

NICO STAITI

Bologna

«TUTTO È ZUPPA»?
MUSICA, INTERCULTURALITÀ, EDUCAZIONE:
UNA PROSPETTIVA ETNOMUSICOLOGICA

Si fa oggi un gran parlare, sia sul versante etnologico sia su quello della didattica, di interculturalità: da una parte, della necessità di riflettere sul confronto tra sistemi culturali diversi e contigui imposta dai recenti fenomeni di immigrazione e dalla nuova facilità e rapidità di spostamento e di comunicazione tra gente che, in un passato anche assai recente, era separata da notevoli distanze geografiche e politiche; dall'altra, dei metodi, delle opportunità d'intervento, da parte degli educatori, sui meccanismi, sui codici dei confronti interculturali. Mi pare che il punto di vista di un etnomusicologo, aduso a un confronto interculturale che, per la natura stessa della disciplina, è parte integrante del lavoro di ricerca, possa contribuire al dibattito su questo argomento, alla riflessione su questi temi.¹

Prendo polemicamente spunto, per esporre le mie opinioni e i miei punti di vista, dalla lettura di un libro, pubblicato di recente, che si occupa, appunto, di interculturalità e didattica. *Musiche, culture, identità: prospettive interculturali dell'educazione musicale*² «raccolge i contributi di riflessione e i materiali di lavoro presentati e sperimentati in un corso triennale di formazione e aggiornamento organizzato e realizzato dall'Istituto Pedagogico provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per il gruppo linguistico italiano della provincia di Bolzano» (così l'introduzione, p. 11). I saggi raccolti nel volume – di Maurizio Disoteo, Serena Facci, Mario Piatti, Enrico Strobino, Corrado Vitale, Mauro Carboni, Elita Maule – e le proposte didattiche pratiche raccolte nella seconda parte

¹ Le mie riflessioni su questo argomento si sono avvantaggiate di scambi d'idee e discussioni con Alessandra Anceschi e Giovanna Guardabasso. La redazione definitiva di questo testo deve molto alle opinioni da loro espresse, sebbene i nostri punti di vista non fossero sempre i medesimi; la responsabilità di quanto scrivo resta ovviamente soltanto mia.

² A cura di Maurizio Disoteo, Barbara Ritter e Maria Silvia Tasselli, Milano, FrancoAngeli, 2001, 174 pp.

del volume – di Strobino, Vitale e Flavia Sparapani, Elena Mulasso, Reinhard Ring, Annemarie Baraldo e Rosa Oberhöller, Heidi Stuffer, Roberto Neulichedl, Maria Videsott – variamente intendono occuparsi, come recita il sottotitolo, di «prospettive interculturali dell'educazione musicale»: operazione utile e opportuna, oggi in Italia, soprattutto in ragione della sempre più numerosa presenza di bambini stranieri nelle nostre scuole; ancor più utile e opportuna a Bolzano, luogo di confine ove convivono popolazioni di lingua tedesca e di lingua italiana. L'impostazione tutta dell'opera e lo specifico contenuto della maggior parte dei contributi, tuttavia, suscitano non poche perplessità, e offrono a me, etnomusicologo e organologo, l'occasione per formulare alcune riflessioni particolari e generali sulla moderna pedagogia e didattica della musica.

Nel saggio che apre il volume (*Le 21 corde della kora: la memoria, l'incontro, il cambiamento*, pp. 19-40), Maurizio Disoteo afferma che l'interculturalità, a differenza della multiculturalità, consiste nell'attivazione di «dispositivi di confronto, interazione e scambio tra le culture» (p. 21). «Nel confronto interculturale – prosegue Disoteo – una cultura è quasi sempre più forte e identificata come tale; tutto ciò è particolarmente evidente in molte situazioni di immigrazione. Questo fatto riguarda in particolare, nel nostro caso, i ragazzi che arrivano nelle scuole europee dal terzo mondo, perché queste culture vengono percepite come deboli, anche da chi ne fa parte». «Incontri, acculturazioni, sincretismi» – tra di essi vengono ricordati con una più che frettolosa e superficiale ricostruzione della loro storia quelli che hanno prodotto il *flamenco* e quelli che hanno generato le *launeddas* sarde (p. 28; meno di 30 righe, prive di riferimenti bibliografici, per tracciare le vicende, complesse e problematiche, di un genere musicale e di uno strumento sui quali molto è stato scritto) – «non avvengono mai al di fuori di un rapporto di potere tra culture», e «in questo momento è evidente l'enorme potere invasivo, corruttivo e attrattivo della cultura statunitense e più in generale di quella occidentale» (p. 29). Il problema della diseguaglianza tra modelli culturali diversi, del rapporto tra il sistema di trasmissione del sapere che informa la nostra scuola – la quale, evidentemente, riflette in prima istanza i modelli europei, borghesi, moderni della società in cui si è sviluppata e in cui agisce – e altre forme di apprendimento cui in misura variabile sono adusi bambini e ragazzi provenienti da altri luoghi sociali e geografici, è nodo fondamentale d'ogni riflessione sul confronto tra i modelli educativi occidentali e gli altri; in un libro che tratta delle prospettive interculturali dell'educazione musicale in Italia ci si aspetterebbe che questo argomento fosse trattato a fondo, analizzato in maniera lucida e dettagliata; invece, nell'intero volume, viene enunciato solo in questa breve frase, con vigorosa, tranciante presa di posizione ideologica.

Il "terzo mondo" cui accenna genericamente Disoteo si compone di mondi assai diversi tra loro anche sul piano delle tecniche di trasmissione del sapere, e pure, in specie, della didattica della musica. Tra i paesi dai quali recentemente arrivano in Italia parecchi immigrati posso menzionare due esempi assai diversi tra loro, se pure entrambi segnati dalla prevalenza della religione islamica: la Tunisia e l'Albania. In Tunisia le tradizioni musicali locali si articolano in una varietà di for-

me, alcune delle quali appartengono a un registro culturale alto, sono codificate, hanno un robusto apparato teorico, vengono insegnate a scuola; le scuole musicali professionali (soprattutto l'Institut Supérieur de Musique di Tunisi) formano musicisti specializzati nell'esecuzione, su strumenti arabi, dei repertorii classici magrebini. In Albania invece la situazione non è sostanzialmente diversa da quella del resto d'Europa: il Conservatorio forma orchestrali destinati a suonare Bach Mozart Beethoven Verdi nelle orchestre europee. La musica di tradizione orale, che pure spesso è insegnata in scuole pubbliche e sempre più spesso irrigidita in forme istituzionalizzate, soprattutto attraverso l'opera dei gruppi folkloristici, conosce tuttavia una estrema vitalità, una grande varietà di forme e vive una vita in larga misura autonoma dall'insegnamento in Conservatorio. Certo, lì la musica orale tradizionale ha una presenza assai più forte di quanto non accada in Italia, ed esistono, nei villaggi, forme codificate, veicolate oralmente, di apprendimento del mestiere di suonatore, cui solo recentissimamente l'etnomusicologia inizia a dedicare specifica attenzione, e che sono di grande interesse per una storia e un'etnologia della didattica.

