

Progetto FSE anno 2013 "ANIMATORE MUSICALE"  
ESF-Projekt Jahr 2013 "MUSIKANIMATEUR"  
fascicolo n. 2/143/2013 codice CUP B56G13001690001  
Fasz. Nr. 2/143/2013 codice CUP B56G13001690001

## Laboratorio di Elita Maule

### Didattica dell'ascolto

3 maggio 2014



*Musicablu* – via Sorrento 12A - 39100 Bolzano – tel - fax 0471.502280 – 0471.506913  
P.I. 01582340210

[info@musicablu.it](mailto:info@musicablu.it) - [segreteriacorsi@musicablu.it](mailto:segreteriacorsi@musicablu.it)  
[www.musicablu.it](http://www.musicablu.it)

EUROPÄISCHER SOZIALFONDS - FONDO SOCIALE EUROPEO



AUTONOME PROVINZ  
BOZEN - SÜDTIROL  
Abteilung Europa  
ESF-Amt



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO - ALTO ADIGE  
Ripartizione Europa  
Ufficio FSE

# *Didattica dell'ascolto*

Dispensa

*docente: Elita Maule*



## INDICE

### **1. Il metodo Tomatis nella didattica musicale e strumentale: l'orecchio del musicista**

- 1.1. sviluppo e funzionamento dell'orecchio umano
- 1.2. Sinestesie
- 1.3. Ascolto e vocalità secondo Tomatis
- 1.4. L'applicabilità didattica del metodo
- 1.5. Le prospettive nella ricerca:

- *Sviluppo dell'orecchio musicale e didattica dell'ascolto*
- *Didattica del canto e dello strumento*
- *Musicoterapia*

- 1.6. Conclusioni

### **2. Didattica dell'ascolto per i piccoli: uno sguardo al passato**

- 2.1. Percezione e ascolto nei metodi attivi europei del Novecento: Edgar Willems
- 2.2. L'ascolto corporeo di Dalcroze
- 2.3. Ascoltare cantando. Le sorelle Agazzi.
- 2.4. Percezione ed educazione dell'orecchio in Maria Montessori

### **3. L'ascolto negli odierni orientamenti**

- 3.1. Perché è importante l'educazione dell'orecchio?
- 3.2. Come ascoltano i bambini?
- 3.3. Ascolto dunque sono: implicazioni cognitive nelle condotte d'ascolto.
- 3.4. Le tappe dell'ascolto
- 3.5. Cosa proporre per educare l'ascolto?
- 3.6. Giochi e attività

### **4. L'ascolto nella didattica della storia della musica**

- 4.1. Guidare l'ascolto: un modello di approccio alla fonte/ monumento sonoro
- 4.2. Ascoltare per fare: agire la storia

### **5. Ascoltare il paesaggio sonoro**

- 5.1. Le caratteristiche del paesaggio sonoro
- 5.2. Il paesaggio sonoro nei programmi e nella memoria storica

### **6. I materiali del laboratorio**

## **1. Il metodo Tomatis per una didattica musicale trasversale: formare l'orecchio del bambino e del musicista**

---

### **1.1. sviluppo e funzionamento dell'orecchio umano**

Seguendo il corso biennale di formazione che mi avrebbe portata a conseguire il diploma di "esperto del metodo Tomatis"<sup>1</sup> mi sono più volte interrogata sulla possibile ricaduta didattica che tale strategia avrebbe potuto avere nell'insegnamento musicale in generale e in quella legata allo strumento musicale in particolare.

Negli ultimi tempi si sta infatti evidenziando un interesse, sempre crescente, nei confronti delle teorie avanzate dallo studioso italo francese al punto che si stanno moltiplicando vertiginosamente, specialmente nel nord del nostro Paese, le richieste di aggiornamento nel settore.

Senza alcuna pretesa di esaustività, data la complessità e la varietà degli argomenti implicati, il presente contributo vorrebbe offrire alcune essenziali informazioni in materia e delineare una possibile collocazione del metodo Tomatis nel campo di studi riguardante l'insegnamento della musica e dello strumento musicale<sup>2</sup>.

La musicalità umana si sviluppa primariamente attraverso l'udito, organo preposto anche alla ricezione del linguaggio, alla coordinazione motoria e, in definitiva, elemento fondamentale, secondo Tomatis, per l'apprendimento in genere e per l'equilibrio psico-fisico della persona.

L'apparato uditivo è il primo organo sensoriale a formarsi. Il padiglione auricolare compare già alla quarta settimana di gestazione; alla settima settimana abbiamo già l'insieme del labirinto membranoso che contiene l'apparato vestibolare (il quale rappresenta la parte più

---

<sup>1</sup> Il Corso, organizzato dal Servizio Psicologico dell'Azienda Sanitaria di Merano (Bolzano) in collaborazione con la Tomatis Developpement S.A. di Parigi, era coordinato dalla dottoressa Valerie Drouot, specializzata nel trattamento di problemi vocali e musicali, allieva e collaboratrice di Tomatis stesso. Informo gli interessati che a Merano è attivo l'unico centro mondiale Tomatis gestito da una struttura pubblica, il che rende possibile effettuare la 'terapia' tramite impegnativa medica.

<sup>2</sup> Tra i vari testi scritti da Alfred Tomatis, ricordiamo i seguenti: *Ascoltare L'universo*, Baldini e Castoldi, Milano 1998; *L'orecchio e il linguaggio*, Ibis, Pavia 1995; *Dalla Comunicazione intrauterina al linguaggio umano*, Ibis, Como 1993; *L'orecchio e la voce*, Baldini e Castoldi, Milano 1993; *Perché Mozart*, Ibis, Pavia 1996; *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano. Psicologia e neurofisiologia di una funzione vitale*, Red Edizioni, Como 2001; *Educazione e dislessia*, edizioni Omega, Torino 1977.

arcaica). A metà del quarto mese di gestazione la coclea, preposta alla sintesi delle altezze dei suoni, è già operativa. Da questo momento, che rappresenta anche la fine della fase fetale, l'orecchio è perfettamente funzionante. Inizia, sempre in questo periodo, anche il processo di mielizzazione che rende funzionale il sistema nervoso e quindi la proiezione destinata all'udito sull'area temporale del cervello.

La formazione dell'orecchio avviene dunque in tempi assai precoci. Si può anzi dire che esso funzioni meglio prima della nascita: dopo il parto, infatti, le frequenze acutissime, distintamente percepite in fase fetale, si estinguono in quanto non più necessarie alla vita del bambino. Durante la vita uterina, infatti, l'orecchio del feto è innestato sulle frequenze del mezzo liquido amniotico, che risiedono in gran parte oltre gli 8000 Hz. Alla nascita, e per i dieci giorni successivi, l'orecchio medio conserva al suo interno del liquido, mantenendo il bambino in uno stato di transizione uditiva. Dopo il decimo giorno "la tromba di Eustacchio si svuota della sostanza liquida, il neonato perde la percezione degli acuti e non ode quasi più. Egli dovrà per alcune settimane mediante un lungo tirocinio cercare di aumentare il potere di accomodamento dell'orecchio medio" per far fronte all'impedenza dell'aria in modo da ritrovare, prima di tutto, la voce materna, ovvero quella a lui già nota da prima<sup>3</sup>. Ecco perché si ritiene che la capacità uditiva sia forse più perfetta prima che dopo la nascita. Proprio su questo convincimento Tomatis imposta una parte considerevole della sua 'terapia'<sup>4</sup> (quella scandita dalle fasi 'classiche' di programmazione: le prime sessioni d'ascolto conducono rispettivamente il soggetto al 'ritorno sonico', ovvero all'ascolto intrauterino prima, e al 'parto sonoro' –corrispondente al passaggio uditivo dalla conduzione liquida a quella aerea- poi).

Dal punto di vista anatomico, l'apparato uditivo è sinteticamente (e genericamente) composto da:

- orecchio esterno (padiglione auricolare);
- orecchio medio (membrana timpanica, ossicini, legamenti, muscoli, tuba uditiva e andromastoide);
- Orecchio interno (labirinto che include vestibolo e coclea).

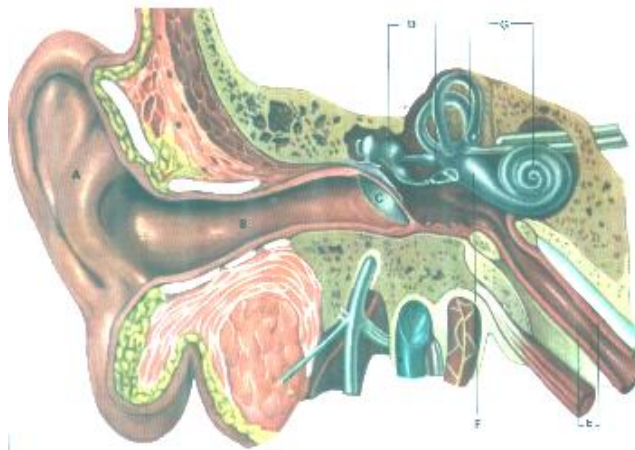
---

<sup>3</sup> A.Tomatis, *Educazione e dislessia...*cit., p. 90

<sup>4</sup> E' bene precisare che il termine 'terapia' è inadeguato e giudicato improprio dagli esperti del settore, anche se in questa sede ho deciso, per comodità, di utilizzarlo tra virgolette. Il trattamento Tomatis si configura, dal punto di vista legale, come presidio sanitario.

Le entità fisiche vengono trasformate in sensazioni soggettive poiché le onde acustiche (energia meccanica nell'orecchio esterno e medio e idrodinamica nell'orecchio interno) vengono trasformate in energia elettrica, trasmessa al cervello attraverso le vie acustiche del sistema nervoso centrale.

Il labirinto, nel sistema vestibolare, è anche preposto alle funzioni dell'equilibrio; esso è, in sostanza, il responsabile del coordinamento motorio e della postura fisica: "Attraverso la coclea noi raggiungiamo il cervello nella quasi totalità, mentre il resto del sistema nervoso, quello motorio e quello sensitivo, è raggiunto dal vestibolo. Non si ripeterà mai abbastanza che, per ascoltare, la coclea deve invitare il vestibolo a "posizionare" il corpo"<sup>5</sup>.



- A) padiglione;
- B) condotto uditivo;
- C) membrana del timpano;
- D) orecchio medio;
- E) tromba di Eustachio;
- F) vestibolo;
- G) orecchio interno: coclea e canali semicircolari;

---

<sup>5</sup> S.Tomatis, *L'orecchio e la voce...*cit., p.186.

L'orecchio interno è costituito da una serie di cavità e gallerie tortuosissime scavate nello spessore dell'osso temporale, nella parte laterale del cranio, che viene chiamato per questa sua struttura molto complessa labirinto osseo. È composto da una componente anteriore, la coclea (o chiocciola), e da un labirinto posteriore. Al suo interno il labirinto osseo contiene un particolare fluido, la perilinfia, ed una struttura detta labirinto membranoso che contiene le cellule sensoriali deputate alla ricezione delle stimolazioni uditive e dell'equilibrio.

La coclea contiene al suo interno le cellule ciliate, deputate alla sintesi delle altezze del suono. Esse sono collegate al **nervo** dell'udito o **cocleare**.

Il labirinto posteriore, preposto alle funzioni dell'equilibrio, è composto dal vestibolo e da tre canali semicircolari, collegati al **nervo** dell'equilibrio o **vestibolare**. Il nervo cocleare e vestibolare escono dall'osso temporale e si fondono in un unico nervo entrando nel tronco dell'encefalo, struttura nervosa che collega il midollo spinale al cervello. Una volta raggiunto il tronco dell'encefalo, le fibre nervose si dirigono rispettivamente alle aree cerebrali deputate alla percezione uditiva e al controllo dell'equilibrio.

L'orecchio medio comprende la superficie interna della membrana timpanica e tre ossicini che prendono il nome di martello, incudine e staffa. I tre ossicini sono i più piccoli di tutto il nostro scheletro e sono articolati tra loro in modo da costituire una catena. Il primo (martello) è il più esterno degli ossicini ed aderisce alla membrana del timpano; il secondo (incudine) funge da collegamento tra martello e staffa ed il terzo, la staffa, è inserito, tramite un anello circolare, alla finestra ovale. Quest'ultima è un'apertura, chiusa da una membrana, che rappresenta il punto di passaggio con l'orecchio interno. L'orecchio medio è posteriormente in comunicazione con il **mastoide**; anteriormente invece esso comunica con la **tromba di Eustachio** che lo collega alla faringe e ne regola la pressione interna.

Il muscolo della staffa (1) è un muscolo estensore, mentre quello del martello è un muscolo flessore (2). Se vi è un'armonia, e quindi un equilibrio tra questi due muscoli, la



persona ci sente bene e l'emissione vocale sarà ottimale. Nel momento in cui si verifica però qualche sbilanciamento, e ciò avviene nel momento in cui uno dei due muscoli prende il

sopravvento, c'è disarmonia funzionale che si estenderà a tutto il corpo e non solo all'organo uditivo, esplicitandosi in un gioco antagonistico di tutti i muscoli flessori-estensori.

L'orecchio esterno è costituito dal padiglione auricolare e dal condotto uditivo esterno, lungo circa 2 cm, che termina con la superficie esterna della membrana timpanica. Quest'ultima separa l'orecchio medio dall'orecchio esterno.

## 1.2. Sinestesia.

Questo breve excursus nell'anatomia e fisiologia dell'apparato uditivo ci consente di comprendere meglio i presupposti teorici di Tomatis, medico foniatra specializzato in ORL e, contemporaneamente, ci permette di giustificare dal punto di vista fisiologico alcuni postulati già consolidati nella didattica della nostra disciplina. Gli intrecci sinestesici che legano la musica agli altri organi sensoriali e che caratterizzano la percezione sonora dei bambini, ma anche in buona parte degli adulti, troverebbero dunque un riscontro anche al di fuori del campo psicologico e psicolinguistico nei quali sono stati finora indagati. Vediamone alcuni in dettaglio.

Il vestibolo è preposto alle funzioni dell'equilibrio ed è responsabile del coordinamento motorio e della postura fisica. "L'insieme vestibolare permettere di raccogliere le informazioni spazio-temporali. Infatti, con l'azione della parte più arcaica, l'utricolo, a cui si aggiungono i canali semicircolari, lo spazio si iscrive su tre piani (.). La dimensione temporale è integrata progressivamente grazie alla possibilità che il vestibolo ha di individuare i ritmi acustici"<sup>6</sup>. L'integratore vestibolare, primo insieme neuronico a svilupparsi durante la prima parte della gravidanza, è la base di un'enorme rete somatica. "Vale a dire che ogni informazione sonora avrà la sua traduzione corporea"<sup>7</sup>.

Questo fatto, punto importante nelle ricerche di Tomatis, spiega la ragione per la quale la condotta motoria<sup>8</sup> costituisce una risposta alla musica assai pregnante, immediata e antropologicamente universale; l'attivazione della motricità mediante la musica

---

<sup>6</sup> A.Tomatis, *Ascoltare l'Universo...cit.*, pp.194-5

<sup>7</sup> A.Tomatis, *Ascoltare l'Universo...cit.*,p. 199

<sup>8</sup> Per il concetto di condotta cfr. F.Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna 1993; F.Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano 2001



rappresenta una risposta umana fisiologica, già precocemente messa in atto dal bambino sin dai primi mesi di vita, come le ricerche nel settore hanno ben evidenziato<sup>9</sup>.

Non solo. La cavità dell'orecchio medio è connessa con la tromba di Eustacchio, a sua volta collegata con la gola (essa sfocia, più precisamente, nel basso naso, là dove i bambini hanno le adenoidi). Si tratta di un sistema di areazione che consente di mantenere la pressione dell'aria uguale da entrambi i lati della membrana timpanica. Stimoli gustativi come il dolce, salato, aspro ecc. vengono percepiti con la corda timpanica, un muscoletto che corre intorno al timpano. Dopo gli interventi chirurgici all'orecchio si verificano di frequente alcuni problemi nella rilevazione dei sapori, come è attestato in campo medico. Non è quindi scorretto ritenere che si ascolta anche con il senso del gusto.

La correlazione suono-colore è stata vagliata sperimentalmente da Tomatis in più occasioni. Curando diversi pittori della scuola parigina degli anni '50 che accusavano deficit di creatività e stanchezza fisica e mentale, egli si accorse che, dopo la rieducazione dell'ascolto mediante suoni uterini, gli artisti riacquistavano non solo la capacità creativa ma miglioravano notevolmente la sensibilità nella percezione e nell'uso del colore, come essi stessi dichiaravano. Se rappresentiamo la gamma percettiva dell'orecchio e quella della visione con una curva, "ci accorgiamo che fra i due tracciati vi sono corrispondenze omotetiche quasi puntuali (.). Osserviamo che alla zona di affinità acustica situata fra i 1000 e i 2000 Hz (quella che determina la qualità del timbro, della giustezza ecc.) corrisponde, nella visione, una zona di grande sensibilità. Si tratta, nello specifico, della percezione del giallo"<sup>10</sup>. Intorno ai 3000 Hz si colloca, invece, il verde. "Somministrando sequenze mozartiane filtrate a diversi livelli -da 500 a 10.000 Hz- ho studiato le modulazioni dei disegni eseguiti sotto l'orecchio elettronico. Ho potuto constatare così che i suoni molto gravi richiamano i neri, che i suoni normalmente gravi corrispondono ai marroni e ai rossi, i suoni medi agli arancio e ai gialli, i suoni acuti ai verdi, poi ai blu e alle tonalità dell'indaco. Così si può seguire l'evoluzione della *tavolozza uditiva* di un soggetto sottoposto alle nostre tecniche semplicemente osservando le sue proiezioni pittoriche. Ciò si rivela di grande aiuto quando non è possibile misurare l'ascolto perché, ad esempio, il paziente è un bambino troppo piccolo, o è autistico o presenta un grave handicap"<sup>11</sup>.

I rapporti esistenti tra il suono e il tatto sono così stretti che Tomatis afferma: "quando l'orecchio si apre, tutto il corpo diventa ricettivo, soprattutto il rivestimento cutaneo, la pelle

---

<sup>9</sup> H. Moog, *The musical experience of the preschool child*, London, Schott 1976.

<sup>10</sup> A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...cit.*, pp.129-30

<sup>11</sup> *ibidem*, pp. 130-31.

(.). Pertanto, ricordiamolo, pelle, sistema nervoso, orecchio, hanno tutti la medesima origine<sup>12</sup>. Un esperimento condotto dallo studioso tra gli operai dell'arsenale militare, infatti, ha dimostrato come, isolando le gambe di un paziente e introducendovi messaggi musicali a diverse frequenze non udibili dall'orecchio, questi venivano percepiti ugualmente attraverso la cute.

In sostanza, per Tomatis vi è un collegamento straordinario tra il tatto, il gusto, la vista e l'udito che sono, in realtà, dei mezzi per comunicare<sup>13</sup> attivati contemporaneamente attraverso l'ascolto. E ad analoghe conclusioni sono pervenuti gli studi psicologici e sulla significazione fonosimbolica impegnati ad indagare la comprensione musicale<sup>14</sup>.

Non solo i bambini più piccoli, ma anche noi adulti siamo soliti definire verbalmente un suono (che può essere dolce, aspro, duro, morbido, tondo o spigoloso, alto o basso) utilizzando spesso espressioni verbali attinte da sensazioni percettive diverse da quella uditiva. Sostenere e favorire didatticamente l'attribuzione di senso al suono e alla musica esercitando gli intrecci percettivi sinestetici significa quindi porre tutto il corpo al servizio dell'ascolto, poiché "Sotto la direzione dell'orecchio, tutti gli organi sensoriali nel loro insieme sono stati invitati a mettersi al servizio dell'ascolto"<sup>15</sup>.

### **1.3. Ascolto e vocalità secondo Tomatis.**

Alfred Tomatis, medico specializzato in foniatria (lavoro che ha a lungo esercitato a Parigi), nonché figlio di cantanti d'opera, si era precocemente dovuto confrontare con i problemi posti sia da cantanti con difficoltà intonative, sia da individui affetti da sordità professionale.

Nell'esaminare gli audiogrammi e i fonogrammi dei suoi pazienti si era accorto che coloro che erano affetti da sordità professionale -provocata da inquinamento acustico, ovvero dalla lunga esposizione a suoni e rumori di intensità superiore alla soglia di tolleranza- presentavano deficienze sul piano vocale: alla voce mancavano proprio le frequenze che il soggetto non percepiva, ovvero non sentiva.

