, grottesco, ...). In particolare, ci si sofferma sugli aspetti generali dell'umorismo, su ciò che lo distingue dal comico e dall'ironico e si affronta l'argomento, partendo dalle teorie espresse in proposito ed esposte in vari saggi da Bergson, Freud e Pirandello, dalle quali, volendo cercare un aspetto comune, emerge il concetto di *incongruità*: il riso è la risposta a qualcosa di incongruo. Perfino in una barzelletta l'elemento di-

<sup>14</sup> Gli esempi in partitura in cui compare l'immagine  sono correlati a frammenti audio corrispondenti, presenti nel CD allegato in versione di sintesi, in formato Midi (indicati con un numero di file) e Aiff (indicati con un numero di traccia). Sono inoltre segnalati in *Sitografia* gli indirizzi web, cui accedere per ascoltare i brani in versione originale.

vertente può essere ridotto ad incongruità: tra desiderio e capacità, sforzo e risultato, ordine e disordine, qualcosa che capovolge o contraddice la realtà quotidiana e che sta oltre la barriera delle convenzioni. Lo stretto legame tra attività artistiche e umorismo potrebbe proprio risalire alla percezione dell'*incongruità*: l'artista sa vedere l'associazione inaspettata di due contesti o situazioni non correlate o perfino conflittuali.

Per rendere il comico nell'arte figurativa alcuni autori seguono la strada dell'astrazione, della tipizzazione, mentre altri quella della raffigurazione irriverente; in questa seconda categoria rientra la *caricatura*, che Hoffman (2006) definisce l'*enfant terrible* della storia dell'arte, che cerca la deformazione e che rappresenta il contraltare ironico dell'artista accademico.

Tra i pittori che hanno sottolineato l'*incongruo*: Bosch e Pieter Bruegel, i quali hanno sintetizzato fantasia, satira, sorriso e tragedia. Il pittore milanese Giuseppe Arcimboldi ha ritratto profili umani, che risultano dall'agglomerato di fiori, frutta e verdura e oggetti vari, in un incredibile connubio tra meraviglie della natura e intervento caricaturale.

Facendosi strada nelle pieghe dell'umorismo, si getta poi uno sguardo alla letteratura di questo genere, scoprendo come essa, al pari del carnevale, della festa e della commedia, sia stata considerata per secoli, fino al Novecento, inferiore e marginale e quindi non meritevole di studio. Eppure autori come Pulci, Ruzante, Cervantes, Rabelais, Berni, Voltaire, Diderot, Sterne hanno mostrato come la tradizione umoristica sia sempre stata un fiume carsico, le cui acque hanno continuato nei secoli ad alimentare sempre nuove fonti.

Segue uno sguardo sull'umorismo 'mediatico' (TV, cinema, fumetto), con uno squarcio sul comico italiano contemporaneo (da Petrolini a Benigni, da Gaber a Fo, ...).

I molti campi di applicazione dell'umorismo e le teorie considerate, pur non essendo facilmente rapportabili alla musica, sono comunque utili per cercare alcuni elementi ricorrenti e caratterizzanti un ipotetico linguaggio comico-umoristico musicale.

A conclusione di questo lavoro mi sono resa conto di quanto l'argomento umorismo, di cui ho affrontato solo una piccola parte, sia stato fonte di una miriade di stimoli e suggerimenti.

Fin da piccola lo spirito un po' ingenuo e giocondo dei clown con l'umorismo bizzarro di chi si diverte (o finge di divertirsi) per far divertire, la seduzione poetica del sorriso triste di Charlot, l'incantesimo dei prestigiatori che nascondono i loro trucchi nel cilindro, le buffe incongruenze di Stanlio e Ollio mi hanno sempre affascinato. Grazie a questo libro ho potuto rivivere e riprovare antiche emozioni, calandomi nei meandri del comico e rendendomi conto di quanti stimoli, soprattutto per un insegnante, un educatore, un genitore possa offrire l'argomento e come sia d'aiuto per entrare in relazione con bambini e ragazzi (e non solo!), per creare insieme nuove e coinvolgenti vie di comunicazione, anche in campo didattico.

Il punto di partenza è mettersi tranquillamente in gioco: non dobbiamo far altro che prenderci un po' meno sul serio ed uscire da noi stessi per ritrovare quella parte di noi che si era improvvisamente, inconsapevolmente distratta. La ritroveremo sicuramente più simpatica, allegra, disponibile e libera.

### Ringraziamenti

Desidero ringraziare innanzitutto il mio caro nonno Goffredo, perché, per primo, ha saputo mostrarmi, con il suo sguardo azzurro e penetrante, il lato ironico della realtà, nonché la capacità di scherzare e di sorridere.

Un grazie speciale ai miei docenti di Didattica della musica del Conservatorio "G. Puccini" di La Spezia: Gabriele Giacomelli, Paola Lenzi, Fabio Lombardo, Mario Piatti e Debora Varesco, per l'incredibile disponibilità, competenza e umanità, con cui hanno saputo sempre incoraggiarmi alla ricerca di nuovi e stimolanti interrogativi.

Un grosso grazie anche ai molti studenti, amici ed altri insegnanti incontrati nel corso degli studi e della mia attività musicale, per aver incrementato, con la loro energia positiva, i loro suggerimenti ed i preziosi spunti, la mia passione per l'umorismo e per la comicità.

Ringrazio inoltre tutti i miei allievi, piccoli e grandi: lavorare e divertirmi con loro è stata una fonte inesauribile di esperienze e di idee!

Un pensiero riconoscente, infine, a tutta la mia famiglia e in particolare alla mia cara sorella Caterina, il cui sguardo felice, attento, curioso, aperto e 'lucente' sa sorridermi in ogni momento.