Per misurare la distanza tra i nostri metodi di insegnamento e quelli, sia istituzionali sia non istituzionali, cui sono abituati gli scolari provenienti da altri paesi occorrerebbe naturalmente conoscere a fondo non solo le diverse tradizioni locali, ma anche e soprattutto l'impostazione didattica dell'educazione musicale scolastica nei paesi di provenienza, ma né il saggio di Disoteco né gli altri raccolti nel volume si occupano di questo (solo Serena Facci, a p. 41, fa cenno ad un'esperienza didattica osservata in una scuola elementare in Tanzania). L'interculturalità sbandierata in questo libro appare dunque come una genericissima intenzione, venata di ideologia. Intenzione peraltro affatto utopica, e contraddetta fin nelle sue premesse, dal taglio stesso del libro, dalla sua destinazione agli operatori scolastici: la pretesa d'istituire un insegnamento interculturale che mescoli, sullo stesso piano e senza gerarchie, metodi saperi competenze è in conflitto con la storia, con la natura dell'insegnamento scolastico, che non è paritario, non è privo di gerarchie, ha una sua ricca tradizione, si fonda in primissima istanza su forme di conoscenza tramandate per iscritto. Le quali, credo, è auspicabile si trovi il modo d'integrare, più di quanto sia accaduto finora, con altre forme di apprendimento assai diverse tra loro ed essenzialmente basate sull'oralità, agite in altri luoghi: la famiglia, i rapporti di scambio tra bambini, la radio, la televisione eccetera. Certo è possibile, anche opportuno, riflettere sui modi di mettere in relazione l'apprendimento scolastico con altre forme di trasmissione del sapere (soprattutto per i bambini stranieri, o per quelli provenienti dalla campagna o da particolari fasce sociali, che spesso hanno, dell'apprendimento orale, esperienza più solida e strutturata di quanto accada ai figli della borghesia urbana) e, inversamente, sulla moderna necessità, per quelle fasce che ne sono oggi quasi escluse, d'integrare la trasmissione di cultura di tradizione scolastica con altri metodi di apprendimento.

In questa prospettiva, le presenze di bambini non di città, non agiati, non italiani nelle scuole italiane di città può diventare una risorsa assai preziosa. Ma di

questo Disoteco non fa cenno. La sua accezione di interculturalità, peraltro, diventa così ampia da dissolversi nel nulla: ogni relazione tra persone diverse, sembra dire, è interculturale, tutti gli scambi, dunque, sono interculturali: «intorno alla musica si condensano gruppi fondati sui gusti personali, le generazioni, gli stili e i generi, i sessi ecc. Quindi l'intercultura in classe si può avere anche fra due bambini nati nello stesso luogo, ma che hanno atteggiamenti musicali diversi e che hanno maturato una loro identità musicale differente come anche tra l'insegnante e gli allievi, appartenenti a generazioni diverse»; e «penso che quando parliamo di interculturalità in musica essa debba essere necessariamente concepita come un confronto tra identità» (p. 22). Identità individuale, addirittura, piuttosto che di gruppi, di fasce sociali; secondo Disoteco, pare, i recenti fenomeni migratori interessano singole persone che si spostano in solitudine: «le migrazioni, i viaggi, gli spostamenti come dati caratteristici della nostra epoca fanno sì che l'incontro tra culture si modifichi e non venga più visto solo come incontro tra gruppi, ma anche e forse soprattutto tra individui, che certo, appartengono a gruppi e hanno una cultura di riferimento, ma si trovano a vivere come individui all'interno di contesti culturali caratterizzati dal continuo spostamento e spaesamento» (p. 34).

Strana affermazione, generica e indimostrata, buttata là con stupefacente noncuranza: cosa distingue, su questo piano, le recenti immigrazioni in Europa occidentale di gente proveniente dall'Est, dall'Africa, dalla Cina, dall'emigrazione italiana dei secoli XIX e XX in Europa settentrionale, negli Stati Uniti, in Argentina? Allora come adesso, a spostarsi sono gruppi omogenei per provenienza sociale e geografica, i quali, nei paesi che li ospitano, tendono a riunirsi in comunità piuttosto coese (per lo più sono addirittura comunità di villaggio: ad esempio, gli italiani residenti a Calw, in Germania, provengono pressoché esclusivamente da Mirabella Imbaccari, provincia di Catania; i minatori di Marcinelle erano quasi tutti della provincia di Caltanissetta; i *rom* presenti oggi a Bologna vengono a larga maggioranza da Djakovica, in Kosovo, sebbene vi sia anche qualcuno di Obilic, la maggioranza dei quali però sta a Stoccarda, mentre quelli che stanno a Firenze sono per lo più di Mitrovica, quelli presenti in provincia di Bolzano di Skopje; e gli studenti universitari fuorisede a Bologna sembrano essere soprattutto pugliesi e abruzzesi...). E le relazioni dinamiche tra sistemi culturali di chi ospita e chi è ospitato interessano le comunità intere, avvengono secondo sistemi di confronto, di rifiuto, di scambio assai complessi e variegati, nei quali ciascun attore svolge un ruolo differente a seconda della propria condizione sociale, del proprio mestiere, delle proprie competenze specifiche e generali. Per quanto riguarda in specie la situazione italiana si può osservare, su un piano assai generale, come la penetrazione di forme musicali, repertorii, strumenti di appartenenza del mondo popolare nell'universo della musica "colta" e viceversa non sia avvenuta, nel corso del tempo, in maniera fluida e regolare, attraverso un contatto costante che ha coinvolto per intero le diverse fasce sociali in questione, ma in momenti di crisi e ad opera di figure specializzate nel ruolo di mediatori professionali di cultura. Le relazioni tra sistemi culturali non appartenenti a ceti diversi all'interno di