Dall'esame di audiogrammi e di fonogrammi di cantanti lirici affetti da problemi vocali, Tomatis ebbe inoltre modo di rilevare come la perdita della voce, o dell'intonazione di

---

<sup>12</sup> ibidem, p.167

<sup>13</sup> A.Tomatis, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano...*cit., p.13.

<sup>14</sup> F.Dogana, *Suono e senso*, Angeli, Milano 1983.

<sup>15</sup> A.Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*cit., p. 181

certe frequenze, fosse stata causata da traumi uditivi. Questi soggetti presentavano, infatti, una forma di sordità, anch'essa spesso causata dall' abituale esposizione professionale a fonti sonore di intensità troppo elevata (la voce dei cantanti può infatti raggiungere un' intensità di 130 Db, superiore alla soglia di tolleranza. I cantanti in questione si erano, in certo qual modo, rovinati l'orecchio proprio in quanto ascoltatori troppo 'vicini' della propria voce e, quindi, soggetti a rischio di inquinamento acustico). Nel 1957 i risultati delle sue ricerche vennero pubblicati all'Accademia delle Scienze e all'Accademia di Medicina di Parigi, sotto il nome di "Effetto Tomatis". Vennero, infine, depositate le tre leggi che prendono il suo nome:

1. La voce contiene ciò che l'orecchio sente (non si può, in sostanza, riprodurre con la voce le frequenze non udite);
2. Se si offre all'orecchio la possibilità di udire correttamente, si migliora subito ed inconsciamente l'emissione vocale;
3. Si può trasformare la fonazione con una stimolazione uditiva intrattenuta per un certo periodo di tempo (legge di rimanenza).

Con successivi studi, che interessavano anche il settore della psicologia e della pedagogia, Tomatis approfondì il tema relativo alle funzioni dell'orecchio evidenziando come tale organo sia preposto a svolgere mansioni prima insospettabili e tali da ripercuotersi non solo sull'audizione e sulla fonazione ma anche sulla psiche e sul comportamento dell'individuo.

L'orecchio, infatti, oltre ad essere l'organo preposto alla ricezione, alla localizzazione dei suoni e all'analisi di tutti i loro parametri (altezza, timbro, intensità ecc.) è anche in grado di:

- filtrare i suoni (prestando attenzione a quelli che si vogliono sentire ed escludendo gli altri, che non si vogliono sentire). Il calo uditivo nei confronti di certe bande di frequenze, ovvero gli scotomi ('buchi uditivi') che i 'pazienti' presentano, spesso accompagnati dalla chiusura della selettività, cioè dalla incapacità di porre in relazione l'altezza di due suoni, non necessariamente dipendono, per Tomatis, da sordità fisiologica. Essi si configurano, nella maggior parte dei casi, come un sistema psicologico di difesa che l'individuo attiva attraverso l'orecchio e sono in grado di fornire indicazioni, in base alla loro posizione sulla scala di frequenze, sullo

stato di salute psico-fisica del soggetto. In sostanza, troverebbe un riscontro teorico il proverbio in base al quale “non c'è sordo peggiore di chi non vuol sentire”. Anche i musicisti rientrano in questa ‘lettura’: deficienze che possono intervenire sul piano musicale (intonative, ritmiche, espressive ecc.) possono essere anche causate da un inconscio blocco uditivo dovuto a fattori di varia natura. Parimenti, difficoltà evidenziabili nell'apprendimento musicale dei ragazzi possono trovare un riscontro nella lettura del test audio-psico-fonologico effettuato nei centri Tomatis ed essere correlate a problematiche di natura non musicale. In sostanza, il buon funzionamento dell'orecchio e l'educazione all'ascolto non sono solo la premessa fondamentale per lo sviluppo della musicalità e dell'apprendimento linguistico ma rappresentano anche ingredienti necessari dello ‘star bene’ con se stessi e con gli altri.

- Contribuire alla ricarica della corteccia cerebrale fornendo energia (La coclea trasmette energia al cervello soprattutto attraverso il lavoro di analisi dei suoni acuti, energia che viene poi distribuita in tutto l'organismo. La coclea è infatti rivestita di 24.000 cellule cigliate, la maggior parte delle quali -ad esclusione di un centinaio nei gravi e di 500 circa nei medi- vengono stimulate dalle alte frequenze. Per questa ragione i suoni acuti, secondo Tomatis, sono più dinamizzanti rispetto a quelli gravi).
- Controllare la vocalità e i suoi parametri: il timbro, gli accenti, le cadenze, l'andamento ritmico, le curve intonative, agogiche, i tratti espressivi in genere.
- Sviluppare la lateralità uditiva destra (il che comporta anche un maggior controllo delle risposte emotive).
- Tramite il vestibolo, l'orecchio è in grado di recepire le informazioni provenienti dai movimenti muscolari; di controllare l'equilibrio, la verticalità e la corretta postura corporea; di percepire il ritmo e le cadenze, indispensabili tanto nell'attività musicale che per quella motoria e verbale; di coordinare il movimento (tanto nello sport che nella scrittura e in tutte le attività interessate a tale aspetto); di acquisire e impratichire lo schema corporeo (sapere dove si trovano le parti del corpo e saperle posizionare nello spazio); di controllare l'emissione sonora corretta nel canto agendo sulla respirazione e sulla muscolatura implicata in tale attività.

Tomatis ha proseguito le sue ricerche fino alla morte, avvenuta nel Natale del 2001, mettendo a punto un trattamento, da lui stesso definito “pedagogia dell'ascolto”. Tali

ricerche rappresentano, allo stato attuale, uno dei più nuovi e interessanti spunti della moderna didattica musicale e linguistica.

Il metodo Tomatis trova applicazione anche in diversi ambiti al di fuori di quello propriamente musicale: il trattamento, incentrato sull'ascolto principalmente, anche se non esclusivamente, di musiche di Mozart e di canto gregoriano, il cui ascolto viene variamente filtrato e manipolato dall'orecchio elettronico<sup>16</sup>, è applicabile a bambini che presentano difficoltà scolastiche, psicomotorie, di comportamento, di linguaggio. E' quindi particolarmente indicato per problemi di dislessia e discalculia, per difficoltà attentive, per iperattività e traumi. Nel trattamento degli adulti, il metodo trova applicazione nella cura della sindrome da esaurimento, della sindrome di Menière e Tinnitus, come supporto nelle depressioni di tipo organico e/o reattivo.

L'applicazione più nuova e interessante è quella realizzata nel settore dell'apprendimento delle lingue straniere: l'ascolto conduce il soggetto ad affinare la percezione uditiva sulle frequenze tipiche della lingua da imparare dimezzando i tempi di apprendimento rispetto ad altre tecniche più tradizionali.

#### **1.4. L'applicabilità didattica del metodo**

Anche se in questa sede risulta difficile approfondire certi dettagli e delinearne tutte le peculiarità, vorrei tuttavia insistere sul fatto che il metodo Tomatis si configura, allo stato attuale, in primo luogo come una 'terapia', un trattamento per disturbi di diverso tipo, più o meno rilevanti, anche attinenti alla sfera scolastica (disturbi dell'apprendimento e comportamentali).

In secondo luogo esso trova impiego in campo linguistico, come abbiamo evidenziato, ed anche in campo teatrale, cinematografico e televisivo: vi ricorrono anche attori del teatro di prosa e del cinema per migliorare la fonazione e l'espressività della voce.

In campo musicale sembra sia talvolta applicato in Francia anche per orientare la scelta dello strumento musicale a studenti che intendono avviarsi allo studio: tale applicazione può essere plausibile e giustificata dal fatto che dal test audio-psico-fonologico, somministrato nella fase preliminare del trattamento Tomatis, emergono abbastanza

---

<sup>16</sup> Le regolazioni dell'orecchio elettronico dipendono dal tipo di trattamento somministrato alla persona e interessano principalmente, oltre al filtraggio delle frequenze, anche altri fattori quali l'equilibrio, il ritardo e la precessione.

chiaramente i tratti che contraddistinguono il tipo di percezione uditiva del soggetto e le sue preferenze verso certe bande di frequenza (acute, medie o gravi); quest'ultime, rapportate a quelle emesse dagli strumenti musicali, potrebbero orientare un scelta più consapevole.

Tuttavia, indipendentemente dal campo di applicazione, il metodo Tomatis non può trovare un riscontro diretto in classe, per i seguenti motivi:

- a) abbisogna di apparecchiature sofisticate e costose (quella per effettuare i vari tests; l'orecchio elettronico vero e proprio (per approntare il trattamento), comprensivo di cuffie e microfoni; un pacchetto di parecchie decine di cd con musiche prefiltrate, una cabina apposta per la fase di lettura attiva o per l'esecuzione strumentale).
- b) Richiede personale specializzato, necessario non solo per predisporre le regolazioni dell'apparecchiatura ma anche, e soprattutto, per l'interpretazione psicologica dei tests (bilancio audiopsicofonologico) e per approntare la programmazione delle sessioni di ascolto (in genere i centri sono gestiti da psicologi e/o da medici<sup>17</sup>).
- c) Richiede un lavoro prolungato individuale sul soggetto impossibile da conciliare con la gestione dell'intera classe. Le sessioni classiche d'ascolto sono 5: il ritorno sonico (filtraggio progressivo dei suoni fino a 9000Hz, simulazione l'ascolto intrauterino. Si svolge in 30 ore di ascolto); la fase dei suoni filtrati (15 o più ore di ascolto); il parto sonoro (15 ore. Consiste nel defiltraggio progressivo dei suoni da 9000 a 0 Hz e simula il passaggio della percezione uditiva dalla via liquida alla via aerea); la fase prelinguistica (ripercorre uditivamente il percorso che introduce al linguaggio, passando attraverso la fase sillabica e della lallazione, integrando i ritmi e le melodie della lingua materna); la fase del linguaggio (di durata variabile, comprende anche la fase attiva con l'utilizzo del microfono e con stage audio vocali di gruppo).

Il metodo approntato dal medico italo francese non è pertanto, a mio giudizio, direttamente applicabile nell'insegnamento ed è difficilmente proponibile un corso di aggiornamento per insegnanti sulle tematiche in questione senza operare una specifica mediazione tra il campo medico e quello della didattica disciplinare.

---

<sup>17</sup> Esiste però il centro di Amburgo, in Germania, diretto dal prof. Kuntz, persona di grande rilevanza nel mondo Tomatis, che è direttore d'orchestra, musicologo ed esponente di rilievo nel settore pedagogico musicale germanico.

## 1.5. Le prospettive nella ricerca

Nel settore specifico della ricerca didattica musicale gli studi di Tomatis possono comunque rivelarsi di estrema importanza: le prospettive trasversali che lo studioso affronta (aperte anche al campo medico dell'anatomia, della fisiologia e della psichiatria) sono in grado di promuovere l'educazione musicale, soprattutto nei suoi aspetti legati all'ascolto/fruizione, alla vocalità ma anche allo studio dello strumento musicale, ad un ruolo di prim'ordine nella vita della persona.

Vediamo di delineare, brevemente, possibili percorsi di approfondimento.

### a) Sviluppo dell'orecchio musicale e didattica dell'ascolto.

E' probabile che se i legislatori scolastici e gli operatori della scuola si convincessero della bontà delle teorie di Tomatis l'educazione musicale nella scuola assurgerebbe forse al primo posto, per importanza, fra le discipline.

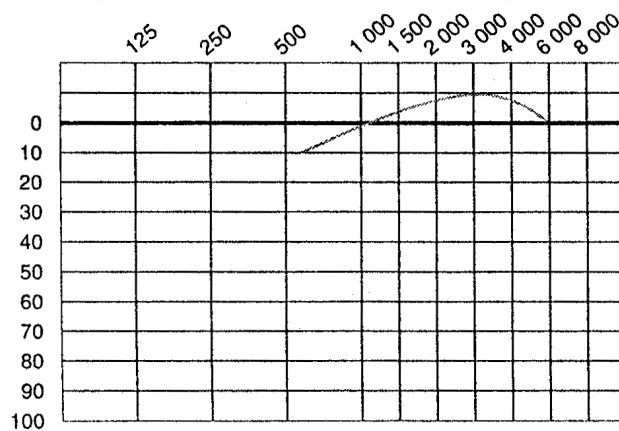
Tomatis assegna all'ascolto, come abbiamo visto, un ruolo fondamentale nella vita umana, tale da porre al suo servizio ogni altra percezione sensoriale. Ed è proprio nella musica e nel linguaggio che l'ascolto assolve alle sue massime funzioni.

Ma come funziona l'orecchio del musicista e che cosa dobbiamo fare, di conseguenza, per migliorarne le prestazioni?

Dallo spoglio sistematico di audiogrammi musicali di soggetti capaci di amare la musica e in grado di riprodurla con una buona qualità, Tomatis è giunto "a tracciare un profilo medio della curva uditiva necessaria e sufficiente perché un individuo dotato possa gustare la musica proveniente dall'esterno e soddisfare le condizioni di una buona riproduzione<sup>18</sup>. Le caratteristiche di tale curva che, ripetiamo, ci segnalano non solo le capacità uditive ma anche quelle produttive/riproduttive, sono le seguenti:

---

<sup>18</sup> A.Tomatis, *L'orecchio e il linguaggio...cit.*, p.74



Fra i 500 (do medio) e i 4000 Hz (do sopra al do del flauto) la curva è ascendente e il soggetto “sente” con uno scarto tra 6 e 18 Db per ottava fino a 2000 Hz. Più l’inclinazione della curva sarà marcata, più forte è la “musicalità” del soggetto. Tra i 4000 e i 6000 Hz la curva presenta una flessione. “Chi possiede un udito globale come quello appena descritto è sicuramente musicista. Il registro che sfrutta dipende anche dal suo rilevatore uditivo. Dipende dalla banda passante che utilizza con affinità, dalla maggiore sensibilità alle variazioni tonali, dalla maggiore selettività”<sup>19</sup>.

E’ chiaro che, quella illustrata, è una curva ideale. Si possono evidenziare altre caratteristiche in grado di influire sul controllo del suono:

- se una curva presenta deficienze (ovvero il soggetto sente poco o per niente) gli acuti oltre ai 2000Hz, l’intonazione è assimilata ugualmente ma intervengono serie difficoltà nel controllo della qualità del suono;
- se la curva discende (ovvero si sentono poco o male) le frequenze tra i 1000 e i 2000 Hz si verificano gravi problemi di intonazione mentre “resta una affinità alla musica legata alla curva ascendente tra i 500 e i 1000 Hz. In questo caso si attiva solo la musicalità ricettiva. Osserviamo comunque che il difetto di correttezza non esclude l’apprezzamento della qualità se si mantiene la cupola fra i 2000 e i 6000 Hz”<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> ibidem.

<sup>20</sup> ibidem, p.75



- Se la curva è disarticolata o piatta, la riproduzione è impossibile sia per qualità che per precisione.

E' chiaro che qualsiasi curva uditiva che non sia inficiata da 'chiusure' fisiologiche (sordità totali o parziali), pur mantenendo un andamento personalizzato, ovvero caratteristico dello 'stile uditivo' che ogni persona possiede, può essere migliorata e ottimizzata non solo mediante la 'terapia' di Tomatis ma anche, a mio parere, con un'adeguata e mirata educazione dell'orecchio.

## **b) Didattica del canto e dello strumento**

La voce è controllata dall'orecchio: essa è in grado di riprodurre solo ciò che l'orecchio sente. Dal punto di vista didattico questa legge ci sollecita ad investire l'educazione dell'ascolto, ma anche lo sviluppo della vocalità, di un ruolo centrale nella prassi educativa musicale. La padronanza di tutti i parametri musicali, che via via andremo sviluppando negli alunni, sarà verificata attraverso l'uso della voce (primo e intimo strumento musicale a disposizione del bambino). Solo così potremo testare e valutare i progressi intervenuti nell'orecchio musicale e il livello di 'maturazione' cosciente nella percezione musicale (relativa ai vari parametri del suono: agogica, dinamica, temporale, ecc.). Non bisogna dimenticare, però, che Tomatis stesso, nel 'trattamento' messo a punto per risolvere i problemi musicali degli strumentisti, assegna una paritetica importanza al circuito audio-strumentale. Ciò significa che il violinista, per esempio, riuscirà a riprodurre, con il suo strumento, ciò che il suo orecchio è in grado di percepire. In fase 'terapeutica', nel trattamento di strumentisti affetti da problemi musicali (di intonazione, timbrici ecc.), Tomatis propone sedute analoghe a quelle vocali ma effettuate con lo strumento. Si tratta di suonare davanti ad un microfono ascoltandosi contemporaneamente attraverso apposite cuffie. L'orecchio elettronico è in grado di modificare l'ascolto agendo sui suoni. Ciò che l'esecutore sentirà in cuffia sarà perciò un'esecuzione manipolata in modo da consentire all'orecchio di udire ciò che prima era percepito difettosamente, male o in modo distorto (una certa frequenza, un pianissimo, ma anche una certa brillantezza del suono ecc.); automaticamente e inconsciamente il musicista modificherà la sua esecuzione, perfezionandola.

### c) Musicoterapia

L'essere umano è stato neurofisiologicamente programmato, secondo Tomatis, per poter ascoltare e comunicare perfettamente. Tuttavia, i tanti 'ostacoli' che intervengono nel corso dell'esistenza –e che possono comparire già dallo stadio intrauterino–compromettono spesso le corrette funzioni dell'ascolto, formando una "rete" che intralcia il funzionamento normale degli organi sensitivo-sensoriali. "Le influenze di ordine affettivo, le interferenze sociali, i giochi e le chiusure culturali tesseranno la trama che sarà sottesa a tutte le reazioni fantasmatiche in risposta agli stimoli esteriori. Ogni ascolto reale si ritroverà falsato, seppellito per molto tempo sotto le stratificazioni oscure della personalità e privo di collegamento con la realtà.

Il risultato è che, partendo da un medesimo insieme strutturato in modo ammirevole, ciascuno finisce per avere una propria modalità di ascolto e per elaborare un proprio universo"<sup>21</sup>.

Le costruzioni personali del mondo elaborate da ogni individuo attraverso l'ascolto rappresentano una ricchezza, ma solo fintanto che esse non si configurano come patologie, veri e propri 'blocchi' del desiderio di comunicare e di relazionarsi con gli altri. Alle problematiche relazionali sono correlate, per Tomatis, le più svariate difficoltà. Ad esempio, "La dislessia è un problema uditivo(.). Senza orecchio in verità niente verbo, senza verbo niente ascolto, senza ascolto niente scritto e senza scritto niente lettura. Non vi è più di un piano da superare perché scaturisca da questo sillogismo che "senza orecchio non vi è lettura"; insomma, si legge con il proprio orecchio"<sup>22</sup>.

"Allo stesso modo, ci si può trovare davanti a un bambino il cui linguaggio rimane poco elaborato e non sfocia mai in una struttura linguistica normale. E' il caso di alcuni balbuzienti che a livello inconscio non hanno avuto relazioni normali con il padre. In questo caso, il linguaggio rimane fisso allo stadio di quello creato per la madre, cioè del balbettio. Così nasce la balbuzie, forma cronica di questa prima tappa della comunicazione"<sup>23</sup>.

Se è vero che l'assenza totale di vibrazioni acustiche sfocia in una deprivazione sensoriale che facilmente porta all'adinamia e spesso al suicidio, è però anche vero che il rumore e l'inquinamento acustico è un notevole fattore di stress. Ad esempio, i giovani operai dell'arsenale militare sottoposti ai rumori dei reattori ed esaminati da Tomatis, presentavano gravi segni di nervosismo, irritabilità, aggressività, insonnia, stanchezza

<sup>21</sup> A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*cit., p.200

<sup>22</sup> A. Tomatis, *Educazione e dislessia...*cit, p.119

<sup>23</sup> A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*cit., pp.149-50

psicofisica. Il linguaggio può costituire un altro fattore negativo. “Una parola che ferisce può comportare uno stress, e la sua ripetizione può causare turbe profonde che determinano disturbi della personalità. E’ soprattutto a livello dell’ascolto che i guasti sono più evidenti. In questo caso l’attitudine all’ascolto viene annullata, con una conseguente scotomizzazione del desiderio di comunicare. Questa fuga davanti all’ascolto spiega anche le reazioni psicosomatiche e le patologie fisiche”<sup>24</sup>.

L’approccio proposto da Tomatis per risolvere questa casistica mira a risvegliare l’ascolto del soggetto per scoprirvi la presenza dell’ “altro”, ovvero del ‘diverso da sé’: l’ascolto diviene un apprendimento come gli altri, promosso attraverso sistemi elettronici che tengono conto sia dei meccanismi dell’orecchio, sia dell’elaborazione dell’apparato uditivo dal concepimento fino all’età del soggetto. Un tale procedimento permetterebbe di rimuovere i blocchi affettivi che hanno arrestato il normale sviluppo della facoltà di ascoltare.