una medesima società, ma geograficamente confinanti, dunque “orizzontalmente” e non “verticalmente” contigui, sembrano essersi avvalsi e avvalersi anch’esse di mediatori e diffusori specializzati di cultura, anche in questo caso per lo più marginali e ambulanti: soldati, mercanti, carrettieri, zingari, suonatori di piazza. In larga parte a costoro si deve in specie lo scambio, avvenuto soprattutto in particolari momenti critici, tra Islam e Cristianità: tra i due orizzonti culturali di più ampio respiro che si fronteggiano sulle sponde del Mediterraneo. Ciò, mi sembra, spiega il fatto, di estrema evidenza, che non tutte le epoche, non tutte le zone di confine, ma solo alcuni periodi e alcune aree privilegiate hanno avuto funzione di membrana osmotica per lo scambio culturale, e che solo alcune cose sono state oggetto di scambio, mentre altre, altrettanto diffuse e radicate, non hanno valicato i confini.

Affermare che tutto quel che passa tra due diverse identità, di gruppo o addirittura individuali, è intercultura, va da sé, è come dire che tutto è interculturale (o nulla lo è, il che è lo stesso): l’interculturalità appare un’etichetta il cui contenuto consiste esclusivamente in una professione di fede, in un’adesione indiscriminata a un modo, proprio di certi orientamenti falsamente moderni e illuminati, di dichiararsi buoni, attenti e aperti al nuovo, al diverso, che di fatto schiaccia le diversità, le novità, buttandole in un calderone in cui ogni cosa assomiglia a ogni altra. Il risultato finisce per diventare che l’apparente uguaglianza, assenza di gerarchie, marca invece come poveri e selvaggi certi prodotti culturali a fronte di altri. Questa peraltro è una tendenza recente, piuttosto evidente, di molte operazioni “interculturali”, pure non destinate ai bambini: le cosiddette “feste interetniche”, le mostre di arte contemporanea africana o aborigena, le raccolte di poesie degli zingari balcanici, le vetrine dell’equo-e-solidale appaiono per lo più tristi, squallide, noiose, soprattutto insopportabilmente condiscendenti: fingendo di esaltare l’alterità, in realtà celebrano l’estrema sottomissione degli altri ai nostri modelli culturali. Questi segmenti di tradizioni variamente rimaneggiati, decolorati e spurgati, cucinati in modo da essere accettabili ai palati occidentali, non a caso paiono attrarre la nostra attenzione assai più che non le sculture in legno Dogon, i bronzi del Benin, le pagaie rituali di Papua, i repertori di *zurna* e *davul* dei suonatori zingari della Tracia o i canti narrativi delle montagne del Montenegro: i grandi monumenti insomma attraverso i quali diverse culture hanno inteso o ancora intendono rappresentare sé stesse. Ricevono accoglienza e attenzione soprattutto i prodotti poveri, decadenti, in ispecie quelli che, direttamente o indirettamente, prendono a modello le nostre espressioni artistiche e culturali: cosicché senegalesi, aborigeni del North Arnhem Land, zingari del Kosovo, albanesi del Montenegro, costretti a esprimersi con piaggeria, usando linguaggi che non appartengono loro, appaiono capaci, al massimo, di far cose che assomigliano ai disegni, ai collage, alle musicchette, alle poesiole, alle recite di fine anno dei nostri bambini di scuola elementare. Si meritano compiaciute pacche sulle spalle, non rispetto e considerazione. Facendo finta di raccontare loro che sono uguali a noi, si celebra in realtà la superiorità della nostra cultura su quelle degli altri.

L'attenzione compiacente per i prodotti più decadenti di quel che resta di altre culture marca il compimento della colonizzazione, del dominio, della definitiva, totale cancellazione dell'alterità, ridotta a elemento decorativo, di colore. L'alterità, e con essa il confronto dinamico tra culture, pure, si manifesta altrove e altimenti: gli immigrati in Italia oggi, come gli italiani emigrati all'estero in un passato ancora recente, mostrano la propria diversità, ma anche entrano in relazione con gli altri sul luogo di lavoro, sugli autobus, al supermercato, in banca e anche, naturalmente, a scuola, dove però il confronto trova strade assai diverse da una pretesa interculturalità decisa e attuata da educatori illuminati, sulla falsariga di un'ideologia borghese postmoderna che non appartiene né agli scolari italiani né a quelli stranieri, e che giova solo a lenire sensi di colpa mai risolti. (Su questo suggerirei all'autore, che ostenta letture antropologiche, di aggiungere alla propria bibliografia le formidabili pagine di *Tristi tropici* in cui Claude Lévi-Strauss tratta del rimorso dell'etnologo, e magari anche le ulteriori considerazioni sull'argomento ad opera di Ernesto De Martino nell'introduzione a *La terra del rimorso*.)

Disoteo osserva che «oggi emerge nell'antropologia un orientamento più attento alle trasformazioni e anche ai momenti di continuità tra le culture» di quanto non avvenisse in passato; e, avverte ancora, «oggi l'antropologia si interroga sul problema della non-oggettività della descrizione antropologica», «impostazione che presuppone che la cultura non è un prerequisito della interazione tra le culture, ma il prodotto stesso dell'interazione» (p. 25), e «uno dei contributi che gli educatori possono oggi ricevere dall'antropologia è proprio il metodo di costruzione del sapere e della cultura» (p. 26). Sostanzialmente vero. Ma l'attenzione che la moderna etnologia – e, per quel che qui più ci interessa, una parte consistente dell'etnomusicologia anche italiana, assente dalla bibliografia di Disoteo – dedica ai terreni di confine induce a riflettere, in particolare e in generale, sulle modalità di trasmissione culturale, sul modo in cui forme e oggetti della musica filtrano attraverso confini geografici, politici, sociali. Non è affatto vero che «questo significa assumere come punto di partenza nell'analisi dei rapporti tra le culture ciò che è comune tra loro, che le mette in relazione e le unisce» (p. 23). Neppure in un componimento scolastico si tollererebbe un asserto approssimativo come il seguente: «la musica è un terreno in cui l'ibridazione e la mescolanza costituiscono la regola, dove lo strumento principale del Rinascimento italiano era uno strumento arabo, dove una cultura musicale come il jazz nasce dal contatto forzato tra due culture, a riprova che la mescolanza, l'ibridazione, l'incontro sono la regola, in musica. Il meticcio, in musica, è la norma: ogni prodotto cosiddetto 'meticcio' non è che il risultato dell'incontro tra prodotti che sono già essi stessi ibridi»; perciò, dice Disoteo, giova «insistere sul carattere naturalmente ibrido di qualunque musica» (p. 24). Che ogni fenomeno culturale sia il prodotto dell'interazione, è un dato di fatto del tutto ovvio; ogni riflessione più approfondita in questa direzione non può che riguardare i modi in cui l'interazione si attua. Ma l'interculturalità vagheggiata da Disoteo è un'aporia, che non può che ridursi a un'apologia della mescolanza, della contaminazione indiscriminata, ed è in contraddizione con le stesse tendenze