## **1.6. Conclusioni**

L’importanza assegnata alla musica da Tomatis basterebbe, da sola, a giustificare un percorso di approfondimento e la lettura dei testi dello studioso da parte degli insegnanti di musica e non solo di essi.

“La musica non è una semplice fantasia, un messaggio riservato a un’élite, il frutto di una cultura. E’ una necessità. Favorisce la cristallizzazione delle diverse strutture funzionali del sistema nervoso. Facilita la produzione di energia legata agli stimoli di cui il cervello ha bisogno per pensare. Apre il cammino che porta alla voce cantata e all’espressione corporea. Esiste prima del linguaggio stesso, almeno questa è la mia convinzione; si prende in carica il corpo nella sua totalità al fine di modellarlo in un’architettura verbalizzante. E’ dalla musica che nascono i ritmi e le intonazioni inerenti il processo della formazione delle lingue”<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> ibidem, p.157

<sup>25</sup> A.Tomatis, *Perché Mozart?*...cit., p. 111

A scuola, tuttavia, non possiamo disporre dell'orecchio elettronico né delle strutture atte ad ospitarlo, ma possiamo efficacemente promuovere l'affinamento delle capacità percettive e di ascolto anche applicando, al meglio, i programmi ancora vigenti nella scuola dell'obbligo o quelli che l'imminente riforma ci proporrà. Vorrei concludere ricordando come lo stage audio-vocale, fase conclusiva della 'terapia' Tomatis, proponga giochi ed esercizi spesso del tutto simili a quelli già praticati a scuola nell'ora di musica: esercizi di concentrazione sul suono, ad occhi chiusi, e di verbalizzazione sulle qualità sonore; esercizi di classificazione dei suoni (vicini, lontani, forti, deboli ecc.); esercizi di postura d'ascolto al fine di 'tendere al meglio l'orecchio'; esercizi di emissione del suono vocale, controllando l'apertura della gola e i movimenti delle labbra... .

Forse, alla luce di quanto fin qui esposto, saremo in grado di potenziare e valorizzare al meglio quanto già in parte appartiene alla nostra prassi didattica.

## **2. Didattica dell'ascolto per i piccoli: uno sguardo al passato**

---

### **2.1. Percezione e ascolto nei metodi attivi europei del Novecento: Edgar Willems**

Per quanto riguarda l'ascolto e la fruizione, occorre segnalare come tutti i metodi cosiddetti 'storici' europei del Novecento assegnino, più o meno implicitamente, un grande valore a tale attività poiché essa è implicita in tutta la sfera della produzione. Ad esempio, il metodo Dalcroze fa rivivere e comprendere ai bambini, attraverso il corpo, musiche di ogni tipo e repertorio: analizzare, discriminare, riconoscere, ecc., sono attività presenti obbligatoriamente in ogni proposta didattica musicale dalcroziana.

Vi è un tuttavia un 'metodo storico' del Novecento europeo che allo sviluppo della percezione e dell'ascolto assegna un ruolo fondamentale e quasi esclusivo: è il metodo messo a punto da Edgar Willems, pedagogista belga, finalizzato a sviluppare l' "orecchio musicale" e diffusosi, attraverso numerose pubblicazioni, in tutta Europa a partire dagli anni Quaranta del Novecento.

Una delle ragioni della sua popolarità sta forse nel fatto che non richiede un'attrezzatura di strumenti costosi (come per Orff) e neppure una particolare predisposizione motoria (come per Dalcroze, metodo quest'ultimo che, peraltro, richiede anche spazi adeguati)<sup>26</sup>.

Nato in Belgio e studente di medicina, Edgar Willems opta, durante gli studi, per l'attività educativa studiando psicologia e più precisamente le reazioni psicofisiche dei bambini. Willems si impegna a ricercare un nuovo metodo per abolire, come richiesto anche dalle autorità scolastiche del tempo, la povertà delle lezioni di musica, insegnata nelle scuole solo in maniera teorica.

Nell'elaborare le sue idee il didatta si è valso, inizialmente, dell'istinto ritmo-motorio del bambino, invitandolo ad esperienze d'ascolto per afferrare i ritmi da tradurre in movimento; successivamente ha rivolto la sua attenzione alla ricerca di sussidi che materialmente potevano allenare l'orecchio.

E' dalla sensibilizzazione dell'orecchio che, secondo Edgar Willems, si sviluppano capacità relative a:

---

<sup>26</sup> Cfr. Dauphin C., *Didattica musicale del Novecento*. In J.J. Nattiez (a cura di), *Il sapere musicale*, enciclopedia della musica, vol. II, Torino, Einaudi, Torino 2002, pp. 785- 803.

SENSORIALITA' → ritmo → udire  
AFFETTIVITA' → melodia → ascoltare  
RAZIONALITA' → armonia → intendere

Attraverso l'approfondimento di questi elementi lo studioso crea il percorso da intraprendere per affrontare una corretta un'educazione musicale.

Secondo Willems esiste infatti una corrispondenza basilare tra i principali livelli di strutturazione del linguaggio musicale – il ritmo, la melodia e l'armonia- e quelle che egli riconosce come le tre componenti essenziali della personalità umana: sensorialità, affettività e razionalità. “Pertanto noi consigliamo a coloro che si dedicano all'educazione dei piccolissimi:

1. Conoscenza di dati psicologici che permettono di esaminare gli elementi costitutivi della musica in rapporto alla natura umana, cioè alla natura del bambino al fine di stabilire saggiamente i punti di partenza della cultura musicale;
2. Una materiale sonoro numeroso e completo per porre le basi ritmiche ed auditive dell'arte musicale<sup>27</sup>.

La semplificazione operata da Willems (ritmo-armonia-melodia: ovvero le caratteristiche della musica tonale occidentale) suona a noi un po' riduttiva e rispecchiante troppo un'idea romantica di musica e anche la premessa psico-pedagogica si presenta un po' debole<sup>28</sup>. Rimane però ugualmente d'attualità il richiamo a *vivere* la musica prima di affrontarne lo studio grammaticale e a coltivare la capacità di percezione, memorizzazione, riproduzione, improvvisazione prima di porre il problema della lettura e scrittura.

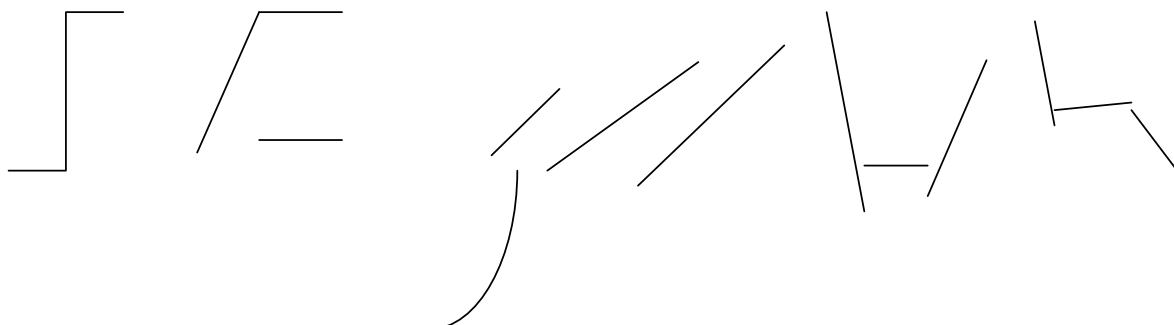
In questo intento di vivere l'esperienza musicale, Willems ha posto, in tutta l'esposizione del suo metodo, la *sensibilizzazione delle facoltà dell'orecchio*. C'è anzi, per l'autore, una gradualità nello sviluppo delle capacità uditive che va da una ricezione di tipo sensoriale ad una fruizione affettiva del suono, alla sua percezione intellettuale, scandendosi nei tre obiettivi principali che sono *udire, ascoltare, intendere*. L'orecchio educato, egli sostiene, è paragonabile ad un occhio che guarda attraverso una lente d'ingrandimento; diventa padrone dell'infinitamente piccolo. Per esercitare le abilità di classificazione e discriminazione in merito a tutte le qualità del suono, l'insegnante farà ricorso a materiali sonori di qualsiasi tipo, reperiti fra gli oggetti di uso comune (scatole, bottoni, strumenti giocattolo ecc.) o costruiti appositamente. Si tende a far cogliere le differenze minime di altezza. Si comincia con il far riconoscere, imitare, inventare, gli spostamenti di altezza evidenziandoli con glissati della voce o di strumenti e rappresentandoli con grafici di

---

<sup>27</sup> Willems E., *L'educazione musicale dei piccolissimi*, La Scuola, Brescia 1985, p.21.

<sup>28</sup> Cfr. Dauphin C., *Didattica musicale del Novecento...* cit.

questo tipo, per arrivare poi al riconoscimento di rapporti tra suoni ed altezza determinata (le note)<sup>29</sup>:



“Gli esercizi relativi all’ascesa ed alla discesa del suono sono tra i più belli e, quindi, i più utili che io conosca.

I bambini li seguono spesso con grande piacere e, per l’insegnante che dispone di numeroso materiale, queste esercitazioni assumono aspetti didattici molteplici: un glissando sul pianoforte, sull’harmonium, sul violino [...]; il suono di un o xilofono o metallofono che egli tiene sulle ginocchia (se è abbastanza grandicello).

Più tardi, quando il bambino avrà l’età per poterlo fare, potrà anche disegnare i movimenti sonori. Basta precisare il modo per indicare l’ascesa (/) e la discesa (\); per il resto si può fare affidamento sull’iniziativa del fanciullo: “Come disegnerai questo?” gli si può dire....”<sup>30</sup>.

Per l’educazione dell’orecchio, Willems si serve di dispositivi sonori appositamente creati, come le campanelle graduate per altezza in modo da averne da 4 a 30 per tono, o il carillon infratonali (9 piastre estraibili dal do al re che il bambino deve saper ordinare).

Ma prima di tutto, e proprio rivolgendosi alle insegnanti della scuola dell’infanzia, il didatta musicale consiglia di servirsi di ogni possibile oggetto sonoro che sia funzionale all’affinamento percettivo dell’orecchio. “Sono noti [...] i vantaggi che può offrire un vasto e ben scelto materiale auditivo didattico; esso può essere reperito dappertutto, come ad esempio nei negozi di giocattoli, di musica, nelle cartolerie, nei negozi di caccia e pesca (fischietti che imitano il canto ed il cinguettio degli uccelli), ecc. Ci sono inoltre oggetti d’uso quotidiano che è possibile raccogliere ed utilizzare per l’educazione dell’orecchio; è possibile anche l’adattamento di oggetti trovati ed infine la costruzione di oggetti e materiale sonoro. A questo scopo è necessario che l’insegnante conosca bene i principi dell’educazione auditiva e ritmica al fine di poter raccogliere o costruire con conoscenza di causa il materiale adatto ed in numero tale che sia sufficiente per gli esercizi più

<sup>29</sup> Willems E., *L’educazione musicale dei piccolissimi...*cit., p-85

<sup>30</sup> Ibidem, pp. 84-85.

importanti”<sup>31</sup>.

Una notevole attenzione è riservata da Willems anche al canto quale verifica delle abilità precettive e quale medium per sviluppare la musicalità. “Non si insisterà mai abbastanza sull’importanza del canto nell’educazione musicale dei bambini. I canti costituiscono un’attività sintetica; coinvolgono la sensibilità e il ritmo, suggerendo l’accordo e facendo presentire le funzioni tonali.

Distingueremo, ai fini dell’insegnamento, diverse specie di canzoni. Le canzoni popolari; le canzoni a scopo didattico (canzoni d’intervallo, basate su determinati accordi o di modo maggiore o minore).

Dal punto di vista del ritmo, faremo una distinzione tra le canzoni mimate e le canzoni ritmate per mezzo di movimenti regolari del corpo”<sup>32</sup>.

Per una precisa “educazione uditiva” viene presentata da Willems una antologia di canti dei quali riportiamo qualche esempio seguendo la sua scansione tipologica.

a) *Canzoni popolari, tradizionali*<sup>33</sup>

**CU CU, CHI SEI TU?**

The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff contains the melody for the first line of the song, with lyrics: "- cu chi sei tu Col cap-pel-li - no blu? Col". The second staff contains the melody for the second line, with lyrics: "tuo bec-chin tur - lu - tu - tu. Col tuo bec-chin in su." The notes are simple, mostly quarter and eighth notes, with some rests.

<sup>31</sup> Ibidem, p.39.

<sup>32</sup> Ibidem, p.65.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 67.



b) *Canzoni d'intervallo*<sup>34</sup>

**C'ERA UN UCCELLINO BLU<sup>4</sup>**

Two staves of music in 2/4 time. The first staff has a melody with a slur over the first two measures and another slur over the last two measures. The lyrics are: C'e-ra un uc-cel - li - no blu la la la la la la. The second staff has a similar melody. The lyrics are: c'e - ra un uc - cel - li - no blu la la la la la.

c) *Canzoni mimate e ritmate*

**GLI OROLOGI**

Three staves of music in 2/4 time. The first staff has a melody with lyrics: L'o - ro - lo-gio fa tic tac, tic tac. i gra-zio-si. The second staff has a melody with lyrics: o - ro - lo-gi tic-tac tic-tac, tic,tac tic-tac; Ma le sve-glie. The third staff has a melody with lyrics: co - sì fan-no ticchetac\_ ticchetac\_ ticchetac\_ tic.

## 2.2. L'ascolto corporeo di Dalcroze

Ritmo, movimento ed educazione dell'orecchio sono i punti cardinali del metodo di Dalcroze, il quale è tra i fautori europei dei "metodi attivi per l'educazione musicale".

Dalcroze mira alla formazione dell'orecchio valorizzando l'aspetto motorio del bambino. Si oppone pertanto da un'educazione astratta dell'insegnamento della musica, la quale deve essere proposta partendo dal ritmo, sperimentandolo direttamente e favorendo il movimento.

Scriva Dalcroze: "Sogno un'educazione musicale in cui il corpo stesso svolga il ruolo di intermediario tra i suoni e il nostro pensiero, diventando lo strumento diretto dei nostri sentimenti. Si rafforzerebbero così le sensazioni dell'udito, stimulate dai molteplici

<sup>34</sup> Ibidem, p.69.

elementi capaci di vibrare e risonare in noi, la respirazione scandirebbe i ritmi delle frasi, i dinamismi muscolari, ma esprimerebbero quelli dettati dall'emozione musicale. A scuola, dunque, il bambino imparerebbe non soltanto a cantare e ad ascoltare correttamente e a tempo, ma a "muoversi" ed a pensare correttamente e ritmicamente. Si inizierebbe coordinando il meccanismo della marcia, accompagnandola con la voce e i gesti di tutto il corpo. Si tratterebbe di un'educazione al ritmo e "mediante" il ritmo"<sup>35</sup>.

«L'ascolto di musica è considerato dai bambini un'attività stimolante e appassionante. La loro risposta è spontanea, immediata, attiva e molto spesso corporea. Ogni bambino ne percepisce i movimenti e le energie attraverso il movimento del proprio corpo e stabilisce delle relazioni tra i dinamismi sonori e i dinamismi gestuali, tra l'intensità dei suoni e l'ampiezza del gesto»<sup>36</sup>.

Abbiamo visto come lo sviluppo uditivo sia strettamente connesso, specie nei primi anni di vita, alla corporeità. E proprio dell'ascolto corporeo Dalcroze ne fa il più importante veicolo di promozione della musicalità.

L'educatore non parla di danza perché considera questa come un'attività che possiede una tecnica propria e non sempre legata alla musica. L'ascolto corporeo, invece, ha una perfetta corrispondenza con la musica; è un ascolto profondo della struttura musicale. «L'ascolto corporeo della musica è il riflesso della musica. In questo senso, non è danza. Nella danza è l'immaginazione gestuale ad essere incoraggiata: come armonizzare i movimenti, come creare delle rotture».<sup>37</sup> Si tratta, nel caso dell'ascolto corporeo, di procedere con i bambini portando a consapevolezza ciò che spesso è solo un gioco spontaneo, come quello di muoversi sull'andatura della musica o di seguire il fraseggio avvertendo le pause. «Allora sarà bene rendere i bambini consapevoli di questi aspetti, far notare loro i cambiamenti, marcando i gesti e i movimenti e indicando loro che in quel preciso momento in cui la musica si ferma anche il nostro corpo si ferma e procederà solo se la musica ricomincia, o dovrà cambiare il modo di muoversi perché c'è qualcosa di diverso nella musica. Inoltre va sottolineato che questo modo di procedere ci consentirà di portare l'attenzione dei piccoli sui singoli aspetti del brano musicale, allontanandoci gradatamente dal solo ascolto globale di un brano; i bambini tendono infatti a percepire della musica solo il *sound* globale, e questo è importante perché è quello che ci consente di distinguere un genere dall'altro, ma è necessario riuscire a compiere un ascolto più

---

<sup>35</sup> E. Jaques-Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, ERI, Roma 1986, p. 32).

<sup>36</sup> PIZZORNO C., ROSATTI, L., *Larillallero...*, cit. p. 39

<sup>37</sup> FRAPAT M., *Invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, a cura di Franca Mazzoli, Edizioni Junior, Azzanno S. Paolo 1994, cit. p. 37

mirato della musica, riconoscendone i parametri (altezza, intensità, dinamica, timbro, durata, agogica)<sup>38</sup>.

### **2.3. Ascoltare cantando. Le sorelle Agazzi.**

Per Rosa e Carolina la pratica vocale è fondamentale per ogni momento dell'attività scolastica. Non si tratta di esercizi limitati ad alcuni momenti specifici dedicati all'educazione musicale, ma la musica è una pratica quotidiana che accompagna molte attività.

*L'abbicì del canto educativo*<sup>39</sup> per le insegnanti è una vera e propria guida che illustra esercizi e problemi dell'insegnamento del canto. Il primo monito alle educatrici è però legato alla necessità di competenza e precisione nell'insegnamento musicale, perché la maestra è un modello per il bambino e se non ha queste qualità è meglio desistere dall'insegnare musica. "Il timbro sgarbato della voce, l'incertezza dell'orecchio nell'intonare i suoni e nel ritenerne il ritmo, sono caratteristiche che denotano mancanza di attitudine in chi si accinge ad educare la voce altrui. In questi casi rinunciare all'impresa è dovere"<sup>40</sup>.

Le sorelle Agazzi sottolineano la complessità dell'educazione e come l'avvicinare i bambini al canto implichi la coordinazione e l'attenzione a diversi fattori ed *in primis* proprio all'educazione dell'orecchio e all'ascolto, responsabile della corretta intonazione ma anche della formazione al senso del bello.

Le educatrici predispongono degli esercizi per la percezione che vogliono abituare il bambino a distinguere l'altezza, l'intensità, la qualità, la durata dei suoni. Questi esercizi entrano nella vita del bambino con naturalezza e cercano di fornire un modello di ascolto corretto. Le Agazzi suggeriscono di intonare la scala diatonica maggiore lentamente mentre i bambini sono impegnati in occupazioni manuali tranquille: in quei momenti i bambini inconsapevolmente prestano attenzione ai suoni, li assorbono e progressivamente si cimentano nell'intonarli. Questa attività introduce il bambino all'uso spontaneo del canto ma non riesce ad educare finemente l'orecchio dei meno intonati, per i quali sarà necessario ricorrere ad altri espedienti come ricorrere a mirati vocalizzi.

---

<sup>38</sup> LUCCHETTI S., *Musica nella scuola dell'infanzia: contributi metodologici per una pedagogia delle condotte musicali*, Clueb, Padova 2003

<sup>39</sup> Agazzi R., *L'abbicì del canto educativo*, La scuola, Brescia, 1936

<sup>40</sup> *Ibidem*, p.31.

Vocalizzare su una vocale è però per i bambini poco significativo e privo di motivazioni legate al loro mondo; inoltre capita spesso che le note significative siano la prima (attacco) e l'ultima, mentre quelle centrali finiscono per essere imprecise e strascicate.

E' necessario per le Agazzi dare un valore e un' identità ad ogni singolo suono facendo in modo che i bambini possano vedere il vocalizzo come una quantità scomponibile in tante piccole parti. Per fare questo ad ogni suono viene associata una sillaba, che non corrisponde al nome delle note, ma a qualcosa "di più attraente, più infantile, qualche cosa che nell'uscirgli di bocca gli risvegli un'idea e intorno a quest'idea egli si compiaccia di vagheggiare colla sua voce"<sup>41</sup>.