degli studi antropologici da lui citati: i confini si attraversano con fatica e competenza, non grazie a strategie di vertice; non esiste un luogo neutrale né privilegiato d'osservazione delle relazioni interculturali.

Appare qui però – nonostante le dichiarazioni di principio antiamericane di Disotero –, e in maniera particolarmente evidente per la sorprendente ingenuità dell'approccio, come si rifletta sulla pedagogia, e più in generale sulla società, la tendenza, di derivazione americana, a garantire quel che non può essere garantito (è nella Dichiarazione d'Indipendenza degli Stati Uniti d'America che si afferma il diritto alla ricerca della felicità per tutti i cittadini). A questa concezione del rapporto tra il cittadino e le istituzioni si devono, più o meno direttamente, le cause alle multinazionali del tabacco da parte dei fumatori, l'obbligo delle cinture di sicurezza, l'idea che se si subisce un lutto si deve consultare lo psicologo, e con questi tanti altri più o meno sensati, più o meno condivisibili segni di una tendenza a sostituire la tutela familiare con una nuova e diversa attenzione istituzionale. La scuola, soprattutto quella di primo grado, mi pare si trovi in una situazione ambigua, a mezza strada tra la necessità di mantenere la sua impostazione tradizionale – quest'istituzione serviva a insegnare a leggere, scrivere e far di conto, e sebbene la altissima alfabetizzazione conquistata nel nostro paese come in gran parte d'Europa nell'ultimo mezzo secolo ne abbia modificato scopi e necessità, questi obiettivi primari restano attuali e necessari – e la tendenza a sostituire o a orientare la trasmissione di cultura familiare e di gruppo. Le cose che i bambini imparavano dal nonno, dalle zie, dagli altri bambini, par di capire, adesso vanno insegnate a scuola. Ma perché? e come? Se i bambini giocano alla campana (o a mondo, alla luna, come lo si voglia chiamare), continuano a fare una cosa che hanno imparato da altri bambini e che ha la sua origine in una raffigurazione del cosmo – in una sua messa in scena danzata – che si trova per la prima volta in testi in sanscrito, che ha a che fare con danze *sufi* e che, come spesso accade a cose sacre, regredisce a gioco infantile, e sotto questa forma resta in vita nei cortili dei casamenti italiani. Magari a un certo punto i bambini smettono di farlo: pazienza. O magari, scomparso dai cortili di Torino da trent'anni, questo gioco torna fuori a Caserta, a Vicenza o a Buenos Aires, per strade probabilmente non ricostruibili, e certo non ripercorribili attraverso un programma educativo. Oppure magari lo si ritrova, in forma ancora diversa, in un videogioco prodotto in Corea. Come pretendono gli educatori di sostituirsi a un meccanismo di tal fatta? Quel che conta di più in queste cose, forse, è proprio la trasmissione: se le si insegna a scuola non funzionano più. Direi addirittura, se le si insegna si decreta la loro morte, perché le si fa diventare altro da quel che sono, le si svuota della loro più profonda ragion d'essere: sostituendosi alla tradizione, se ne distrugge il meccanismo di funzionamento.

Mi pare assai più sensato insegnare ai bambini a suonare strumenti veri, usati anche nel mondo degli adulti e insegnar loro, a partire dalla propria tradizione – o dalle proprie tradizioni, se vi sono a scuola bambini provenienti da luoghi geografici e sociali diversi –, a misurare le differenze con gli altri. (Non l'armamentario

esotico arrivato qui con il *New Age*: perché usare oggetti che non appartengono a nessuna tradizione musicale, nostra o altrui che sia? perché un insegnante che non sa suonare il *djembe*, che non sa neppure cosa sia un *djembe*, deve proporre l'«esplorazione creativa» ai suoi allievi, come se quel tamburo fosse piovuto in scuola dal cielo? Non si tratterà, alla fine, di mancanza di rispetto per le tradizioni altrui? Né gli strumenti giocattolo: quelli, i bambini, se li fanno da sé, o li regalano loro i nonni.) Non c'è bisogno di andar lontano, di ricavare da mal comprese tradizioni distanti e in traducibili nuova linfa per la didattica della musica; vi sono percorsi già noti e consolidati cui, mi pare, si può far riferimento: la banda (che è stata ed è veicolo di scambio tra livelli culturali diversi, che ha avuto un ruolo fondamentale nel confronto e ibridazione tra modelli musicali europei e altre tradizioni) e, in area tedesca, la tradizione domestica del quartetto (anch'essa peraltro in relazione con lo scambio di cultura musicale: basti pensare agli evidenti rapporti con la fortuna degli strumenti ad arco nella musica di tradizione orale dell'Europa orientale). Le due cose a Bolzano, luogo di confine, si incontrano: ma di ciò, in questo libro, non si fa cenno.

Serena Facci è un'etnomusicologa oltre che un'esperta di didattica della musica. Altrove si è occupata a fondo dei modi di coniugare queste competenze; a questo volume ha contribuito con un saggio stringato, nel quale pone brevemente – e in modo sostanzialmente neutrale, descrittivo – alcuni problemi relativi all'incontro tra culture, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra tradizione scritta e orale, che interessa non soltanto le relazioni tra l'apprendimento scolastico e i sistemi di trasmissione della cultura tradizionali, ma anche la nuova oralità veicolata dai moderni sistemi di registrazione e riproduzione del suono e i mezzi di comunicazione di massa (*Ripensare l'educazione musicale oggi in senso interculturale*, pp. 41-46).