L'educazione dell'orecchio partirà dagli elementi più semplici, in particolare dalle cantilene intonate su una sola nota e progressivamente si useranno melodie più complesse. Si abitua il bambino con semplici giochi al confronto tra suoni, timbri, durate, intensità diverse. Esercizi in questa direzione si basano in una prima fase su melodie per gradi congiunti e successivamente su melodie che "saltano" al fine di far percepire ai bambini gli intervalli. L'intervallo più facile da percepire per i bambini è quello di terza, mentre la seconda crea maggiori difficoltà. L'educazione alla percezione degli intervalli è collegata dalle Agazzi, anche in questo caso, alla lingua parlata e al supporto visivo. Le insegnanti si servono delle parole *su* e *giù* per cantare i suoni e mostrano ai bambini spazialmente il movimento del suono disegnandolo o con il movimento delle mani.

Una volta che i bambini hanno percepito la differenza tra i suoni è possibile fissare l'esperienza con una semplice canzone costruita sui gradi della scala presi in esame. In questo modo viene introdotto il concetto di scala musicale, infatti l'insegnante rappresenta una piccola scala con i suoni che i bambini hanno imparato e stimola la percezione e individuazione di essi. L'errore che non devono fare le insegnanti è quello di proporre ai bambini esercizi che prevedono un'estensione vocale superiore alle loro capacità.

Talvolta per far percepire ed eseguire ai bambini due suoni uguali è opportuno chiarire il concetto di uguaglianza attraverso l'uso degli oggetti.

La proposta metodologica di Rosa Agazzi, specie e proprio in riferimento all'ascolto, si rivela ancora di grande attualità<sup>42</sup>. Partendo dal presupposto che l'orecchio sia l'organo di controllo vocale, l'educatrice imposta la sua azione educativa musicale proprio sul circuito

---

<sup>41</sup> Ibidem

<sup>42</sup> Cfr. E. Maule, *La musica nell'attivismo educativo: figure da riscoprire*, in "Musica Domani" n.146, Edt, Torino, marzo 2008

audio-vocale, anticipando così di qualche decennio le ricerche di A.Tomatis<sup>43</sup>. Esercizi pratici, significativi e stimolanti, vengono proposti a tutti i bambini ma, in particolare, a quelli che incontrano difficoltà di intonazione. “La stonatura, essa afferma, può dipendere da una molteplicità di motivi: timidezza, rozzezza, inerzia dell’organo uditivo; può dipendere cioè da fattori di carattere affettivo, culturale, ambientale, educativo. Da cui, dopo averne individuate le cause, il conseguente invito all’educatrice a tentare ogni mezzo che possa scuotere e incoraggiare il bambino... . Ogni esercizio sarà cioè graduato in funzione del superamento delle difficoltà proprie di ogni singola persona, perché “...v’ha chi intona o non intona secondo i momenti; chi sa prendere esattamente con la voce qualunque nota in questo o quel dato punto della scala, e non sa cogliere diatonicamente; v’ha chi per intonare ha bisogno di cantare insieme ad altri; e chi, invece, nel coro perde la bussola. V’hanno orecchi che, provati una, due, dieci volte, lasciano in noi la certezza che siano ineducabili; ma dopo averli fatti assistere per lunga pezza all’esercizio del canto, un bel giorno si scopre che si sono corretti da sé”<sup>44</sup>. Rosa individua una copiosa casistica di ‘insicurezze audio-vocali’, invitando esplicitamente le educatrici a non forzare e a demotivare quegli ‘orecchi incerti’ che, a suo dire, coinvolgono oltre i due terzi dei bambini, e a continuare strenuamente l’intento di educare l’orecchio di ciascuno con metodologie personalizzate, utilizzando strategie che facciano presa sulla motivazione come le danze in cerchio, i giochi motori cantati, le drammatizzazioni cantate. Infatti, “la profonda capacità osservativa consente all’educatrice di Mompiano di individuare nella scarsa “memoria musicale” una delle cause della stonatura. L’effetto di questo svantaggio è che, mentre si riesce ad intonare suoni isolati, non si è capaci di intonare gruppi di suoni melodici. E, individuata la causa, ecco il conseguente rimedio: non esercizi mnemonici, non fatiche mentali, ma organizzazione di giochi musicali divertenti, attraverso i quali i bambini possano sentirsi “...a un tempo attori, promotori e animatori”<sup>45</sup>.

#### **2.4. Percezione ed educazione dell’orecchio in Maria Montessori.**

“Immaginate come sarebbe meraviglioso se noi fossimo capaci di mantenere la prodigiosa abilità del bambino il quale, mentre è intento a vivere gioiosamente, saltando e giocando, è capace di imparare una lingua con tutte le sue complicazioni grammaticali. Che

---

<sup>43</sup> Maule E., *Il “metodo Tomatis” tra apprendimento musicale e sviluppo del linguaggio*, in “Rassegna”, Periodico dell’Istituto Pedagogico n.21, anno XI, Ed. Junior, Bergamo, agosto 2003

<sup>44</sup> Mosconi G., *L’educazione musicale nel progetto educativo agazziano e nei vigenti “Orientamenti”*...cit., p.144. La citazione riportata dall’autore è di R.Agazzi, *L’abbicì*...cit., pp.32-33

<sup>45</sup> *Ibidem*, p.147

meraviglia sarebbe se tutto il sapere entrasse nella nostra mente semplicemente vivendo, senza richiedere sforzo maggiore di quello che ci costi respirare o nutrirci”<sup>46</sup>.

Le convinzioni didattiche di Maria Montessori<sup>47</sup> (1870- 1952), basate sull’ ‘educazione ai sensi’, coinvolgono le percezioni uditive (musicali e sonore) allenate con materiali didattici appositamente realizzati. Parlando già di *educazione musicale* sia per la scuola dell’infanzia che elementare la Montessori, già agli inizi del XX secolo, propugnava l’ “educazione dell’orecchio, attività ritmiche, ritmico-motorie (secondo principi dalcroziani), di ascolto, di esecuzione strumentale e vocale anche libera”<sup>48</sup>.

Convinta che la musica aiuti e potenzi la capacità di concentrazione ed aggiunga un nuovo elemento alla conquista dell’ordine interiore e dell’equilibrio psichico del bambino, la Montessori fa dell’elemento sonoro uno degli assi portanti della sua “didattica sensoriale”. “Col nostro materiale sensoriale offriamo al bambino una serie di oggetti capaci di richiamare la sua attenzione istintiva sui colori, sulle forme, sui suoni, sulle qualità tattili, bariche, ecc., e il bambino, coi caratteristici esercizi prolungati sopra ogni oggetto, comincia a organizzare la sua personalità psichica, ma nello stesso tempo acquista una conoscenza chiara e ordinata delle cose”<sup>49</sup>. Vengono così predisposti dispositivi didattici di vario tipo, tuttora utilizzati nelle scuole dell’infanzia montessoriane<sup>50</sup>, utili a promuovere l’educazione dell’orecchio, intesa come capacità di percepire, discriminare, seriare, catalogare, classificare suoni concreti e suoni organizzati, verbalizzandone anche le caratteristiche:

- *le scatole dei rumori* sono piccoli contenitori chiusi all’interno dei quali sono ‘nascosti’ materiali diversi e tali da produrre suoni differenti che i bambini, giocando da soli o in gruppo, accoppiano (cercandone i suoni uguali) e serializzano in base alle qualità.
- La serie di *campanelli*, di grandezza e fattezze uguali ma di suoni diversi (in ordine scalare), è disposta su di un supporto diviso in spazi bianchi e neri (indicanti i toni e i semitoni). I bambini, individualmente o in gruppo, giocano a battere con un martelletto le campane ‘fisse’ cercando, fra un’altra serie mescolata, quelle che corrispondono allo stesso suono. Le campane di confronto verranno poi posizionate davanti alle altre. Gradualmente il bambino scoprirà da sé la scala diatonica e quella cromatica e riuscirà a

---

<sup>46</sup> Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti Elefanti, 2002, p.26.

<sup>47</sup> I contenuti di questo paragrafo sono stati ripresi da Maule E., *La musica nell’attivismo educativo: figure da riscoprire*, in “Musica Domani” n.146, Edt, Torino, marzo 2008.

<sup>48</sup> Tafuri J., *L’educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, in AA.VV. (a cura di G.Grazioso),

“L’educazione musicale tra passato, presente e futuro”, Quaderno di Musica Domani n.6, Ricordi, Milano 1994., p.20; cfr. anche M. Montessori, *L’autoeducazione*, Garzanti, Milano 1992

<sup>49</sup> Montessori M., *L’autoeducazione...cit.*, p.143

<sup>50</sup> Cfr. anche De Napoli I., *La musica e il metodo Montessori...cit.*

riconoscere e a denominare tutte le note dell'ottava (il cui nome può comparire in dischetti colorati posti davanti alla tavoletta). Proprio come ciascuno riconosce le tonalità cromatiche dei colori, può altrettanto facilmente, secondo la Montessori, riconoscere il 'colore' di ogni singolo suono ed imparare a scriverlo nonché a denominarlo. "La memoria assoluta della nota si è verificata nei bambini senza aver nulla fatto per provocarla direttamente. Quando, compiuta una lunga serie di esercizi di appaiamento, i bambini passano a formare la scala servendosi di una sola serie di campanelli, essi ripetono questo esercizio molte volte e in varie guise... . Ma accade poi che prendendo a caso un campanello dicano, appena lo hanno ascoltato: questo è un *mi*, questo è *do*, ecc."<sup>51</sup>. La percezione corretta del suono aiuta anche l'intonazione vocale: "i bambini accompagnano la scala con la voce e raggiungono una esatta impostazione della nota talché la loro voce in questo esercizio è dolce e armonica..."<sup>52</sup>.

- Attraverso i *righe musicali* (incavati in una tavoletta di legno verniciata di verde) i bambini possono posizionare ad incastro i dischetti delle note riportanti il nome e il numero della nota (DO- 1) confrontando anche il suono con quello dei rispettivi campanelli.
- I *pentagrammi su cartoncini colorati* consentono successivamente ai bambini di inventare da soli le melodie e di eseguirle con le serie di campanelli.
- I *prismi intonati*. La Montessori appronta dispositivi didattici anche per allenare i bambini, sempre in contesti di auto apprendimento, a cogliere le differenze tonali ( a tal scopo vengono utilizzati prismi colorati, dotati di una piastra intonata, 'spostabili' a piacere con la strategia del do mobile).
- *Strumenti musicali*. "A questo punto nasce un vivo desiderio, nei bambini, di produrre suoni e le scale stesse su tutti i timbri possibili, cioè di suonare gli strumenti diversi: a fiato, a corda, ecc. Un istrumento che conduce il bambino a produrre e a riconoscere le note è il *monocorde*: cioè una semplice scatola risuonante che porta distesa una corda. Il primo esercizio è quello dell'accordatura, con una nota dei prismi risuonanti (do)... . Anche piccole canne a flauto, molto armoniose, attraggono i gusti musicali del bambino"<sup>53</sup>.

Certo, le strategie didattiche della Montessori vanno nella direzione di promuovere quella alfabetizzazione precoce alla musica tonale (quella che alla sua epoca ancora imperava e che aveva caratterizzato la sua formazione) disdegnata, se intesa in senso esclusivo, da

---

<sup>51</sup> Montessori M., *L'autoeducazione...*cit., p.562

<sup>52</sup> Ibidem

<sup>53</sup> Ibidem, pp. 574-5

Delalande<sup>54</sup>: la lunga assenza, tuttavia, di una riflessione storica ha inficiato la possibilità di ri-aggiornare queste 'antiche' pratiche educative, e di salvarne l'ancora attuale principio pedagogico.

### **3. L'ascolto negli odierni orientamenti<sup>55</sup>.**

---

*La musica ascoltata presto nella vita lascia una spessa coltre di ricordi ed è sulla base di questa che si valuta e si assorbe la musica incontrata più tardi. Ciascuno strato aggiunge qualcosa alla ricchezza dell'esperienza musicale, contiene le aspettative che governeranno i gusti per la musica futura e forse cambiano ciò che si prova per la musica che già si conosce. Certi schemi armonici si installano nella coscienza e creano un desiderio di ripetizione, così da poter rivivere quel piacevole turbamento dell'anima. E' la stessa cosa con le parole e gli schemi verbali. Si accumulano in strati e a mano a mano che gli strati si ispessiscono governano tutto l'uso e l'apprezzamento del linguaggio che viene dopo.*

(R. MacNeil,, *Wordstruck*, Penguin Books, 1989, p.23  
Tr. it. di Rita Valentino Merletti)

Lo sviluppo della musicalità, intesa sia come fruizione che come produzione, presuppone l'ascolto: si ascolta per cantare, per suonare, per tradurre la musica in gesto e in segno; si ascolta per essere creativi, per diventare competenti e per maturare un personale gusto estetico; si ascolta per condividere emozioni, si ascolta per partecipare a pratiche sociali, si ascolta per comunicare.

La radice etimologica della parola ascolto rivela una suggestiva mescolanza del verbo latino *colere* e della forma indoeuropea *aus-as*, orecchio. Ascoltare quindi consisterebbe nel raccogliere ciò che si registra nell'orecchio, quasi che lo stimolo sonoro fosse un seme da raccogliere e conservare.

La prima accezione di ascolto può essere riferita all'ambito dei sensi, del sentire, quindi ad una dimensione soggettiva, interna, successivamente, a quello cognitivo che presuppone il prestare intenzionalmente attenzione ad un fenomeno acustico per coglierne il significato, e quindi ad una pratica intrisa anche della cultura in cui si è immersi.

Questa distinzione tra sentire e ascoltare in realtà ha dato vita, già in passato, a dibattiti in diversi ambiti, da quello musicologico, a quello sociologico e psicologico: per Adorno,

---

<sup>54</sup> Delalande F., *La musica è un gioco da bambini...cit.*, pp. 21-22

<sup>55</sup> Questo capitolo è tratto da Maule E., Azzolin S., *Suoni e musiche per i piccoli*, Erickson, Trento 2009, cap. X, p.75 segg.



l'antesignano della sociologia dell'ascolto musicale, ad esempio, la distinzione fondamentale tra sentire ed ascoltare veniva data dal livello di analisi formale attiva messa in opera dall'ascoltatore. Il ricettore dell'opera musicale pienamente adeguato ascolta in modo attivo-sintetico, vi riconosce strutture e significati condivisi, ne coglie il valore intrinseco, mentre il ricettore non adeguato sente della musica ma non è in grado di capirla fino in fondo, ne è fruitore 'passivo'. Oggi, con i moderni modi e tempi d'ascolto, gli ascoltatori possono selezionare, manipolare e reinterpretare i significati così da ampliare notevolmente le pratiche d'ascolto e rendere vana la distinzione tra ascolto intellettuale e ascolto viscerale. La posizione di Adorno, che va comunque riferita al contesto storico dei primi decenni del '900, ha lasciato spazio necessariamente a riflessioni più articolate che hanno analizzato l'ascolto da diversi punti di vista:

- come processo cognitivo-percettivo, grazie in particolare all'approccio neuroscientifico;
- come condotta, cioè come attività che conduce un soggetto a compiere delle azioni coordinate per raggiungere un fine (Delalande, 1993);
- come pratica correlata alle funzioni della musica, alla cultura, alla società, ai generi, agli stili, alle tecniche, nonché la sua relazione con altre pratiche (musica e parola, musica e movimento, ecc);
- come grammatica, l'ascolto viene considerato cioè in relazione con le teorie che cercano di estrapolare sistemi, codici, regole unitarie con cui descrivere il linguaggio musicale.

Dal momento che l'udito è l'organo preposto non solo allo sviluppo della musicalità ma anche alla ricezione del linguaggio e alla coordinazione motoria, dal punto di vista educativo l'ascolto rappresenta una competenza trasversale ai diversi campi d'esperienza, fondamentale per lo sviluppo globale del bambino.

Da una ricerca svolta in collaborazione con una dottoranda dell'Università di Padova (Azzolin e Restiglian, 2004) allo scopo di delineare quale ruolo venga attribuito alla musica nella scuola d'infanzia, è emerso che l'ascolto di musica è presente per circa il 25-30% del tempo di una giornata media alla scuola dell'infanzia. Si tratta soprattutto di musica utilizzata come sottofondo alle altre attività o per accompagnare canto e movimento o di musica per le attività di animazione o per i momenti di rilassamento. Nello specifico, all'ascolto vengono riconosciute come finalità primarie "accompagnare attività di canto, danza..." o "rendere l'ambiente più accogliente" mentre sono stati scelti marginalmente lo "stimolare la creatività del bambino", "educare il gusto estetico del bambino" e "conoscere

culture altre". Dai dati è emerso, in particolare, che i docenti non scelgono la musica da ascoltare sulla base di criteri particolari ma spesso utilizzano quella a disposizione nella scuola o quella portata a scuola dai bambini, a volte la loro scelta privilegia i loro gusti musicali. Si segnala il fatto che dalla ricerca è emerso che i docenti spesso non vedono il bambino come protagonista attivo nel fare musicale per cui non offrono occasioni di sperimentazione e manipolazione sonora ma utilizzano materiale codificato e proposte strutturate che sono sicuri di saper padroneggiare.

E' pur vero che le modalità con cui si organizzano le strutture musicali nella prima infanzia, a quali età cominciano ad essere percepiti i suoni e i rumori, quale significato dà ad essi il bambino, come egli comprenda gli eventi sonori per poterne estrapolare le funzioni, costituiscono a tutt'oggi un ricco campo di indagine per psicologici e ricercatori. Ciò nonostante, in particolar modo sulla base dei comportamenti ludici osservati nei bambini si possono delineare delle linee guida per una didattica musicale nell'età prescolare fondata su ragioni che abbiano fondamento nei reali processi di sviluppo e di formazione del bambino, e non siano dunque semplicemente legate ad intuizioni e approssimazioni.

L'approccio 'scientifico', come sostiene Keith Swanwick (1994), rappresenta, almeno a livello teorico, l'unico modo di garantire ai bambini la possibilità di essere introdotti alla musica in modo meno casuale e disomogeneo di quanto possa verificarsi qualora ci si affidi solo alle caratteristiche personali del singolo insegnante. Rispetto a tale premessa, diventa fondamentale l'elaborazione di un curriculum di studio verticale che, partendo dai bisogni dei bambini, preveda gradi di sviluppo progressivi in cui siano definite delle competenze tra esse correlate e sequenziali.

In particolare, stimolare le condotte relative all'ascolto musicale, ascolto inteso sia come attenzione all'evento sonoro sia come accostamento alla musica 'strutturata', con la finalità di dare al bambino delle motivazioni per passare dall'esplorazione, all'invenzione e all'appropriazione creativa, diventa *condicio sine qua non* per l'esperienza musicale, perché, come sostiene Johanna Tafuri "ascoltare e interpretare brani musicali verbalmente, ma anche con il movimento o con altri linguaggi, costruire percorsi alternativi diversi, scoprire e capire l'ambiguità semantica della musica, sono tutte attività estremamente preziose per accrescere le competenze di base, che si possono realizzare con i materiali più poveri" (1995, p.68).

### **3.1. Perché è importante l'educazione dell'orecchio?**

L'orecchio ha un'ontogenesi significativamente rapida che fa supporre che la sua funzione evolutiva sia molto importante per il feto. Gli studi sulla vita intrauterina hanno dimostrato come il feto cominci ad organizzare la propria esperienza sonora ancora prima di nascere (Lecanuet,1996) e come alla nascita sia in grado di ricordare uno stimolo sonoro ricevuto negli ultimi tre mesi di gravidanza. Negli ultimi decenni si sono moltiplicate le ricerche relative alle funzioni cerebrali collegate all'ascolto anche grazie all'utilizzo di tecniche di indagine innovative come le neuroimmagini, dispositivi che permettono di visualizzare immagini del cervello e delle sue funzioni. E' stato confermato che le aree cerebrali attivate per la musica appaiono diverse e adiacenti a quelle interessate dal linguaggio (Peretz, 2002 p.254), anche se i moduli di entrambe seguono un percorso simile, e la specializzazione degli emisferi cerebrali: l'orecchio destro (e quindi l'emisfero sinistro) percepisce meglio la parola. E' l'emisfero destro invece dominante per l'individualizzazione del profilo melodico, ma la definizione degli intervalli fra le singole note è demandata alle strutture omologhe dell'emisfero sinistro. L'ipotesi è che l'emisfero destro sia deputato alla percezione globale mentre quello sinistro alla percezione analitica. Gli studi concordano nel considerare l'emisfero destro "la via di accesso melodica come determinante per il riconoscimento musicale, per lo meno per quanto concerne il sistema occidentale" (Peretz, 2002 p.263) nel senso che l'elemento che permette di riconoscere uno stimolo musicale è proprio la linea melodica, anche se leggermente variata, non il ritmo o il metro.

### **3.2. Come ascoltano i bambini?**

Secondo Stern (2004), come pure per la scuola fenomenologica, l'esperienza sensoriale del bambino precede ogni categorizzazione simbolica: prima che il bambino impari a farsi delle idee sulle cose, acquisisca cioè la capacità simbolica, egli le sente, le percepisce. Da numerosi esperimenti risulta che i bambini possiedono delle capacità innate di trasferimento delle informazioni da un canale all'altro, dall'uditivo, al visivo, al tattile; queste capacità dette intermodali e transmodali, sono intrinseche alla struttura del sistema percettivo e non apprese tramite il ripetersi dell'esperienza, sono cioè un'eredità della specie. I bambini quindi hanno la capacità di combinare informazioni provenienti da diverse modalità sensoriali: ad esempio un bambino di 3 mesi non solo si gira con precisione verso una fonte sonora ma riescono a distinguere alla vista distinguono un

oggetto manipolato precedentemente senza averlo visto prima. Potrebbe sembrare confermata qui l'ipotesi di Dogana che sostiene come nell'elaborazione dello stimolo acustico intervengano due strutture: da una parte la corteccia che al momento risulta essere 'abbozzata' e 'suscettibile' ai processi di apprendimento o meglio di 'disapprendimento'<sup>56</sup>, anche se in seguito rappresenterà la zona cerebrale più ampia, più specializzata, che lavora in modo analitico, effettuando discriminazioni sensoriali più sottili; dall'altra, il sistema libico, la parte più primitiva del cervello che l'uomo ha in comune con tutte le specie dotate di un sistema nervoso particolarmente sviluppato, che regola la vita vegetativa e nel quale si situa la sede delle emozioni, che invece lavora in modo sincretico e non analitico, facendo sì che le diverse qualità sensoriali restino fuse e mescolate. La percezione musicale infantile dunque coinvolge globalmente il bambino così come l'organo dell'udito è costruito in modo tale che sia tutto il corpo a 'sentire'.

Le ricerche sulla percezione della musica nei lattanti individuano meccanismi di strutturazione percettiva assimilabili a quelli studiati dai teorici della Gestalt nella percezione degli adulti. La legge di prossimità, la legge di somiglianza, la legge di buona continuazione, il principio della buona forma e della figura/sfondo sono rintracciabili nei lattanti (Bregman in Lucchetti, 2006) come negli adulti. Gli studi convergono, comunque, nel sostenere che la sensibilità al mondo sonoro e alle caratteristiche del linguaggio musicale e le modalità di elaborazione degli stimoli musicali siano legate a capacità innate (Imberty, 2000) che continuano poi a svilupparsi, ma la loro manifestazione nelle produzioni reali o nelle imitazioni di modelli dipende largamente dalle motivazioni che il bambino trova nel proprio ambiente familiare o scolastico. Lo stesso Piaget, e poi Bruner con uno spirito diverso, hanno insistito sull'importanza dell'esercizio funzionale nella costruzione della struttura cognitiva in generale. Innanzitutto, l'ascolto dei bambini è un ascolto del movimento e delle sue qualità fatto principalmente con il corpo attraverso il 'gesto'. Il suono è per sé stesso segno di movimento "si manifesta come una forza, un'energia che si sprigiona. [...] Come intermediario fra il pensiero musicale e il suono prodotto, il gesto traduce tutto ciò che l'autore ha voluto mettere nel suono. [...] Il gesto lancia il suono un po' come una palla in una direzione precisa" (Renard, 1987, p. 37). Come scrive Tafuri: "Quando parliamo dei processi della percezione uditiva non bisogna

---

<sup>56</sup> "[...]Nel corso dello sviluppo neuronale buona parte delle sinapsi (e cioè i collegamenti tra i neuroni) vengono eliminate: solo alcuni circuiti vengono conservati e consolidati, diventando così altamente selettivi (teoria dell'epigenesi per stabilizzazione selettiva) In questa accezione "apprendere significa quindi eliminare il superfluo e specializzare la funzione per i fini che ci si propone. Non si parla più di "assimilazione-accomodamento" o di "stadi", come pensava Piaget (1945), ma di "moduli", cioè di apparati mentali specializzati, tra loro indipendenti, [...]" (Lucchetti, 2006 p.61)

dimenticare comunque che ad essi partecipa non solo l'orecchio, ma anche il tatto (le vibrazioni del corpo), la vista (vedere chi suona) e il senso cinestesico o senso muscolare (posizioni del corpo, sensazione di tensione o rilassamento, ecc.)” (1991, p. 15). L'esperienza sonora coinvolge globalmente il nostro essere che è immediatamente chiamato a rispondere allo stimolo sonoro non solo con funzioni immaginative ma con vere e proprie risposte senso-motorie. Proviamo a pensare come sia spontaneo seguire almeno con il battito del piede il ritmo di un brano e ci si rende conto di quanto sia difficile per un bambino ascoltare musica senza 'interpretarla'. Una conferma a questa asserzione è data da Révész quando afferma : “L'effetto puramente sensoriale della musica si basa, da una parte sulla massa sonora e sul ritmo, e dall'altra sugli effetti vibratorii e vasomotorii delle masse sonore” (trad. it. 1983, p. 218). Riguardo poi alle relazioni fra le caratteristiche del suono e il corpo umano precisa che “quanto più una nota è profonda tanto più in basso vengono localizzate nel corpo le sensazioni di vibrazione” (ivi, p. 216).

Il corpo nel bambino è il primo e concreto campo di esperienza dell'evento sonoro:

- del suono, modellato attraverso la voce o attraverso i gesti che producono suoni;
- del ritmo, prodotto dal cuore, dal respiro, dal camminare;
- del silenzio, prodotto dall'assenza di movimento o dalla sua sospensione.

E' sufficiente osservare un bambino nelle sue lallazioni, nel balbettio, nei giochi fonatori, nei giochi percussivi con il corpo o con oggetti, per comprendere quanto siano naturali e gratificanti queste esperienze manipolative e acustiche, che rispondono al suo bisogno di conoscenza sensoriale del proprio io e dell'ambiente circostante. E' fondamentale valorizzare la ricerca sonora sul sé per promuovere una “più ricca conoscenza del proprio io e degli altri, primo fondamento dell'educazione sociale e di un futura, più ricca, socializzazione, che consisterà poi anche nel far musica insieme, nell'inventare, nel ricreare, nel drammatizzare, nel sonorizzare: tutte esperienze che prevedono l'intervento di più persone operanti intorno ad un unico progetto, senza conflittualità e con comuni intenti” (Zucchini, 1990 pp.66-67).

Per i bambini l'ascolto, la vocalità e la produzione sonora costituiscono, dunque, una modalità espressiva globale e molteplice ed “il collante, sostrato vivo dell'esperienza musicale, è il corpo che si muove mentre si emettono vocalizzi e diventa luogo di espressione di un ascolto in atto e gesto alla ricerca di suoni nuovi da produrre. Ascolto, movimento, espressione vocale e esplorazione di oggetti sonori rappresentano, perciò, momenti inscindibili dell'apprendimento musicale del bambino” (Nutti e Filippa, 2006 p. 51). Considerando la necessità che, secondo la *Pédagogie de l'éveil* di Delalande,

“l'educatore non imponga al bambino un determinato sistema musicale, ma lo aiuti e lo sostenga nella sua crescita musicale, offrendogli occasioni per risvegliare le sue attitudini, capacità, desideri di comunicare in forma sonora” (ivi, p. 51), si devono offrire ai bambini occasioni di sperimentare percezioni sinestesiche e amodali in cui gli stimoli (ad esempio un suono), provocano delle percezioni non solo nello specifico sistema sensoriale (in questo caso il sistema uditivo), ma determinano una risposta congruente anche in altri canali (ad esempio la vista), in cui il gruppo possa sviluppare modalità d'ascolto condivise e proprie, frutto delle relazioni che possono intercorrere tra i bambini stessi. Il suono ha questa straordinaria capacità di sollecitazione sinestesica che risiede nella sua stessa natura fisica: mira all'orecchio, ma nel contempo – oltre a fornire un'irresistibile fonte per l'immaginazione visiva– mette in moto tattilità e propiocezioni.

Gli studi riguardanti le condotte sonoro-musicali attuate fin dalla nascita (Delalande 1982, Sloboda 1985, Swanwick 1994) dimostrano, dunque, che il bambino immerso nella fase sensomotoria, manipola i suoni e gli stimoli musicali che coglie nell'ambiente sviluppando, ad esempio, prima “la produzione spontanea di sequenze vocali ritmico-melodiche [...] e soltanto successivamente la capacità di imitazione del canto [...] dell'adulto. Tutto questo è contrario al modello culturalmente imposto di un bambino semplice ascoltatore e richiede alla scuola di valorizzare tutte le esperienze musicali possibili” (G. Mocchi, 1989 p.60).

### **3.3. Ascolto dunque sono: implicazioni cognitive nelle condotte d'ascolto.**

Gli studi di psicologia della musica hanno messo in luce non solo i processi propriamente cognitivi legati all'ascolto ma anche quelli di significazione. Michel Imberty, sulla scia delle ricerche condotte da Francès (1958), si è dedicato alla ricerca sul senso in musica indagando la percezione infantile, i rapporti tra musica ed emozione, tra significato verbale e musicale, tra testo poetico e musicale. Ascoltare è una competenza sociale ben precisa, che comporta una specializzazione notevole (Montecchi 2002, p.268) e può essere concepito anche come mezzo per dare una veste ai propri stati emotivi (Hennion, 2000), dal momento che emozioni e processi cognitivi sono strettamente connessi, l'ascolto può diventare un elemento fondamentale del processo di apprendimento. (Spaltro, 2002).

Per Maurizio Della Casa “la scuola deve promuovere l'ascolto-comprensione”, ovvero “formare il buon ascoltatore, capace di avere un rapporto costruttivo e intelligente con la musica...e impegnarlo a costruirsi una rappresentazione multidimensionale della musica che ascolta”.

Per Delalande (2004), l'insegnante deve partire dalle "condotte" ovvero, dalle motivazioni, dai bisogni, dai meccanismi in atto per soddisfare questi bisogni; quindi, da un punto di vista pedagogico, per "educare all'ascolto" bisogna sviluppare non la capacità di svolgere un tipo di ascolto particolare, ma delle attitudini che possano servire per diversi tipi di approccio.

Per Disoteo (1989) l'ascolto migliore è quello in cui si realizza il coinvolgimento totale, fisico e intellettuale.

Per Spaccazzocchi (1987) ogni educatore o animatore dovrebbe utilizzare la musica e quindi anche l'ascolto per maturare nei ragazzi una maggiore coscienza "epidermica"; infatti, la musica è un corpo sonoro che permette alle persone di realizzare un contatto intimo, personale, sociale e pubblico di natura psichica e fisica. Questa idea è sostenuta anche da Franca Ferrari, nel suo libro "Giochi d'ascolto" in cui si propone di dimostrare come le attività musicali offrano occasioni di confronto e scambio comunicativo, "che alimentano la capacità d'accoglienza reciproca fra pari e la possibilità di esprimersi in produzioni creative" (Ferrari, 2006). Questa prospettiva riflette più di altre le finalità proprie della scuola d'infanzia, dove le Nuove Indicazioni Nazionali (2007) sottolineano che "la Scuola dell'Infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini.", considerando prioritarie:

- la *relazione personale significativa* tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire;
- la *valorizzazione del gioco* in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze): la strutturazione ludiforme dell'attività didattica assicura ai bambini esperienze di apprendimento in tutte le dimensioni della loro personalità;
- il *rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura* per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca.

Musica come linguaggio dunque, nel senso lato del termine: la musica non comunica semplicemente trasmettendo un messaggio decodificabile in modo univoco dal ricevente (anche la comunicazione linguistica per certi versi non si può definire univoca), ma evoca,

suscita emozioni, provoca sensazioni, allude, e dunque si presta a rappresentare un campo privilegiato per l'invenzione e lo sviluppo del pensiero creativo.

### *Giochi ... d'ascolto.*

Richiamando quanto menzionato sopra, è possibile sostenere che il bambino usa il linguaggio musicale, come l'adulto, da un lato per le funzioni che il contesto socio-culturale vi attribuisce (es. per esprimere emozioni, per ballare, per partecipare a rituali, per partecipare ad un gruppo, ecc.), dall'altro per il piacere che il fare e l'ascoltare musica in sé genera. Lucchetti (2003) ha proposto un modello che mette in relazione le dimensioni del gioco, teorizzate da Piaget ed evidenziate nella sua teoria delle condotte da Delalande (1993), gli stili di ascolto e le componenti del linguaggio musicale. Le condotte d'ascolto sono, secondo questo modello, strettamente connesse sia alle caratteristiche proprie del linguaggio musicale di un particolare brano (ritmo, melodia, sound, forma musicale), sia alla modalità di ascolto che viene utilizzato (es. cinestetico se l'ascoltatore risponde maggiormente con un coinvolgimento corporeo, intellettuale e analitico se invece si sofferma ad analizzare la musica che ascolta. Si veda Tab. )

Condotte d'ascolto			
Gioco	coinvolgimento	Stile di ascolto	Struttura musicale prevalente
<b>Gioco senso-motorio:</b> tutta la musica è fondata sul movimento, inteso non solo nel senso del ritmo in sé, ma nell'atto di produrre e ascoltare un fenomeno sonoro (gli stessi musicisti quando suonano manipolano 'oggetti sonori' provando piacere nel risultato del loro manipolare), il bambino dunque quando manipola oggetti per produrre suono sta giocando, in modo spontaneo, per un puro piacere motorio, tattile e uditivo;	Corporeo	Cinestetico	Ritmo
<b>Gioco simbolico:</b> la musica e il suono in genere, con il loro potenziale allusivo, creano preziosi legami con il mondo immaginativo. Le immagini evocate dalle forme sonore richiamano facilmente schemi gestuali che esprimono stati affettivi ed emotivi, così che il bambino naturalmente utilizza la musica per l'invenzione di giochi, che traggono spunto dal suo immaginario, e ne esprimono percezioni e bisogni.	Emotivo	Iconico  Sinestesico	Melodia  Sound
<b>Gioco di regole:</b> l'evento sonoro obbedisce a regole, a volte semplici ed intuitive, altre volte complesse, che il bambino impara dal gioco stesso, pena la coerenza dello stesso e il piacere ludico che ne deriva. Le regole dunque non sono imposte ma vissute come necessarie e dunque interiorizzate con relativa immediatezza.	Intellettuale e analitico	Forma musicale  Testo	Musicale  Verbale

Tab.



Senza entrare nel dettaglio degli stili o pratiche d'ascolto, si vuole in questa sede porre l'attenzione al fatto che le tre dimensioni ludiche descritte, che corrispondono ad altrettante tipologie di condotte, secondo Delalande, non sono limitate al periodo infantile, ma caratterizzano l'approccio all'evento musicale di un individuo per tutta l'esistenza.

Con questa prospettiva concordano anche altri modelli che intendono descrivere lo sviluppo della competenza musicale (Heargreaves, 1986; Swanwick and Tillmann, 1986; Schubert and McPherson, 2006), secondo i quali l'apprendimento musicale, sia dal punto di vista della fruizione che della produzione, segue un'andamento a spirale che parte dalla scoperta e manipolazione dei materiali, prosegue con il loro utilizzo in moduli semplici e ripetitivi per divenire via via più complesso e originale, e per arrivare infine alla sua analisi, trascrizione, rielaborazione e metacognizione. Il modello a spirale, a differenza del precedente modello piagetiano, vuole enfatizzare il fatto che le condotte utilizzate in ogni grado di sviluppo, indipendentemente dall'età e dall'abilità di chi sta imparando, sottende le fasi precedenti, che non sono così più superate ma arricchite, e sta alla base di quelle successive.

Il gioco dunque rappresenta l'elemento cardine attorno cui ruoteranno le proposte didattiche di seguito riportate: attraverso il gioco intuitivamente il bambino differenzia, organizza gli eventi nel tempo, risponde a ciò che percepisce, memorizza gli eventi passati, rappresenta, attribuisce significato a simboli. Partendo dal gioco spontaneo del bambino, dunque, si dovrebbero far emergere nei bambini la consapevolezza di differenziare le altezze, i timbri, gli attacchi, le dinamiche, cioè delle varie componenti del linguaggio musicale, anche dal punto di vista della struttura formale.

### **3.4. Le tappe dell'ascolto**

Abbiamo visto come l'apparato uditivo sia il primo organo sensoriale a formarsi, infatti al quarto mese di gravidanza l'orecchio del feto è già formato e comincia a prendere forma la zona temporale del cervello destinata all'elaborazione degli stimoli acustici. A differenza di altri organi sensoriali, come la vista, l'area uditiva è così attiva già alla nascita: sarà la voce della madre la prima ad essere riconosciuta e il mezzo principale attraverso cui il bimbo entrerà in comunicazione e in relazione con la realtà che lo circonda.

0-4 mesi	I bambino risponde agli stimoli musicali rivolgendosi alla fonte (un neonato di 4 giorni mostra già di distinguere meglio il timbro con l'orecchio sinistro). Fin dai primi giorni di vita esprime una netta preferenza per <i>l'infant-directed speech</i> , modalità con cui l'adulto si rivolge tipicamente ad un bambino caratterizzata da inflessioni melodiche accentuate, frasi brevi, ripetizioni (chiamato anche <i>baby talk</i> o <i>motherese</i> ) e riconosce la propria lingua materna. Un bambino preferisce la mamma che canta alla mamma che gli parla: il canto ha il potere di regolare lo stato tonico-emotivo del bimbo (Trehub, 2006 p.41)
5-12 mesi	Esprime preferenze per la consonanza rispetto alla dissonanza, riesce individuare cambiamenti nella melodia rispetto a altezza, ritmo, tempo e contorno melodico e il profilo delle sue espressioni vocali ha molte delle caratteristiche del discorso musicale (contorno melodico, modulazioni di timbro, tempo). Sandra Trehub e collaboratori, all' Università di Toronto, hanno mostrato, mediante tecniche raffinate e assolutamente non invasive, che a cinque mesi il bimbo già discrimina tra semitoni adiacenti e che a otto mesi riconosce e ricorda il profilo di semplici melodie, anche quando sono suonate da strumenti differenti e su scale tonali differenti. Invece, la sostituzione anche di una singola nota musicale segnala al bimbo il cambiamento di melodia e intensifica la sua attenzione. E' interessante osservare che in questa fase i bambini sono meno sensibili ai cambiamenti melodici al di fuori del proprio contesto culturale (es. musica dell'Europa occ., musica araba, ecc) di quanto lo siano gli adulti (Trehub, 2006) Riconosce principalmente il contorno melodico di una melodia che è anche l'elemento più evidente nei discorsi materni.
1 anno	Riconosce la musica della propria cultura da quella di altre culture, anche se è sufficiente un'esposizione di un paio di settimane con lo stile in oggetto perché essi non lo percepiscano più 'nuovo', diversamente da quanto accade per un adulto, prova della grande plasticità e flessibilità del cervello di un bambino (Zatorre et al., 2002). Compare la capacità di esplorare le possibilità sonore degli oggetti e di combinare i suoni secondo le regole della ripetizione e dell'alternanza, l'introduzione di parole nei canti spontanei con l'uso di due durate diverse, l'aumento di risposte motorie con accenni di danza.
2-3 anni	Il bambino mostra di fermarsi ad ascoltare attentamente eventi musicali, anche se per intervalli brevi che possono arrivare ai 5 minuti, rimanendo fermo, senza necessariamente utilizzare il movimento. Riesce a discriminare il profilo melodico di una melodia e ad imitarlo anche se l'intonazione è ancora molto approssimativa, mostra di aver interiorizzato elementi strutturali elementari (ripetizione, variazione) usandoli nei suoi canti spontanei.
3-4 anni	Riesce a distinguere con maggior adeguatezza l'agogica (lento-veloce), l'intensità, il timbro, ma con maggiore imprecisione la durata e l'altezza di uno stimolo sonoro. Riesce a seguire la pulsazione ritmica battendo le mani e camminando se la stessa è 'in sintonia' con il suo ritmo 'spontaneo' e comincia a percepire le funzioni tonali all'interno di una melodia. A 3 anni i bambini cominciano a imitare, in modo ancora molto approssimativo, le canzoni degli adulti e riescono a riprodurre il ritmo delle parole; inoltre accennano tentativi di sincronizzazione con la musica mediante il movimento; i lavori di Moog (1976), di Zenatti (1981), e Lucchetti (1987), mostrano questa evoluzione.
4-5 anni	I tempi di ascolto attento si allungano. Migliorano le capacità di sincronizzazione con il ritmo e con il metro di uno stimolo musicale.