Il volume scade poi di nuovo nei contributi che seguono, improntati ad una visione confusa, approssimativa, arrogante persino dell'interculturalità, intesa in fondo come terreno della libertà, della 'liberazione della creatività', per usare un'espressione in voga, che trovo priva di ogni senso: dell'appiattimento infine delle differenze in un unico calderone globalizzato. Mario Piatti (*Tra occasionalità e progettazione. Idee e proposte per un'educazione musicale interculturale*, pp. 47-57) per descrivere il suo approccio fa uso della metafora del gironzolare («il viaggio dà più l'idea di una cosa ben programmata, prevista, mentre il gironzolare dà più l'idea dell'occasionalità, del passeggiare un po' così, a caso, essendo disponibili anche a qualche imprevisto», p. 47). Metafora, trovo, del tutto appropriata: è difficile descrivere il contenuto del suo scritto, ricavarne un senso compiuto: è un agglomerato, appunto casuale, di suggestioni gettate là alla rinfusa. Si ricava, da questo saggio così poco strutturato, una sorta di apologia dell'assenza di strutturazione, anche nella didattica; vi si auspica un passaggio dall'insegnamento allo scambio di esperienze, appunto destrutturato e disordinato (p. 47 sg.):

se allora noi ci spostiamo, nell'ottica pedagogica, da un'educazione caratterizzata dall'insegnare, a una educazione che vuole convivere e condividere, credo che le risposte vadano

cercate, non vadano pre-date, ma costruite quotidianamente con la diversità che i ragazzi e le persone che incontriamo ogni giorno ci presentano. Diversità di idee, di punti di vista, di aspettative, di sogni e desideri, di attenzioni, di bisogni.

Anziché sviluppare lo spirito critico, la capacità di distinguere, sembra dire Piatti, la scuola dovrebbe indurre all'accettazione indiscriminata, all'ingestione e digestione di ogni sorta di stimolo, senza alcuna selezione dell'attenzione, alcuna strutturazione dell'apprendimento (p. 48):

se proviamo ad ascoltare qualcosa di 'diverso' da quello che (forse) ascoltiamo tutti i giorni (per esempio un brano musicale per noi sconosciuto) ci renderemo conto che la diversità può essere accettata o rifiutata. Il rifiuto porta alla separazione, all'annientamento dell'altro, alla sua 'non esistenza'. L'accettazione, l'accoglienza, permette l'incontro, presupposto di ogni sviluppo fecondo.

Non è chiara la pertinenza dei riferimenti che Piatti fa a *Le città invisibili* di Calvino (p. 50 sg.) e a due xilografie di Escher (p. 48 sg.). L'unica funzione intelligibile dell'uso delle immagini di Escher è l'aspirazione alla confusione, all'indiscriminato, al non essere letteralmente, come si usa dire, né carne né pesce: «Ci interessa di più ciò che eravamo o ciò che saremo, o ci interessa di più, in un progetto educativo, proprio la fase intermedia della trasformazione, quando ancora non siamo né uccelli, né pesci, o quando uccelli e pesci si integrano tra di loro?» (p. 49). Ed è davvero singolare che questa visione postmoderna, destrutturata dell'educazione conduca infine ad una concezione della musica affatto datata, d'impronta romantica o idealista (p. 50):

noi dovremmo far sì che ciascuno si trasformi diventando qualcosa (qualcuno) di unico ed irripetibile. Si dice che c'è arte quando si produce qualcosa che ha un suo alto grado di originalità e di creatività; e allora, se vogliamo che i nostri ragazzi siano degli artisti, dobbiamo immaginare che la loro vita sia qualcosa di unico ed irripetibile sul piano dell'espressione musicale.

E non mi pare poi che funzione della scuola, piuttosto che fornire competenze musicali di base, comprendere dei linguaggi, impadronirsi di strumenti espressivi, sia di formare degli «artisti» dalla personalità «unica ed irripetibile». La moderna pedagogia, dice, dovrebbe coniugare «il fare con il pensare» (p. 51): il consiglio è ottimo; ma Piatti ha ancora di meglio da proporre (p. 54):

Mi piace pensare ad una scuola che pone al centro del suo progetto educativo i saperi artistici. Immaginiamo che alla domanda: "Cosa hai fatto oggi a scuola?" i bambini e i ragazzi rispondano: "Ho fatto cinema, poesia, teatro, televisione, musica". Quando i bambini tornando a casa diranno questo, lo diranno con volti sorridenti e con molto più piacere che non dicendo "Abbiamo fatto solfeggio. Abbiamo suonato il flauto. La prof ci ha spiegato Mozart".

E ancora: «Facciamo diventare le nostre scuole come le bancarelle del rigattiere» (p. 56). Poi, per stimolare la fantasia degli allievi non si spiega loro in cosa consi-

stono le differenze tra diverse tradizioni musicali, ma, dice Piatti, li si invita a immaginarle, «attivando la loro curiosità: “Cosa pensate che suonino i cinesi, i vari popoli africani, gli esquimesi, o cosa pensate che suonassero nel medioevo?”»; e – aggiunge Piatti, riuscendo ancora a stupire un lettore ormai pronto a tutto – «Su Marte, nei mondi interstellari, che cosa si suonerà?» (p. 56).

Piuttosto che a *Le città invisibili*, citato da Piatti, appare qui più pertinente il riferimento ad altre pagine di Italo Calvino:

Lo chiamano Gurdurù o Gudi-Ussuf o Ben-Va-Ussuf o Ben-Stanbùl o Pestanzùl o Bertinzùl o Martinbon o Omobon o Omobestia oppure anche il Brutto del Vallone o Gian Paciasso o Pier Paciugo. Può capitare che in una cascina sperduta gli diano un nome del tutto diverso dagli altri; ho poi notato che dappertutto i suoi nomi cambiano da una stagione all'altra. Si direbbe che i nomi gli scorrono addosso senza mai riuscire ad appiccicarglisi. Per lui, tanto, comunque lo si chiami è lo stesso. Chiamate lui e lui crede che chiamiate una capra; dite “formaggio” o “torrente” e lui risponde: “Sono qui”.

Costui si mescola indiscriminatamente col mondo, mangiando la zuppa casca nella marmitta, si confonde con essa, vi si rotola dentro, s'inzacchera tutto, si convince di esser zuppa, e zuppa è tutto quel che lo circonda; insomma, non sa misurare la distanza tra sé e gli altri. Si mescola con le cose senza riconoscerle, anzi, senza riuscire a distinguere sé stesso dal resto del mondo:

Era sbrodolato di zuppa di cavoli dalla testa ai piedi, chiazzato, unto, e per di più imbrattato di nerofumo. Con la broda che gli colava sugli occhi, pareva cieco, e avanzava gridando: – Tutto è zuppa! – a braccia avanti come nuotasse, e non vedeva altro che la zuppa che gli ricopriva gli occhi e il viso, – Tutto è zuppa! – e in una mano brandiva il cucchiaino come volesse tirare a sé cucchiainate di tutto quel che c'era intorno: – Tutto è zuppa!³

La nostra, si potrebbe dire, è per certo verso l'era di Gurdurù: la rapidità e l'ampiezza della comunicazione, la circolazione persino sovrabbondante di informazione 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 si distingue dall'altro. Tutto è zuppa. Il che in musica è particolarmente evidente: basta pensare alla recente fortuna della cosiddetta *world music*, nella quale la pretesa di dar voce a suoni “altri” uccide ogni differenza, riducendo ogni alterità all'indistinto grigiore del calderone in cui ogni cosa diviene uguale a ogni altra cosa, *didjeridoo* scacciapensieri *djembé* sintetizzatore. Il compito degli etnologi – e, su altri fronti, degli educatori – diventa perciò particolarmente importante, urgente e delicato: trovare le strade per distinguere, per misurare le distanze, per valutare le differenze. La qual cosa può avvenire solo se il punto di vista, l'identità di chi osserva, sono presenti e ben riconoscibili. Non a caso recentemente l'etnologia e con essa l'etnomusicologia indagano con sempre maggiore insistenza

³ I. CALVINO, *Il cavaliere inesistente*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 26 e 49.

le aree di confine, le tecniche e i luoghi di scambio, di trasmissione del sapere. Non a caso chi si occupa di didattica si pone il problema dell'interculturalità: anche perché occorre comprendere, e discriminare, per operare senza guazzare stolidamente nella zuppa.

Il contributo di Enrico Strobino (*Circonsonanze. Musiche in gioco*, pp. 58-67) appare fin dal titolo coerente con la pretesa, che informa di sé tutto il volume, di rinnegare ogni possibile riferimento a una tradizione consolidata, di distaccarsi da essa (ed è paradossale che ciò venga fatto celebrando, in prospettiva "interculturale", le altrui tradizioni!): 'circonsonanze' è parola che non esiste «ma che tuttavia *risuona* ... per il giro di metafore, di assonanze e di vicinanze di senso che sa mettere in campo, cominciando dal *circo*, ... nascondendo l'avverbio *circa* ...; una *consonanza* mai completamente raggiunta», e via di questo passo (p. 58). Ma non basta: ecco «un'altra parola da prendere nel giro: *creatività*», intesa non secondo definizioni elaborate dalla psicologia, dall'estetica, dall'antropologia, ma come «uno *stato di coscienza*: sono creative tutte quelle situazioni ... che in qualche modo ci rapiscono, che ci cambiano, che ci alterano fisicamente e intellettualmente, che coinvolgono sia la testa che il corpo, che sanno donarci un *fremito*» (p. 58): producono creatività, si direbbe, i brividi da febbre, l'elettroshock, forse anche il solletico e il succo di limone. Ma, chissà perché, «in questo senso c'è musica quando c'è creatività: esistono molte pratiche e occasioni definite come musicali dove non abita la creatività. In questi casi penso che non vi sia nemmeno musica. In questi casi non c'è emozione, e quindi non si vive una vera e propria esperienza musicale» (*ibid.*). Insomma creatività, emozione, esperienza musicale sono, per Strobino, una cosa sola.

È notevole che questo saggio non solo non si occupi per nulla di interculturalità, ma pure renda affatto esplicito ciò che negli scritti di Disoteco e Piatti era sì evidente, ma meno apertamente sbandierato: qui sono in gioco esclusivamente le opinioni, i desideri, i gusti, gli orientamenti dell'autore, fuori da ogni attenzione per i sistemi culturali, di casa propria o degli altri. Per Strobino si ha musica solo quando vi è quella strana cosa che lui chiama 'creatività', della cui presenza solo lui può giudicare. Forse una legge, la stessa legge che impone ai bambini di sorridere quando invece di imparare fanno cinema televisione e di far le smorfie se si insegna loro qualcosa, potrebbe imporre a tutti di avere i brividi di fronte a qualcosa che emoziona Strobino. Tale legge rischierebbe tuttavia di entrare in contrasto con gli ordinamenti vigenti; quantomeno quelli che, nella nostra società, tutelano i minori nei loro rapporti con gli adulti: «per educare creativamente è fondamentale far provare la sensazione dell'innamoramento» (p. 59). La musica tutta, sostiene Strobino, induce la trance: «tutte le musiche sono *pratiche d'estasi*», «musica che fa viaggiare, volare, che ci fa sentire meglio, che fa andare in estasi, che ipnotizza, che fa perdere la ragione; quando la musica fa perdere il controllo, fa sballare, fa andare in cortocircuito, in tilt; musica che eccita, che fa girare la testa, che dà le vertigini. Musica per creare/inventare spazi, tempi, scenari, mondi paralleli, reali e virtuali» (p. 60). Dunque la scuola dovrebbe educare all'estasi, ed è deplorabile che non lo faccia (p. 60 sg.):

quando e in che modo la musica risponde a quest'esigenza di cambiamento di scena all'interno della scuola? Direi quasi mai. Forse qualcuno potrebbe dire che è giusto che sia così: a scuola la musica c'è per essere imparata; poi, dopo, fuori, ci sarà modo anche di farla. La musica quindi come una *disciplina da imparare*. Ma allora cosa *mette in gioco* la musica a scuola? E che cosa vorremmo che *mettesse in gioco*? Siamo sicuri che la musica si debba *imparare*? ... Il centro, la base non è l'apprendimento di contenuti disciplinari codificati.