	<p>E' in grado di confrontare le variazioni d'intensità, i ritmi e alcune semplici realizzazioni tonali.</p> <p>Si accresce il grado di intonazione del canto.</p> <p>Va alla ricerca della consonanza e rifugge dalla dissonanza.</p> <p>Migliora le realizzazioni ritmiche.</p>
7-8 anni	Percepisce la polifonia, acquisisce il senso tonale e l'armonia, riconosce la cadenza

Le prime risposte agli stimoli musicali sono dunque motorie ma se i bambini ascoltano con il movimento, per loro sono significativi i fenomeni in cui risulta evidente il cambio di energia del movimento e quindi le variazioni di intensità e velocità, provenienza e direzione, prima che gli intervalli, i temi o i timbri: "la memoria musicale del bambino, soprattutto nella prima infanzia, contiene eventi dinamici caratterizzati da precisi profili temporali, eventi che si riconoscono, si identificano attraverso un'organizzazione globale del movimento anche se, all'inizio, questa organizzazione dura solo alcuni secondi. Il fatto fondamentale è che questa organizzazione è una struttura di movimento prima di essere una struttura di intervalli o di ritmo, una struttura globale orientata nel tempo, anteriore alle nozioni di intervalli di altezza e di durata" (Imberty in Deriu, 2004).

Le ricerche hanno rilevato che la percezione infantile, come avviene anche negli adulti che ascoltano un brano la prima volta senza finalità particolari, parte da un approccio globale, dal *sound* del brano, in cui prevale appunto una modalità percettiva sinestesica, per divenire analitica solo in seguito (Lucchetti 2007). Esempio è il comportamento percettivo e le tappe dell'apprendimento di una canzone: per i bambini la caratteristica pregnante è la combinazione di vocali e consonanti del testo, che rappresentano le componenti timbrica del materiale sonoro, il *sound*. Non a caso il repertorio tradizionale infantile è ricco di filastrocche, tiritere, scioglilingua il cui elemento caratterizzante è proprio la ricchezza timbrica dei testi. Proprio la forza percettiva del *sound* e gli accenti metrici legati alla scansione sillabica del testo permettono ai bambini di riprodurre con facilità canti e filastrocche tradizionali. Il ritmo rappresenta infatti la seconda dimensione riprodotta con accuratezza. Dopo il *sound* e il ritmo, i bambini prestano attenzione al profilo di una melodia, detto '*contour scheme*' che comunemente viene descritto immaginando che esso si muova nello spazio (sale, scende, sta fermo). Un bambino di tre o quattro anni infatti, imita le melodie proposte solo nel contorno d'insieme, solo verso i 5, 6 anni riesce a riprodurre le altezze esatte dei suoni. Sempre analizzando i canti della tradizione si nota come questi siano costruiti su melodie che si muovono per grado congiunto, cioè per note vicine, di cui è facile riconoscere il movimento melodico; a cinque anni, anche se è in

grado di riprodurre una melodia data, deve iniziare da capo se si sbaglia, perché non è in grado di segmentare la sequenza, che per lui esiste solo nella sua struttura globale.

Il corpo è il primo e concreto campo di esperienza dell'evento sonoro:

- del suono, modellato attraverso la voce o attraverso i gesti che producono suoni;
- del ritmo, prodotto dal cuore, dal respiro, dal camminare;
- del silenzio, prodotto dall'assenza di movimento o dalla sua sospensione.

E' sufficiente osservare un bambino nelle sue lallazioni, nel balbettio, nei giochi fonatori, nei giochi percussivi con il corpo o con oggetti, per comprendere quanto siano naturali e gratificanti queste esperienze manipolative e acustiche, che rispondono al suo bisogno di conoscenza sensoriale del proprio io e dell'ambiente circostante. E' fondamentale valorizzare la ricerca sonora sul sé per promuovere una "più ricca conoscenza del proprio io e degli altri, primo fondamento dell'educazione sociale e di un futura, più ricca socializzazione, che consisterà poi anche nel far musica insieme, nell'inventare, nel ricreare, nel drammatizzare, nel sonorizzare: tutte esperienze che prevedono l'intervento di più persone operanti intorno ad un unico progetto, senza conflittualità e con comuni intenti"(Zucchini, 1990 pp.66-67).

La consapevolezza di come ascoltano i bambini ci dovrebbe aiutare a modulare le nostre proposte sulle loro reali capacità e possibilità, indirizzando anche le nostre scelte di repertorio e materiali in ordine a:

- genere: preferire musiche diverse per offrire una ricca varietà di stimoli;
- funzione: selezionare stimoli musicali in base allo scopo per cui si usano (suoni e musiche per tranquillizzare, per incontrare, per muoversi, per cantare, per suonare, per creare, ecc.);
- condotta: offrire materiali sonori che permettano la sperimentazione di condotte d'ascolto diverse (es. musiche ricche di contrasti timbrici, ritmici, dinamici, di altezza, ecc.);
- significato: proporre materiali sonori significanti sia per il vissuto a cui sono collegati, sia per le implicazioni che da essi possono derivare. I materiali della tradizione, ad esempio, sono emblematici in tal senso proprio per la ricchezza di significati in essi depositati.

### **Cosa proporre per educare l'ascolto?**

Da quanto rilevato in questa sintetica e non esaustiva panoramica degli studi sulla percezione musicale infantile, che ha il fine principale di trasferire nella pratica didattica

quanto vanno scoprendo i ricercatori in materia, si deduce che gli elementi che porteranno il bambino ad organizzare quanto ascolta saranno principalmente l'identificazione e il riconoscimento di contrasti, di presenza e assenza di suono (suono-silenzio), di variazione dell'intensità (forte-piano) o della velocità (lento-veloce), di cambiamenti marcati del tessuto armonico (maggiore -minore), di timbro (es. percussioni – fiati) o di altezza (acuto-grave), di 'gesto' (es. legato-staccato).

La gradualità dell'educazione dell'orecchio deve dunque considerare che:

- l'intensità, nella struttura percettiva, vede prima la distinzione piano/forte, semplice e binaria e solo successivamente, con gradualità, si acquisiscono le varie gradazioni di intensità:
- il timbro ha a che fare con il toccare, un gesto fondamentale per il bambino nelle sue prime manipolazioni. Le sensazioni tattili sono il primo modo attraverso cui si rapporta al mondo. Egli è molto interessato ad una ricerca creativa sui modi di suonare dei diversi materiali e, toccando gli oggetti, percuotendoli, gettandoli a terra, scopre i loro suoni cupi, brillanti, aspri, ecc.;
- l'altezza è preceduta nel bambino dalla distinzione acuto/grave, dove l'acuto richiama l'alto, cioè una posizione elevata nello spazio, mentre il grave richiama il basso. L'associazione acuto – alto e grave-basso viene da questi immediatamente intuito tanto da emergere spontaneamente nelle sue interpretazioni grafiche e in quelle motorie (fonomimica).
- la durata, cioè il distinguere i suoni lunghi da quelli brevi, è fondamentale per poter riconoscere l'organizzazione ritmica di un brano ma è un elemento la cui percezione consapevole giunge verso i 5 anni e che necessita più di altre di essere guidata attraverso giochi e attività, nonché con opportune interpretazioni grafiche e motorie.

Imprescindibile è, per questo, l'educazione progressiva dell'orecchio inteso nelle sue componenti:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'orecchio dinamico</li> </ul>	<p>Innanzitutto il bambino percepisce il suono non in quanto tale ma in relazione al silenzio in cui si staglia, poiché la relazione è un elemento ricorrente con cui si rapporta al mondo. Quindi alla base di un percorso di educazione dell'orecchio è fondamentale giocare proprio sul dualismo suono-silenzio, che viene vissuto dal punto di vista motorio come un contrasto tra movimento e arresto di movimento (e nella parola 'arresto' abbiamo tutta la forza e la tensione necessarie per mantenersi fermi da una precedente situazione di moto, con tutto ciò che ne deriva per la presa di coscienza e il controllo del proprio tono muscolare e del proprio schema corporeo).</p> <p>L'orecchio dinamico distingue le differenze di intensità: dal</p>
---	---

	forte al piano, al pianissimo, al silenzio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'orecchio di altezza</li> </ul>	distingue i suoni acuti (comunemente detti alti) e gravi (detti bassi); da qui si forma anche l'orecchio melodico, che permette di percepire una melodia e successivamente di memorizzarla e riprodurla. (E' stato dimostrato che la maggior parte dei bambini così detti stonati in realtà hanno sviluppato in modo non completo proprio questa facoltà uditiva e la capacità di modulare i muscoli che coordinano le corde vocali per riprodurre i suoni che percepiscono)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'orecchi timbrico</li> </ul>	distingue le varie qualità e sfumature del suono (leggero, delicato, duro, aspro, tremolante), e permette quindi di riconoscere le diverse fonti dell'evento sonoro, in particolare consente di individuare i diversi strumenti.

### *L'altezza*

L'altezza rappresenta dunque la caratteristica che viene riprodotta più tardi dai bambini per motivi legati sia alla loro fisiologia vocale (si veda capitolo successivo sulla voce), sia ai tempi in cui si forma la categoria di altezza a livello cognitivo-esperenziale, che come abbiamo visto riflette lo stile percettivo globale e cinestesico: per un bambino i suoni acuti sono chiari, leggeri, quelli gravi sono scuri, pesanti (percezione timbrale dell'altezza, Teplov in Lucchetti, 2007), per cui a 3 anni identificano facilmente come acuto il suono del triangolo e grave il suono del tamburo, ma difficilmente riescono a classificare i suoni prodotti da due piastre melodiche intonate o da un pianoforte nel registro medio.

Cosa può essere utile proporre dal punto di vista didattico per sviluppare la percezione melodica di un bambino?

- Proporre giochi su registri opposti, con strumenti diversi o sullo stesso strumento per iniziare a differenziare il timbro dall'altezza (si veda il gioco *Lucciola vien da me*;
- Lavorare sui glissati (modulazione dell'altezza del suono continua, come il suono di un aereo in decollo o in atterraggio) con il corpo, la voce, il segno e riconoscere la direzione di un suono nello spazio tonale;
- Migliorare la percezione e la riproduzione delle relazioni intervallari tra i suoni all'interno di una scala attraverso giochi di discriminazione uditiva (si veda di seguito il gioco *Testa, pancia, piedi, Le campane*) e l'uso della chironomia, cioè del gesto della mano per indicare le altezze relative nel canto (si veda la scheda sul metodo Kodaly).

### *Il ritmo*

La percezione ritmica e la capacità di riprodurre correttamente i ritmi sottendono meccanismi complessi che si usano spesso senza esserne propriamente consapevoli:

- la sincronizzazione: la capacità di muoversi a tempo con la musica;
- l'anticipazione: il riuscire a prevedere quando cade la pulsazione successiva, collegata comunque alla sincronizzazione;
- il raggruppamento: il riconoscere dei moduli in cui raggruppare, organizzare gli eventi sonori, sulla base di eventi continui e discontinui. Per esempio si percepisce che una melodia come l'Inno d'Italia 'si batte in due tempi', ha cioè un metro binario che raggruppa in unità l'accento forte e quello debole, per il tipico *un-due, un-due* di tutte le musiche che devono essere marciate. Il valzer invece si batte in tre, metro ternario, *un-due-tre*, dove la successione è di un tempo forte e due deboli. Il raggruppamento ci permette anche di memorizzare i ritmi in *chunks*, sotto-unità, che hanno la caratteristica di occupare minor spazio nella memoria di lavoro proprio perché organizzate. Si ricorda meglio una sequenza numerica (2564837) se la organizziamo in sotto-unità per l'appunto (25-64-83-7): i dati da 7 passano a 4 (Miller in Lucchetti, 2006).

Per sviluppare la percezione ritmica di può:

- rendere consapevoli i bambini che ciascuno ha un proprio ritmo spontaneo (gioco: *camminate libere*);
- riconoscere la pulsazione (gioco: dimmi tu, *La battaglia di Magenta*);
- riconoscere il metro (*musica metrica e ametrica*);
- sviluppare la capacità di sincronizzazione (giochi con i gesti suono e il 'suoniamoci su': accompagnamento con strumenti di brani, canti o filastrocche: es. *La danza della croce, Gran grano*);
- riconoscere le variazioni di velocità (canto-gioco: *Il calabron*)
- riconoscere le durate (gioco delle *andature*);
- riconoscere e riprodurre le cellule ritmiche (canto-gioco: *La battaglia di Magenta*);

### *Giochi e sonorizzazioni*

E' evidente che il bambino debba essere stimolato non solo ad ascoltare analiticamente i suoni ma anche ad avvicinarsi alla musica intesa come organizzazione di questi, ad appropriarsene in funzione espressiva ed estetica.

L'ambiente circostante offre stimoli molto interessanti di tipo acustico, tutti noi viviamo immersi in un tessuto sonoro talvolta troppo ricco oggi, tanto che è fondamentale poter

aiutare il bambino non solo a distinguere i diversi fenomeni acustici che si succedono ma anche sapersi orientare in essi, scoprendo ad esempio quelle sonorità minime che spesso sono 'oscurate' da volumi troppo elevati o da presenze sonore costanti tanto da non essere più identificate come suono: si pensi al rumore di fondo delle città o alla persistenza di televisioni e stereo accesi in casa. I fenomeni acustici dell'ambiente permettono inoltre di compiere operazioni cognitive quali la formulazione di ipotesi sulla fonte che ha prodotto il suono, il suo riconoscimento o l'ideazione di un contesto fantastico in cui collocarla, la sperimentazione del vicino e del lontano, del forte e del piano, dell'acuto e del grave: elementi costitutivi del linguaggio musicale. Si possono ordinare, classificare, seriare e memorizzare i suoni, riconoscerli, imitarli e simbolizzarli, riutilizzarli per raccontare, per spiegare, per creare. Questo implica un'attenzione particolare all'educazione all'ascolto e la possibilità di disporre di materiali stimolanti dal punto di vista sonoro, oltre che la necessaria capacità dell'adulto di cogliere la naturale propensione del bambino verso queste attività e la loro valorizzazione.

Abbiamo già sottolineato come l'ascolto in questa fascia d'età debba essere attivo e coinvolgente, debba partire dall'ascolto dell'ambiente (*soundscape*), dalle condotte esplorative del gioco senso-motorio di cui si fa attento investigatore Delalande, dal suono prodotto e poi condiviso di cui parla Monique Frapat, ma soprattutto emerge l'importanza che l'esperienza d'ascolto sia un'esperienza globale, che coinvolga sinestesicamente il bambino e che lo attivi a partire dal corpo e dal movimento, per questo è necessario considerare che un ascolto diventa tanto più pregnante quanto presenta elementi di contrasto, perché maggiormente si presta a interpretazioni motorie, grafico-pittoriche, creative o verbali. Sui contrasti sonori, si può lavorare molto, sfruttando anche le possibilità creative che il 'contrasto' offre per collegarsi con altri ambiti di attività. E' naturale a questo punto richiamare alla mente le diverse implicazioni didattiche e creative collegate al 'contrasto' semantico, contenute ad esempio nella Grammatica della fantasia di Rodari, che favoriscono in particolare il superamento degli stereotipi a favore del pensiero divergente.

Possono essere proposti giochi :

- di orientamento percettivo;
- di riconoscimento timbrico;
- di percezione delle altezze.

Il mondo animale può costituire uno sfondo integratore molto interessante per queste sperimentazioni perché più vicino al vissuto dei bambini e denso di figure icastiche che



con più immediatezza di altre permettono di immedesimarsi e con facilità si prestano a costituire elementi di uno sviluppo dinamico dell'esperienza (una contestualizzazione ambientale, un dialogo, una drammatizzazione, ecc.).

I suoni percepiti, manipolati, riprodotti possono venire poi classificati, registrati, rappresentati. Proprio la registrazione di suoni, soprattutto quelli prodotti direttamente dai bambini con la voce, con il corpo, con uno strumento, costituisce un tesoro prezioso di riflessione e maturazione di consapevolezza acustica. La registrazione ha la stessa funzione di uno specchio tanto da poter essere definita uno 'specchio sonoro' che mette a confronto la personale percezione della propria immagine, in questo caso sonora, con la percezione degli altri. Spesso capita di non riconoscere la propria voce registrata, in parte per la distorsione che il registratore provoca rispetto alle sensazioni acustiche che invece riceviamo, mentre parliamo, dalle nostre cavità di risonanza, ma capita anche di diventare consapevoli di alcune caratterizzazioni della propria voce che non sapevamo di avere. Il prendere consapevolezza del proprio sé sonoro è fondamentale per poter 'giocare' poi con esso e trasformarlo in mezzo comunicativo e, per i bambini, riconoscere le proprie produzioni sonore, anche spontanee, diventa un elemento fondamentale per conquistare la propria identità musicale.

La socializzazione delle esperienze d'ascolto vissute con il proprio corpo favorisce l'acquisizione di maggior consapevolezza delle possibilità dello stesso in quanto, come sostiene Frapat, i partecipanti potranno confrontare le proprie scelte motorie con quelle proposte a turno dai compagni, ampliando così il vocabolario delle loro possibilità espressive.

Dopo aver osservato le interpretazioni libere è bene cogliere gli elementi di similarità e differenza delle stesse per evidenziare i caratteri specifici presenti nel brano musicale (ad esempio nel brano di Rimsky Korsakov *Il volo del calabrone - A flight of a Bumblebee* - che richiama perfettamente il ronzio dell'insetto, è interessante cogliere come il gioco sulle altezze dà l'idea dei movimenti del calabrone) che possono costituire materiali interessanti per esercizi di discriminazione o per iniziare a organizzare delle semplici strutture formali, in cui evidenziare ad esempio quando questi elementi si ripetono. Cogliendo le varie interpretazioni presentate si cerca poi di lavorare a specchio su alcune di esse per organizzare un'esecuzione corporea di gruppo e gli stessi elementi possono costituire la base per una rappresentazione grafica della loro successione come per una sonorizzazione dei movimenti con strumenti o oggetti sonori (si vedano le attività di seguito riportate).

In linea con le nuove prospettive della pedagogia musicale che, a partire da Dalcroze e da Orff, per citare alcuni dei nomi più illustri, ha recuperato il rapporto tra musica e corporeità, dobbiamo considerare che il bambino anzitutto manipola, incontra le cose attraverso il corpo ed è appunto distinguendosi come “corpo proprio” dal resto del mondo e dall’ambiente circostante che egli diventa soggetto. Percuotendo il corpo in vari punti ed esplorandone le risorse timbriche, potrà creare dei veri e propri ritmi da eseguire individualmente o collettivamente. Le percussioni del corpo potranno sicuramente accompagnare le sue o le altrui produzioni musicali.

I bambini hanno ormai acquisito una sufficiente capacità di riconoscere i suoni e le loro peculiarità; pertanto si potrà passare all’analisi del suono degli strumenti musicali. Dopo una preliminare descrizione delle caratteristiche dei singoli strumenti mediante riproduzioni fotografiche, cartelloni o dal vivo, si inviteranno i bambini a riprodurre la forma con disegni, schizzi, e altro.

Si passerà quindi all’ascolto guidato in modo da migliorare negli alunni le capacità di riconoscere un *sound*, una forma, delle caratteristiche timbriche, dei disegni melodici, delle cellule ritmiche. Esso fornisce l’occasione per svolgere molteplici attività che si snodano lungo percorsi diversi: innanzitutto va inteso come esplicitazione e confronto delle proprie sensazioni con quelle degli altri, attraverso varie modalità espressive (verbale, grafica, gestuale) e in secondo luogo le esercitazioni d’ascolto favoriscono la crescita musicale anche sotto il profilo sintattico, come l’acquisizione degli elementi e delle strutture primarie, quali il ritmo, l’andamento dinamico, la melodia.

La sonorizzazione consiste nell’associare ad una poesia o ad un racconto o ad un’immagine, ad un paesaggio, una colonna sonora, un accompagnamento, che può essere un brano inventato e suonato dai bambini con lo strumentario Orff o con strumenti poveri da loro stessi costruiti, un’interpretazione motoria o strumentale dei tratti salienti del brano, una trascrizione degli stessi attraverso simboli che poi costituiscono una vera e propria partitura, creando un’attività dove musica, gesti, recitazione, parole e scene si integrino, amplificando i contenuti ed i messaggi del testo (si vedano le sonorizzazioni presenti nei progetti seguenti di Elita Maule o gli ascolti attivi proposti sul Minuetto di Handel e sulla Danza della croce dalla scrivente). Nella drammatizzazione-sonorizzazione con i suoni, definita nei Programmi ministeriali come “pratica fono – gestuale individuale e collettiva”, s’intersecano e si fondono un insieme di linguaggi: musica, parola, gesto, immagine.