No, dice Strobino, la questione centrale, nella pratica musicale scolastica, non è imparare qualcosa, è «il fare esperienze estetiche» (p. 61). Le quali, ritiene, non si fanno da soli: questo porta «a pensare al contesto della *musica d'insieme* come a quello più appropriato per questo genere di esperienza. Ecco allora *il cerchio*: il cerchio mi fa venire in mente la *tribù* e quindi il danzare/cantare/suonare insieme» (*ibid.*). Ma che vuol dire? Dal suonare insieme al cerchio, dal cerchio alla tribù, dalla tribù al suonare insieme: si tratta di un discorso, esso pure, circolare, condotto per libere associazioni (ma quale sarà mai la nozione di 'tribù' per Strobino, la sua relazione col cerchio e con la musica d'insieme?); strumento d'indagine utile nella terapia psicoanalitica, la cui applicazione nella strutturazione di un approccio alla didattica della musica è però alquanto sorprendente.

Da qui – ancora per libere associazioni – al gioco: «La musica d'insieme, in una prospettiva di *animazione* più che di *educazione* musicale, si propone ai soggetti come esperienza di gioco non finalizzata all'apprendimento (né allo spettacolo). In altre parole chi suona non si propone di imparare, né di rappresentare, ma primariamente vuole vivere un'esperienza esteticamente gratificante» (*ibid.*). Suonare insomma come mangiare un gelato, come andare al luna park (o come le attività sessuali, «pensando alla dimensione dell'estetico come connotante il *gioco dei sensi*», *ibid.*). Suonare non per imparare, né avendo imparato a farlo, ma per giocare. Che poi il gioco non sia finalizzato all'apprendimento, ancor di più, alla tradizione di cultura è un'idea affatto stravagante. I bambini hanno dei loro peculiari sistemi di tradizione del sapere; le filastrocche, i giochi, i giocattoli (spesso pure quelli ripresi e modificati dall'industria e dai mezzi di comunicazione) non sono frutto d'"invenzione", quantomeno non nel senso moderno del termine – ideazione di un progetto originale –, ma sono il prodotto di una trasmissione del sapere: tramandati di generazione in generazione, raccontano della profondità, dell'antichità persino della cultura dell'infanzia e servono all'apprendimento, all'esplorazione, alla definizione della propria posizione nel mondo. Questo è evidente in particolare nel caso di alcuni strumenti musicali, scomparsi ormai da secoli dalle attività degli adulti, ma che sopravvivono tra i bambini. Perché infliggere loro una "liberazione" che comporta, di fatto, lo smarrimento di ogni riferimento culturale?

Corrado Vitale si occupa degli strumenti musicali, della loro diffusione, del loro uso come segni della circolazione di cultura (*Strumenti migranti*, pp. 68-76). Traccia in poche pagine una breve, sommaria storia della diffusione e del passaggio tra registri culturali diversi di un assortimento di oggetti disparati: xilofono *djembe* fisarmonica saxofono clarinetto salterio liuto flauto chitarra violino. Gli

strumenti si dividono in buoni e cattivi, anzi, per dirla con le sue parole, «imperialisti» e «democratici»: buoni sono quelli che mostrano, per le loro intrinseche qualità, una spiccata duttilità d'uso e dunque una disposizione a essere impiegati in più sistemi musicali diversi tra loro (p. 76):

Alcuni strumenti tendono ad imporre la propria storia e il proprio stile alle musiche in cui vengono accolti; il pianoforte è certamente tra questi, anzi, ne è l'esempio più evidente: grande e poco maneggevole, una macchina imponente che sembra voler intimidire l'esecutore e pone l'ostacolo di un complesso meccanismo tra le sue mani e il suono, appare come un simbolo della potenza tecnologica dell'Occidente, e come questo si porta dietro ovunque, nello spazio e nel tempo, un insieme di valori e di abitudini che ritiene di dover diffondere: un' accordatura fissa, modificabile solo da specialisti esterni, una testura gerarchizzata, un suono netto e poco duttile, ancorché morbido e suadente. In qualsivoglia tipo di musica si inserisca, il pianoforte tende in qualche misura ad avvicinarla al modello eurocolto ... Il violino, invece, è piccolo e leggero, con una bella forma tondeggiante, si suona ponendolo a contatto con il proprio corpo, non ha tastature che costringano a una predeterminata segmentazione dello spazio sonoro, e il suo timbro ha sfumature potenzialmente infinite; soprattutto è riuscito a farsi accettare dalle culture con cui è venuto in contatto senza imporre la sua immagine ... Le divergenti attitudini del pianoforte e del violino (ma avremmo potuto trovare altri esempi) sembrano simboleggiare opposti atteggiamenti del confronto tra culture: la presunzione di superiorità, paternalistica o aggressiva, e la disponibilità a interagire, a cambiare, ad accogliere, seppur criticamente, il diverso.

E se il pianoforte è uno strumento imperialista perché è fortemente connotato dalla cultura che lo ha prodotto (la cultura «dell'Occidente», luogo peraltro difficile da circoscrivere: flauti clarinetti pianoforti sintetizzatori "occidentali" vengono prodotti in Estremo Oriente, da dove provengono pure molti degli studenti dei Conservatori e delle scuole di musica europee; Vitali poi, a p. 73, colloca in "Oriente" pure l'Algeria, che è ad ovest dell'Italia), perché ha un' accordatura fissa (ma l'ha pure la fisarmonica, che a Vitali invece piace, per la sua connotazione "popolare"), perché è di grandi dimensioni, che dire allora di certi xilofoni su fossa del Benin, che non solo sono grandi, hanno un' accordatura fissa e possono suonare solo su un modo predeterminato, ma sono, per di più, del tutto inamovibili, giacché il loro risonatore è costituito da una buca scavata nel terreno? (sebbene, è vero, in quanto inamovibili siano costretti a rinunciare a ogni ambizione imperialista). Ma lo strumento più "democratico" sarebbe, seguendo il pensiero di Vitali, il Théréminovox: uno strumento elettrofono progettato negli anni '20 da uno scienziato russo emigrato negli Stati Uniti, che è di dimensioni ridotte e che si suona, più che a contatto col corpo, direttamente con esso: cambiando posizione si cambiano i parametri del suono prodotto. Curioso che l'umanità non si sia accorta di tale macchina di democrazia, che ha goduto di poca attenzione e ha avuto uno scarso successo, del tutto elitario. Le sono stati preferiti i sintetizzatori dotati di tastiera, più simili, duole ammetterlo, al pianoforte, ma che, si consoli Vitali, vengono prodotti sì da colossi dell'industria elettronica, ma per lo più in Oriente.