Una modalità che coniuga ascolto e produzione in un rapporto stretto e intersecante è l'improvvisazione musicale, che spesso spaventa gli educatori non musicisti, ma che in realtà costituisce un terreno vicino a quello del gioco che i bambini fanno autonomamente. Le forme costruttive più elementari sono quelle che si ricollegano al principio dell'imitazione che si fonda sulla naturale predisposizione del bambino a ripetere ciò che fa l'altro e poi a modificarlo e a manipolarlo. Nella pura e semplice imitazione, l'insegnante o il bambino produce un suono, una sequenza timbrica, ritmico-melodica, mentre un altro soggetto o gruppo di soggetti lo ripete. Il gioco dell'imitazione semplice prepara una forma costruttiva più complessa: l'imitazione-variazione/improvvisazione. Chi ripete lo stimolo sonoro prodotto introduce variazioni secondo una regola concordata.

Uno schema compositivo ricorrente è il contrasto/opposizione che va dal semplice suono/silenzio al contrasto dinamico forte/piano, a quello timbrico, di altezza (acuto-grave), di durata, di modo o tonalità, il contrasto tutti/solo. Essendo primario nel bambino il riconoscimento degli opposti, è del tutto naturale l'utilizzo precoce dello schema oppositivo come forma costruttiva, non solo musicale (Lapierre e Acouturier, 1978).

### *Giochi e attività*

#### Educazione all'ascolto: il timbro e la localizzazione

##### **Il lerpotto cerca-amici:**

I bambini sono disposti in cerchio e stanno ad occhi chiusi accovacciati come tanti leprottini. Uno di loro saltella intorno al cerchio tenendo in mano un sonaglio. Il bambino dietro al quale si fermerà dovrà dare prova di averlo sentito battendo con la mano tre volte sul pavimento, sempre saltellando si scambieranno di posto.

##### **Spegniamo gli strumenti**

Un bambino bendato al centro deve andare a spegnere lo strumento suonato da un bambino del cerchio. Il bambino strumentista può suonare da solo, oppure insieme ad un altro con diverso strumento, nel qual caso il bambino al centro deve spegnere quello precedentemente indicato o entrambi ma nella sequenza scelta dall'animatore (insegnante o compagno). Si può chiedere anche di spegnere un dato strumento mentre tutti suonano e così l'esercizio diventa anche di discriminazione timbrica.

##### **La guida sonora**

I bambini sono disposti in file da tre unità, guidati da un compagno (quindi a gruppi di 4) che con il suono di uno strumento tenuto in mano guiderà i compagni, ad occhi chiusi, intorno alla stanza. E' bene che le guide abbiano strumenti diversi l'una dall'altra e che stiano ben attente a non far scontrare il loro 'trenino': quando stanno per intercettare un altro 'treno,' possono suonare più velocemente e con maggior intensità il proprio strumento. Durante il gioco tutti devono alternarsi nelle varie posizioni: guida, 1° della fila, 2° della fila, 3° della fila.

Al termine si può fare una breve verifica sul ruolo in cui si sono sentiti meglio.

### **Suono-segnale**

Si scelgono due strumenti che indicano ciascuno un movimento, una posizione, un oggetto e ai bambini viene chiesto di riconoscere il segnale. I suoni possono indicare ad esempio il movimento di due diverse parti del corpo: i bambini sono a specchio, uno fa la guida e l'altro è lo specchio e chi guida deve riconoscere il segnale corrispondente con la parte da muovere e far muovere l'altro a specchio.

### **Il gioco della fattoria**

I bambini sono sparsi per lo spazio ciascuno con una figurina rappresentante un animale della fattoria. Al via tutti i bambini inizieranno a spostarsi facendo il verso dell'animale e cercando contemporaneamente altri compagni-animali uguali a lui. A questo punto, riunitisi gli animali, i gruppi possono fare un concerto (piano vivente) diretti da un compagno o dall'insegnante oppure possono animare un racconto sulla fattoria sonorizzando l'animale impersonato ogni volta che lo si sente nominare.

### **Scatoline sonore**

Dalle scatoline adesso escono tante 'gocce di pioggia', tante campane, tanti missili, ecc.: i bambini che sono accovacciati come se fossero nascosti nelle scatoline, escono interpretando la consegna con il corpo e con la voce o solo con uno dei due.

### **Memory sonoro**

Con i contenitori dei rullini o le scatole porta-confetti si possono creare dei memory sonori mettendo all'interno dei contenitori a due a due gli stessi materiali (5 fagioli, un cucchiaino di orzo, un batuffolo di cotone, dei semi di zucca, ecc.).

### **Educazione all'ascolto: altezza**

#### **La lucciola**

La lucciola musicale è un personaggio magico che lascia una meravigliosa scia di suoni al suo passaggio. L'insegnante, in una stanza buia, dietro un telo, muove una pila seguendo il movimento ascendente e discendente del suono (prodotto con la voce o con un flauto a coulisse). I bambini devono capire qual è il meccanismo con cui si muove la lucciola. Capito il meccanismo possono interpretare la filastrocca modulando la voce sulla scia della lucciola

*Lucciola, lucciola vien da me  
Ti darò il pan del re  
Pan del re e della regina  
Lucciola lucciola vien vicina*

#### **Il missile**

L'insegnante o un bambino con un missile (o aeroplano di carta in mano) guida il gruppo nel 'sonorizzare' il percorso che fa fare al mezzo. Si può quindi tracciare il viaggio del missile sulla lavagna ed eseguirne poi l'andamento leggendo la sua scia. I percorsi possono essere diversi, ci possono essere più linee da seguire contemporaneamente. Possono quindi essere preparati dei cartoncini con riprodotti i diversi viaggi del missile e i bambini devono metterli in sequenza in base al 'dettato' melodico dell'insegnante o di un compagno (fig.) Ricomposto il percorso l'insegnante può chiedere ai bambini di 'leggere' con la voce e con il corpo (o solo con una delle due variabili) il percorso del missile mentre lei lo 'suona'.

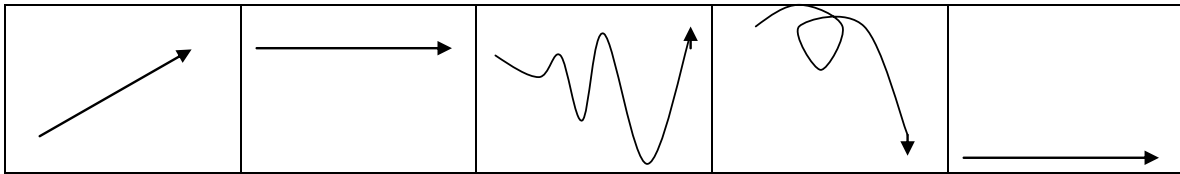


Fig.

### La palla birichina.

Questo gioco può essere una variante di quello precedente: i bambini devono sonorizzare con la voce il movimento della palla che viene lanciata. Se la palla rotola a terra il suono sarà continuo se invece rimbalza sarà staccato, se il lancio è verso l'alto la voce proporrà un glissando verso l'acuto, se viene lanciata con poca forza la voce seguirà il movimento piano, e così via.

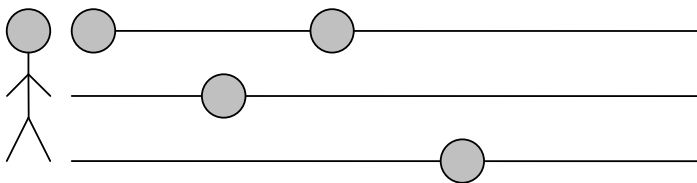
Volendo si può accompagnare il gioco con delle frasi in rima, ad esempio:

*Questa pallina birichina vuole saltare stamattina  
salta in su (glissato verso l'alto accompagnando la palla)  
salta in giù (glissato verso il basso)  
se te la lancio, non salta più!*

### Testa, pancia, piedi

I bambini, dopo aver giocato sulle parti più in alto, più in basso e centrali del corpo e sulla distinzione terminologica tra acuto-alto/medio-centrale/grave-basso, dovranno toccare le parti del corpo relative al richiamo dell'insegnante prima verbale (testa, pancia, piedi), poi con termini musicali (acuto, medio, grave) poi sonoro (suono vocale o strumentale acuto, medio, grave).

Successivamente si può chiedere ai bambini di posizionare dei cerchi, su un cartellone predisposto, che raffigura le tre posizioni del corpo, in base allo stimolo sonoro udito (N.B. solitamente nel momento di restituzione 'grafica' i bambini devono essere stimolati a pensare alla contemporaneità e alla successione dell'evento sonoro).



### Educazione all'ascolto: tempo e durate

#### Il gioco del tamburo magico

Disposizione: su due cerchi, uno all'interno e uno all'esterno, in quello interno, tutti sono seduti verso il centro, quello esterno, invece, cammina intorno al ritmo di un tamburo. Quando il tamburo si ferma il ciascun componente del cerchio esterno prende posto dietro ad uno del cerchio interno e 'suona' la schiena del compagno così come gli suggerisce il tocco dell'animatore sul tamburo.

#### Gioco delle andature

Al ritmo del tamburo i bambini si muovono con passi, lenti, veloci, rallentati, accelerati.

*Gioco: Mamma quanti passi mi dai.*

Disposizione: bambini disposti in riga di fronte alla 'mamma' (conduttore del gioco)

Bambini: *Mamma, mamma quanti passi mi dai?(2 v.)*

Mamma: 5 passi da formica di do (2 v.): 1, 2, 3, 4, 5 (detti ed eseguiti velocemente)  
 (Attenzione: si può anche chiamare il gambero!). Il primo che arriva a toccare la mamma vince, ma se qualcuno si muove quando non tocca o non esegue bene i movimenti, viene rimandato all'inizio.

### La corsa dei cavalli

Disposizione: in cerchio, in ginocchio.

L'animatore conduce il gioco come se fosse un cronista che commenta una gara all'ippodromo:

<i>I cavalli sono schierati sulla linea di partenza ... ... 3,2,1 via!</i>	Mani sulle cosce Si comincia a imitare il galoppo dei cavalli battendo le mani sulle cosce
<i>Galoppano verso la prima curva a destra ... ...poi verso la curva a sinistra...</i>	Tutti continuando a battere si inclinano a destra Tutti si inclinano a sinistra
<i>... superano la siepe ... ...altra siepe con pozzanghera... ... attraversano una galleria...</i>	Ci si solleva leggermente accompagnando il movimento con "hop!" Come sopra aggiungendo "splash!" Percuotere con le mani le guance, tenendo la bocca ben aperta.
<i>...superano un ponte di legno...</i>	Battere con i pugni il petto
<i>... rallentano e vanno al passo sopra ad un campo di zucche ... ... poi attraversano un deserto con sabbie mobili...</i>	Rallentare e sempre con i pugni battere la propria testa Strofinare tra loro i palmi delle mani
<i>... riprendono la corsa ma devono raggiungere la cima di un monte ... e poi galoppare in discesa ... ... eccoli all'arrivo ... fotografi dalle tribune ... scommettitori ... tifosi ... e Vittoria!!!</i>	Rallentare e accelerare Sonorizzare il pubblico Applausi finali.

### Cavaliere ... a cavallo!

Sul tamburo vengono scanditi i ritmi relativi alle andature del cavallo e i bambini si muovono seguendo il ritmo (si possono alternare le tre andature anche con pause più o meno lunghe, cambi di dinamica – piano/forte -, cambi di agogica – rallentare/accelerare, magari inventando una storia).



titti titti = trotto



tan-ti tan-ti = galoppo



ta ta = passo

Proporre il canto gioco proveniente dalla tradizione italiana

## Era la sera battaglia di Magenta

E - ra la se - ra bat - ta - glia di Ma - gen - ta, oh che pia - ce - re ve  
de - rei ca - va - lie - ri. Ca - va - lie - ri al pas - so!

Disposizione: in cerchio per mano.

*Testo:*

*Era la sera, battaglia di Magenta*

Camminare in senso orario con il canto

*Oh, che piacere vedere i cavalieri.*

*Cavalieri, al passo!*

*Era la sera, battaglia di Magenta*

Camminare in cerchio con l'andatura del passo mentre si canta

*Oh, che piacere vedere i cavalieri.*

*Cavalieri, al passo! Al trotto!*

*Era la sera, battaglia di Magenta*

Camminare con l'andatura del trotto

*Oh, che piacere vedere i cavalieri.*

*Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

*... Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

Camminare con l'andatura del galoppo

*Con una mano!*

...

Accompagnare il canto con il battito di una mano sulla coscia con ritmo di ta-ta-ta-ta

*Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

*Con una mano! Con due mani!*

...

Accompagnare il canto con il battito delle due mani

*Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

*Con una mano! Con due mani! Con un piede!*

...

Accompagnare il canto con il battito delle due mani e battendo un piede

*Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

*Con una mano! Con due mani! Con un piede!*

*Con due piedi!*

...

Accompagnare il canto con il battito delle due mani e saltando su due piedi. Al richiamo dei cavalieri, andare tutti verso il centro e alla fine gridare: BUM!!!

*Cavalieri, al passo! Al trotto! Al galoppo!*

*Con una mano! Con due mani! Con un piede!*

*Con due piedi! Bum*

### Giochi di ... nomi.

*Nomi a ritmo*

Costruiamo dei ritmi usando i diversi nomi dei bambini.

In cerchio chiediamo a ciascuno di scandire il proprio nome battendo le mani:

Mar-co An-ge-la Gia-co-mo Li-sa                    2+3+3+2

Luca Ma-ri-a Gio-van-ni Sa-ra                    3+3+2+2 (il ritmo è dato dagli accenti dei nomi)

Creiamo così delle successioni di ritmi diversi (negli esempi) che se vengono ripetuti possono dar vita a delle interessanti composizioni ritmiche e metriche come ad esempio il treno ... di nomi:

- 1° gruppo                    giacomogiovanni giacomogiovanni ecc.  
 2° gruppo    elisabet-tamariaelisabet-tamaria ecc  
 3° gruppo                    zocco/bruno zocco/bruno  
 4° gruppo    Filip—po!    filip—po!

Camminiamo i ritmi creati. Sul tamburo riproduciamo la successione degli accenti e i bambini provano a camminare sintonizzandosi con il tamburo.

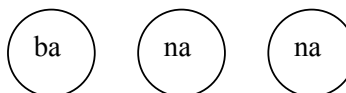
*Quanto è lungo il tuo nome?*

I bambini sono disposti su una linea di partenza con tre percorsi paralleli di fronte (abbiamo usato i metri dei centri commerciali per tracciarli). Ciascuno dice il suo nome camminando sul tracciato, fermandosi quando termina il nome e si fissa la posizione dei tre.

Con lo stesso principio ciascuno dei tre, a turno, può scegliere un suono e farlo durare quanto vuole mentre cammina sul tracciato. Quando si fermano tutti, un quarto bambino sceglie uno dei tre percorsi e lo suona o lo canta. Gli altri devono indovinare quale dei tre aveva scelto,

**Saltiamo ... il ritmo delle parole**

Proviamo a saltare il nostro nome. I bambini in fila (su due file se sono più di 8) provano a saltare il nome, il cognome, poi il gusto di gelato preferito, sempre accompagnati dal battito di mani dell'insegnante e dei compagni. Poi l'insegnante dà una figura ciascuno (es. banana) e contemporaneamente segna le tracce lasciate prima con dei pallini corrispondenti al battito di mani e poi al posto dei pallini mette i pezzettini di parola



**Educazione all'ascolto: l'ascolto attivo**

L'ascolto, com'è stato più volte ribadito, è una funzione complessa che coinvolge il bambino in modo globale. Di seguito vengono presentate alcune proposte per l'ascolto del Minuetto (n.20) della Suite in Sol maggiore HWV 350, una delle tre suite della Musica sull'acqua (Water music) di Handel, come esempi di attività che possono essere svolte con brani strutturati. E' curioso sapere che la prima dell'opera si tenne il 17 luglio 1717 in seguito alla richiesta del re Giorgio I, che aveva chiesto un concerto sul fiume Tamigi. Il concerto fu eseguito da 50 musicisti che suonavano su una chiatta in prossimità della chiatta reale, da cui il re ascoltava con alcuni amici. Si dice che Giorgio I apprezzò tanto la musica che ordinò che i musicisti, sebbene fossero esausti, ne ripetessero l'esecuzione tre volte.



MINUETTO  
(G. F. Handel)

20.

*Flauto piccolo*

*Violino I, II*

*Viola*

*Bassi*  
(*Violoncello, Violone, Fagotto, Cembalo*)

7 6 7 6 7 6 6 6 6 6

9

1. 2.

*Fine*

17

6 6 6 7 6 7 6 6 6 5

25

6 6 6 6 6 7 6 6 6

*da capo*

### Ascolto di mani

Ai bambini viene proposto di ascoltare il brano 'con le mani' e di condividere poi la loro interpretazione 'gestuale' con il gruppo.

### Giochi a specchio

In coppia i bambini interpretano nuovamente la musica con mani e braccia ma questa volta uno dei due è lo specchio dell'altro, deve quindi riflettere ciò che l'altro fa.

Si chiede eventualmente di verbalizzare sulle scelte di movimenti (perché hai fatto così? cosa ti sembra?) per evidenziare, se possibile, alcune strutture interessanti del brano:

- il tempo è ternario;
- le frasi musicali hanno un profilo melodico ricorrente e riconoscibile;
- c'è una chiara alternanza di durate (•••/○)
- la forma del Minuetto **A** (batt. 1-16) **B** (batt. 17-32) **A**, dove A presenta un ritornello con diversa coda (a-a') e B un ritornello uguale (b-b);
- la differente dinamica nei ritornelli (alternanza *forte-piano*).

Si può osservare e far osservare se i bambini hanno individuato il *sound* (l'insieme di timbro e articolazione ritmico-melodica) quasi 'cullante' del brano, se hanno riconosciuto gli schemi in cui è organizzato il disegno melodico del brano, anche solo in termini di contorno, che come abbiamo visto è uno dei primi elementi che i bambini percepiscono, se cambiano movimenti in A e in B, oppure se hanno colto la differenza tra *p* e *f*. Le 'trovate' dei bambini si rilanciano al gruppo e si propone una struttura elaborata insieme: - all'inizio quando la musica fa ... come decidiamo di muovere le mani? E poi? – potrebbe essere interessante sperimentare i movimenti sopra un telo che nasconda i bambini e permetta di vedere solo le mani che si muovono, oppure dietro ad un telo con la tecnica delle ombre e luci. Quest'ultima permette facilmente il passaggio alla fase successiva: la trascrizione dei movimenti e la creazione di una partitura informale da parte dei bambini.

### Musicogramma

Un esempio di musicogramma, elaborato da un pedagogista musicale spagnolo, in fig. isola ed evidenzia alcune strutture pregnanti del brano (profilo melodico, ritmico e struttura formale).

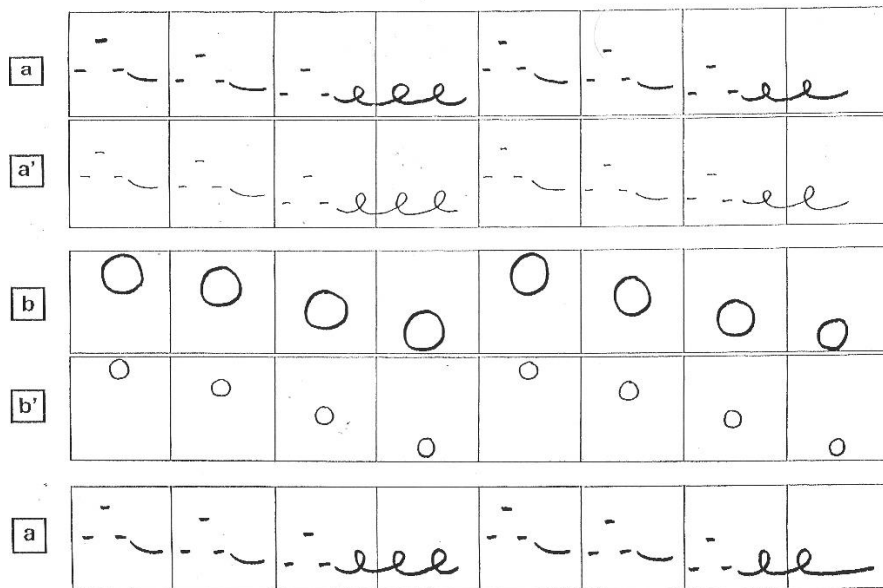


Fig.