Il contributo di Mauro Carboni è difficile da commentare (*Un approccio pedagogico interculturale per una didattica delle musiche e delle culture*, pp. 77-92): l'impressione è che l'autore abbia inteso redigere una sorta di manifesto della didattica interculturale della musica, della quale si vogliono esporre orientamenti e metodi; però la sensazione, a leggerlo, è che al fondo non si stringa nulla, complice una certa farraginosità del linguaggio. Ad esempio (p. 85):

Una pedagogia musicale di base che si proponga di prendere in esame gli 'universali in musica' andrà a mettere in atto una operatività di insegnamento e apprendimento che (oltre ad essere *trans-storica*) avrà una forte connotazione *inter(trans)-culturale*, riscoprendo e rivitalizzando il senso delle attuali identità musicali proprio attraverso il consolidarsi della percezione di continuità storico-culturale e nella comprensione delle diversità (musicali, etniche, di stili culturali, ecc.) in quanto 'articolazione e segmentazione' di un patrimonio comune di esperienze sonoro-musicali.

E per arrivare a proporre una cosa così discutibile, così difficile da definire quale il concetto di 'universali in musica' (si veda, in questo stesso volume, con quale cautela vi si accosta nel suo saggio Serena Facci, p. 43 sg.), Carboni tira in ballo le teorie musical-cosmologiche di Marius Schneider che, sebbene molto datate e fortemente criticate anche per la loro connotazione ideologica vicina al nazismo, trovano oggi una nuova e sorprendente fortuna nella più deteriore misticheria *New Age*. «In questa prospettiva – scrive Carboni – la dimensione comunicativa sonoro-musicale assume in pieno i suoi connotati di catalizzatore sociale e di veicolo di identizzazione oltre che di identificazione» (p. 85). Intende dunque «fare ora un breve accenno alle modalità creative attraverso cui si esplica appunto la dimensione (anche) comunicativa relativa all'universo espressivo sonoro-musicale. Anche in questo caso – dice – ontogenesi e filogenesi vanno sufficientemente d'accordo» (p. 86). Me ne rallegro per ontogenesi e filogenesi, ma devo confessare che non mi ci raccapezzo.

Elita Maule ritiene di trovare nella didattica della storia le premesse metodologiche per una didattica della musica interculturale (*Musica e storia in prospettiva interculturale*, pp. 93-111). Difatti «la didattica della storia, prima ancora di altre didattiche disciplinari, ha avvertito la necessità di accogliere una prospettiva interculturale che da più parti, in campo pedagogico, veniva promossa e giudicata irrinunciabile» (p. 93). Il decentramento del proprio punto di vista, dice (p. 94 sg.), passa in prima istanza per un'acquisita consapevolezza della propria identità e delle vie per le quali si è venuta costruendo: «solo la consapevolezza di chi siamo noi (il che comporta anche sapere da dove veniamo) rende possibile il dialogo, il confronto e l'interazione con l'altro', sia esso lontano nel tempo che nello spazio» (p. 94). Occorre, con i bambini, una particolare attenzione nel costruire un siffatto approccio al confronto tra sé e gli altri: è noto che i bambini, dice Maule, presentano «la caratteristica di rapportare e giudicare l'altro' temporale o geografico in base ad una visione egocentrica della realtà» (p. 95). Il saggio appare di buon senso, è ben documentato e (finalmente) scritto in maniera piana e scorrevole. L'ap-

plicazione di una prospettiva interculturale alla didattica della musica deve tener presente che le musiche composte a imitazione di quelle di culture lontane e poco note sono in generale meglio accettate di quelle autentiche; soprattutto cinema e televisione hanno avuto un peso notevole nella fissazione di stereotipi musicali relativi ad altri sistemi culturali (p. 96). Per ciò l'autrice nelle pagine seguenti ha ritenuto d'impostare un esempio concreto di didattica della musica, sul confronto tra le musiche autentiche delle popolazioni amerindie e la colonna sonora di un film d'animazione per l'infanzia in cui il protagonista è un giovane pellerossa. L'analisi della vicenda messa in scena e delle musiche del film, a confronto con la storia e con i documenti sonori, induce i bambini a riflettere sul rapporto tra stereotipo e realtà e, più in generale, sui processi di costruzione dell'identità.

Lo scritto della Maule conclude la prima parte del volume e, per il carattere concreto della sperimentazione in esso proposta, introduce di fatto la seconda parte, quella dedicata a "Le pratiche" (pp. 113-160). Le quali pratiche, variamente assortite (Strobino, *Viandanti. Piccola performance multimediale per gesti, parole, oggetti e strumenti*; Vitale, *Musiche e situazioni. Ascolti direzionati*; Sparapani, *La Danza del passato. La forza del ritmo, il fascino del coinvolgimento*; Mulasso, *L'espressività del corpo e della danza nei progetti interculturali*; Ring, *Lernen von Musik und Bewegung anderer Kulturen*; Baraldo e Oberhöller, *Musiche e danze tradizionali altoatesine*; Stuffer, *Musica e movimento: apprendere in modo globale*; Neu-lichedl, *Radio Children. Per un progetto sul ruolo attivo della musica nell'apprendimento delle lingue straniere nel periodo infantile*; Videsott, "Raccontaci nonno". *Suoni e parole per scoprire, comunicare, far incontrare le mie e le tue radici*), sembrano assai poco "interculturali" (o forse lo sono nel senso proposto da Disoteco, secondo il quale ogni relazione è una relazione interculturale).

Solo nell'appendice (pp. 161-171) si fa cenno alla specifica situazione dell'Alto Adige, quantomeno per quel che riguarda le presenze di bambini stranieri nelle scuole della regione (Marco Ferretti, *Alunni stranieri e prospettive interculturali*, pp. 163-167). Da nessuna parte, in questo libro, si dà conto della compresenza, in provincia di Bolzano, di due gruppi linguistici diversi e in larga parte nettamente distinti tra loro, e delle sue conseguenze sul piano della didattica della musica. Eppure si sarebbe creduto che in quella Provincia Autonoma, ove problemi e vantaggi prodotti dalla coabitazione di diverse culture sono avvertiti, se non in misura maggiore che altrove, quantomeno in una maniera affatto peculiare, l'attenzione per l'interculturalità fosse motivata proprio dalla specificità della situazione locale. Anche su questo, il libro delude le aspettative del lettore.