Il musicogramma interpreta graficamente sia la struttura formale del brano che il profilo melodico della frase A (a-a') e B (b-b') dove la differenza tra a-a' e b-b' è prettamente di carattere dinamico (*forte-piano*).

Nella proposta di interpretazione gestuale si consiglia di riproporre con la mano il disegno melodico che sembra dipingere delle 'onde' in cui si alternano semiminime su intervalli disgiunti con figure di minime col punto e suoni legati. Nel ritornello a' propone di riproporre gli stessi movimenti ma questa volta disegnandoli con un dito. In B la proposta consiste nel disegnare delle 'bolle' prima con la mano poi con il dito. Questo vuole essere semplicemente un esempio di musicogramma strutturato che non può però sostituire la fase esplorativa e di scambio tra i bambini.

#### 4. L'ascolto nella didattica della storia della musica

La musica "non ha lasciato solo ruderi o vestigia da museo ma opere fruibili ora, nel presente e in ogni luogo. Non è solo un documento da indagare per ricostruire il passato, ma un monumento sempre osservabile e fruibile anche fra le pareti domestiche. La musica è, insomma, il più tangibile [...] esempio della sopravvivenza del passato nel presente"<sup>57</sup>. Il 'documento /monumento sonoro' è in grado di stupire, di emozionare, di liberare

<sup>57</sup> Maule E., Tasselli M.S., *Musica, storia, territorio*, cit. p. 14.

l'immaginazione e la fantasia; se opportunamente interrogato, esso può rivelarci molti particolari relativi alla situazione, al contesto d'uso delle musiche, alle pratiche sociali coinvolte, a particolari momenti di aggregazione sociale. Nulla vieta di confrontare, successivamente, il documento/monumento sonoro con altri tipi di documenti. Le fonti architettoniche, per esempio, hanno tutte una loro caratteristica sonorità epocale in grado di completare, anche affettivamente, la nostra lettura del passato. Immaginate di entrare, insieme ai vostri alunni durante una visita d'istruzione, nel fastoso salone dei ricevimenti di un antico palazzo della vostra città e di riuscire a ricreare mentalmente, con una buona approssimazione filologica (competenza stilistica), le musiche che animavano l'ambiente all'epoca del suo massimo splendore.

Immaginate di entrare nella buia chiesa romanica che ogni giorno distrattamente osservate nel percorso che vi conduce a scuola e di sentir riecheggiare la meditativa preghiera cantata dei monaci all'epoca della sua costruzione: a quale scopo erano stati redatti, in notazione neumatica, quei bellissimi codici miniati le cui riproduzioni sono spesso osservabili anche nei nostri libri di testo scolastici? Questi canti sono sopravvissuti, quasi inalterati, fino ai nostri giorni e sono spesso cantati dal sacerdote soprattutto in occasione delle feste più importanti. Alcuni di essi sono semplici da cantare e sono facilmente eseguibili in classe anche dai 'meno dotati'.

L'imparare ad ascoltare è dunque un nodo della didattica della storia musicale, preliminare e necessario ad ogni altro tipo di operazione cognitiva sul passato esercitabile in classe. "Anzi, aggiungerei a questo proposito che il risultato finale e più auspicabile di un buon insegnamento non dovrebbe essere tanto quello di offrire notizie su ciò che si ascolta o di proporre e stimolare interpretazioni attendibili e competenti dei brani ascoltati, ma soprattutto quello di far venire il bisogno o la curiosità di ascoltarne altri"<sup>58</sup>.

Il *saper ascoltare* è un macro obiettivo, un risultato finale. Vediamo come la ricerca del settore ha dipanato questa finalità dell'insegnamento storico musicale in quelli che potremo definire obiettivi a lungo termine<sup>59</sup>:

- *Far riconoscere alcune principali caratteristiche e far apprezzare il senso* della "quantità di tipologie sonore che la cultura umana ha inventato" e che rappresenta un patrimonio meravigliosamente ricco e differenziato.

---

<sup>58</sup> Baroni M., "La storia della musica come problema didattico", cit., p. 23.

<sup>59</sup> Baroni M., "La storia della musica come problema didattico", cit., p. 24 segg.; Baroni M., *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca 2004.

- *Superare l'appiattimento del suono a parvenza puramente fenomenica*, ovvero portare a consapevolezza tutti i modelli di sonorità che sono noti e riconosciuti dalle persone ma che non sono da queste realmente compresi.
- *Promuovere la capacità di percepire, riconoscere e nominare le strutture e i sistemi strutturali* più importanti che si trovano nella maggior parte delle culture musicali del mondo (il sistema dei ritmi, delle altezze, dei timbri, delle tessiture, ecc.).
- *Promuovere la capacità di formulare interpretazioni*, cioè di usare in maniera appropriata l'ermeneutica verbale necessaria a comunicare le proprie risposte immaginative ed emotive, collegandole con le strutture percepite.
- *Promuovere la capacità di rapportare le strutture e le interpretazioni al contesto storico culturale* a cui quelle musiche appartengono, di capire cioè le funzioni e il valore che la cultura d'origine ad esse attribuiva. Pertanto si rivela utile anche:
  - *Possedere informazioni utili a capire ciò che si sta ascoltando.*
  - *Possedere competenze e informazioni necessarie per costruire in modo non banale e irriflesso il proprio gusto musicale* e per accettare che esistano altri gusti e altre ideologie aventi la stessa dignità.

#### **4.1. Guidare l'ascolto: un modello di approccio alla fonte/ monumento sonoro**

Il tema relativo alla didattica dell'ascolto appare assai complesso e articolato e, per questo motivo, difficilmente trattabile in questa sede in modo esaustivo; esso è un argomento interdisciplinare che interessa ogni aspetto della ricerca musicale e della sua divulgazione.

Proveremo, prendendo in considerazione solo quell'indirizzo di studi che in modo specifico si è occupato di affrontare il problema rivolgendolo all'insegnamento della storia della musica, a ricavare alcune linee-guida per condurre un buon lavoro in classe.

Nel tentativo di guidare gli studenti ad ascoltare repertori a loro poco noti e per insegnare loro a 'parlare di musica' tenendo conto dei contesti culturali cui le musiche appartengono, Baroni individua un percorso didattico che si può articolare nei punti seguenti<sup>60</sup>:

---

<sup>60</sup> Cfr. Baroni. M., *L'orecchio intelligente*, cit.; cfr. anche Ferrari F., "Un modello di apprendimento cooperativo per la storia della musica", in AA.VV. (a cura di C. Galli), *Musica e storia*, cit., p. 66 segg.

1. *Cogliere il carattere affettivo di una musica* - ovvero coglierne i significati mettendo in atto facoltà intuitive generali possedute da tutti gli individui - e saperlo tradurre con il linguaggio. Per cogliere il carattere affettivo di un brano musicale occorre preliminarmente entrare in *empatia* con esso, ricostruendo interiormente i suoi contenuti. “La naturalità dell’atteggiamento empatico, il suo statuto di facoltà probabilmente innata e comunque non legata a forme di apprendimento, è un’altra delle ragioni che possono spiegare l’esistenza di competenze immediate e intuitive. [...] L’apparato delle interpretazioni verbali [...] assume in un certo modo la funzione di quella ‘mediazione di esperienze cognitive’ di cui parla la psicologia dei fenomeni empatici: serve a capire meglio la natura delle esperienze affettive implicate nell’ascolto, a precisarne la sostanza e il contenuto e forse a stimolare la sua maturazione e il suo sviluppo. È dalla collaborazione degli aspetti affettivi e di quelli cognitivi dell’ascolto che può nascere una più approfondita e consapevole comprensione di ciò che si ascolta; gli stessi germi di un maturo atteggiamento critico nei confronti della musica ascoltata nascono probabilmente da questo connubio”<sup>61</sup>.

2. *Conoscere il sistema strutturale dei linguaggi musicali*, ovvero il sistema generale di regole che ne determinano la grammatica (ritmo, tonalità, sonorità, forma, ...). Se l’esercizio d’ascolto proposto nel primo punto puntava alla valorizzazione di processi di interpretazione ‘aperti’, attraverso la raccolta di indizi sonori tendenti a giustificare l’interpretazione offerta si “può evitare di assumere aspetti immotivati o irragionevoli. Se la rosa degli indizi raccolti è sufficientemente ampia la convalida dell’interpretazione può risultare più solida e più attendibile”<sup>62</sup>. È necessario quindi allenare l’orecchio a concentrarsi sulle strutture musicali e sui sistemi di organizzazione delle stesse che costituiscono la grammatica musicale tipica di ogni genere, stile, cultura musicale. “Ogni struttura rappresenta una precisa categoria sonora distinguibile da altre e anche nominabile: nell’ascolto si tratterà di sviluppare quella che gli psicologi chiamano appunto *Percezione categoriale*. [...] La percezione categoriale ci permette dunque di individuare le strutture musicali, ma se [...] dobbiamo arrivare a usarle anche come indizi per la nostra interpretazione, allora non basta riconoscerle: occorre anche capire la loro funzione di comunicazione. Ogni struttura categoricamente individuata e acusticamente percepita agisce come strumento comunicativo e può essere interpretata. I sistemi strutturali

---

<sup>61</sup> ibidem, pp. 14-15.

<sup>62</sup> ibidem, p. 19.

vengono accettati in musica proprio in quanto si riconoscono ad essi particolari facoltà espressive”<sup>63</sup>.

3. *Acquisire informazioni storiche e stilistiche* in grado di rendere ragione del contesto e della funzione sociale svolta dalla musica presa in considerazione; del sistema di valori e del gruppo sociale dal quale è legittimata; degli eventuali individui (personalità) che la rappresentano. Prendiamo atto del fatto che è legittimata anche la posizione di quanti ‘godono’ la musica anche senza ricostruirne il contesto di appartenenza: è il caso dei tanti appassionati di jazz, musica operistica, etnica, ecc. i quali mettono comunque in atto una qualche competenza culturale anche se questa è basata più su dati immaginari che su quelli documentari. “La competenza culturale ha però una caratteristica: è impossibile acquisirla semplicemente vivendo, cioè per esposizione ai flussi di informazione circolanti nella società. Questi esistono ma non sono sufficienti: la competenza va imparata. [...] Esistono, per questo, due tipi di apprendimento. Da un lato occorrono informazioni storiche. [...] D’altro lato occorrono informazioni stilistiche: l’esperienza dimostra che non basta sapere che cos’è il romanticismo per distinguere lo stile musicale romantico da quelli precedenti o seguenti. Bisogna confrontare più tipi di musica, coglierne le caratteristiche strutturali e connetterle con quelle storiche”<sup>64</sup>.

Ora che abbiamo individuato una possibile e didatticamente sensata successione di abilità da attivare per giungere ad una comprensione del fenomeno musica storicamente inteso, occorre ancora trovarne un possibile aggiustamento affinché queste abilità si traducano anche in acquisizioni, da parte dei discenti, di competenze *metodologiche* il più possibile correlate a quelle messe in atto dallo storico per fabbricare la storia.

Facciamo un esempio esplicito. Per raggiungere il terzo livello di competenza (competenza culturale) possiamo adottare il metodo tradizionale, comunemente chiamato trasmissivo, fornendo preliminarmente, o in itinere, agli alunni commenti e informazioni verbali (o mediante letture da sussidi didattici) che riteniamo utili alla comprensione della musica ascoltata. Questa sembra la proposta più comunemente adottata anche nei recenti testi che si configurano quali guide all’ascolto<sup>65</sup> rivolti alle scuole.

---

<sup>63</sup> ibidem, p. 21; cfr. anche M. Baroni, R. Dalmonte, C. Jacoboni, *Le regole della musica. Indagine sui meccanismi della comunicazione*, EDT, Torino 1999.

<sup>64</sup> ibidem, pp. 68-69.

<sup>65</sup> Cfr., per esempio, lo stesso testo di M. Baroni o quello di L.C. Baldo, S. Chiesa, *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria 2003.

Abbiamo però anche l'alternativa di offrire agli scolari solo consegne-stimolo generali in modo da aprire una discussione collettiva i cui punti salienti possono essere raccolti e fungere da stimolo per una ricerca. Questa può essere effettuata in piccoli gruppi, in classe o anche a casa, utilizzando materiali come testi scritti, fonti iconografiche, ricerche in internet, ecc. Tornerà utile anche la spiegazione dell'insegnante che fungerà, in questo caso, da fonte orale per rispondere alle domande che gli saranno rivolte.

Nel primo caso possiamo dire che la metodologia usata non ha nulla in comune con le procedure che lo storico attiva per fabbricare la storia, perché non sono i fatti e le spiegazioni acquisite da altri e da lui memorizzate che costituiscono lo scopo del suo lavoro.

Nel secondo caso, invece, il procedimento attivato è molto simile a quello che lo storico compie perché contiene tutti (o quasi) i procedimenti logici implicati anche nella ricerca storica (desumere informazioni da una fonte/monumento sonoro; formulare ipotesi sul contesto, funzione, pratiche sociali coinvolte nella musica; cogliere gli elementi costitutivi dello stile epocale; ricercare le spiegazioni (utilizzando altre fonti) alle ipotesi formulate, ecc.).

Attivando questa seconda strategia, definita anche *metodo euristico guidato*, possiamo insegnare un modo per poter, a lungo andare, assumere informazioni senza disporre necessariamente di un 'esperto' che ce le fornisca verbalmente, ma anche, contemporaneamente, per costruire da soli la competenza culturale per oggi e per il futuro. Questa strategia possiede caratteri di *trasferibilità* in altri campi, di *durevolezza* nel tempo e di *interdisciplinarietà* metodologica.

Tenendo conto anche del modello sulla *competenza comune*<sup>66</sup> vediamo, in modo generico, come potrebbero essere applicati in classe i suggerimenti sopra esposti, seppur bisognosi di essere adattati al tipo di brano o di repertorio esaminato ma anche all'età dei discenti e alle esigenze del progetto, in modo da poter promuovere le abilità storiche musicali delineate.

È importante non commentare preliminarmente il brano musicale, né fornire indicazioni biografiche sull'eventuale autore, sulle strutture o quant'altro al fine di non compromettere l'esercizio cognitivo, incentrato sull'osservazione e l'analisi della fonte, che ogni alunno autonomamente deve compiere. Troppo spesso (anche a livello accademico) lo studente

---

<sup>66</sup> Cfr., in particolare, AA.VV. (a cura di L. Marconi e G. Stefani), *Il senso in musica. Antologia di Semiotica musicale*, CLUEB, Bologna 1987; G. Stefani, *Capire la musica*, Fabbri, Milano 1985; G. Stefani, *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna 1982; G. Stefani, *La parola all'ascolto*, CLUEB, Bologna 2000.



viene impegnato in un ascolto che serve solo a riconoscere e a confermare le informazioni già fornite dall'insegnante.

Le risposte dei ragazzi costituiscono ipotesi di spiegazione storica, provvisorie e suscettibili di conferme o di smentite. Sarà quindi necessario, successivamente, consultare altre fonti per cercare un avvallo alle ipotesi e ulteriori informazioni utili a completare il quadro informativo.

A questo punto sarà possibile e utile utilizzare in modo critico il libro di testo scolastico, richiamandoci alle indicazioni fornite da Brusa<sup>67</sup>. Anche con il materiale storico in esso contenuto, infatti, possiamo esercitare in classe l'uso del documento scritto e la pratica della ricerca attiva cercando non tanto di memorizzare i contenuti che vi sono racchiusi, quanto quelli finalizzati a rispondere alle domande che precedentemente ci siamo posti.

Quasi mai, infine, le risposte dei ragazzi si attengono alla sequenza di domande riportata nello schema. In genere, le risposte fornite sono multiple e associano più 'voci' tra quelle riportate nello schema (alla domanda: "a che cosa poteva servire questa musica?", i ragazzi possono rispondere, ad esempio, che si tratta di musica per una festa in un palazzo all'epoca dei moschettieri. E giustificano: si sente che c'è il ritmo di un ballo, ma non moderno e piuttosto pomposo e lento. [...]) Mi sembra che ci sia una musica simile nel film *La maschera di ferro*, ...

*Abilità intuitive per cogliere il carattere  
'affettivo'*

Quale carattere ha il brano? Ti sembra musica triste, allegra, marziale[...]? Hai già sentito altre volte musiche di questo tipo? Dove?[...]

*Con questa operazione si raccoglieranno le pre-conoscenze degli alunni e le impressioni (emozioni, sensazioni) che il brano suggerisce loro.*

*Strutture musicali/ sistemi organizzativi/  
grammatica*

*Queste domande servono ad indurre l'alunno a cogliere le principali*

---

<sup>67</sup> A. Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; cfr. anche C. Scataglini, A. Giustini, *Adattamento dei libri di testo*, Erickson, Trento 1998.

Quali strumenti riconosci? Si sentono spesso o si tratta di timbri inconsueti? C'è qualcuno che canta? Si tratta di una voce maschile, femminile o di un coro? Come sono le voci? 'Studiate' e impostate o semplici e naturali? Sapresti ricantare la melodia? È semplice o complessa? Richiede studio e tecnica per essere eseguita? Com'è il ritmo? Costante, ripetitivo, veloce, lento[...]? La musica si ripete qualche volta?[...]

*caratteristiche di quello che, con ripetute esperienze d'ascolto, sarà riconosciuto come stile epocale e/ o geografico in musica. Le tecniche compositive cambiano nel tempo per svariate ragioni: l'aderenza ad un rinnovato clima culturale e valoriale; i mutamenti dei gusti (a loro volta condizionati dai cambiamenti sociali, dalla comparsa di nuove classi sociali, [...]); gli sviluppi della ricerca musicale, estetica, e acustica; il perfezionamento delle tecniche di costruzione degli strumenti o l'adozione di nuovi (aspetto legato alla storia tecnologica), ecc.*

*Contesti/ valori-legittimazioni/ funzioni/ pratiche sociali*

A che cosa servirà questa musica? A quale contesto d'uso si addice? Sarà una musica per pregare? Per danzare? Da ascoltare attentamente in una sala da concerto? Per esprimere sentimenti? Per narrare un evento? Per celebrare un avvenimento? Per incitare alla guerra? Per far festa? ...

Quante sono le persone coinvolte in questa esecuzione? Sarà destinata ad un pubblico allargato o ristretto? In un ambiente chiuso o aperto? Si tratta di un'esecuzione di professionisti o di gente comune? Qualcuno avrà pagato per ascoltare? ...

*Questa tipologia di domande servirà a indurre l'alunno a cogliere, attraverso l'ascolto: la funzione sociale della musica nel contesto storico di appartenenza; ad individuare il profilo (socioculturale, ...) dei destinatari cui era rivolta; le ragioni dell'organizzazione dell'evento, i rapporti di committenza, l'adesione valoriale, il consenso dei soggetti coinvolti, i rapporti di dipendenza, la gestione economica, organizzativa, ecc.*

*Autore/opera (nei casi specifici)*

Prendendo in considerazione tutte le osservazioni fin qui compiute, sapresti collocare questa musica in un'epoca? Qualcuno avrà composto questa musica? Per chi? Sarà stato pagato per farlo? A quale condizione sociale apparteneva? Che cosa voleva esprimere o comunicare l'autore? Avrà composto solo musiche di questo tipo? Quali altre musiche saranno state eseguite alla sua epoca? La sua musica sarà simile o diversa da quelle composte dai suoi coetanei? [...]

*Raccolta delle osservazioni e delle ipotesi.*

Le risposte e le ipotesi formulate dai ragazzi saranno raccolte e sintetizzate: esse dovranno essere sottoposte a verifica confrontandole con altri tipi di fonti o consultando l'insegnante, finalmente autorizzato (fungendo da fonte orale) a rispondere alle domande dei ragazzi e a completare le informazioni acquisite.

*Mediante domande di questo tipo si cercherà di concentrare l'attenzione, qualora il brano e il progetto si prestino, sull'autore, sulla sua condizione sociale, sulla sua produzione artistica cogliendone, se possibile (attraverso il confronto con altre opere coeve) lo stile personale e il grado di novità.*

*La ricerca in classe potrà essere effettuata dividendo i ragazzi in gruppi. A ciascun gruppo sarà assegnato il compito di confermare o smentire un gruppo di ipotesi precedentemente formulato consultando materiali e fonti diverse. In questa fase del lavoro ci si potrà servire anche del manuale o di semplici testi predisposti dall'insegnante.*

## **4. 2. Ascoltare per fare: agire la storia**

Quello sin qui prospettato rappresenta un quadro sintetico di quanto finora è emerso dalle ricerche storiografiche (musicali e non), didattiche e pedagogiche in merito alle ragioni che possono accreditare la presenza della storia musicale a scuola giustificandone il valore formativo interno (disciplinare) ed esterno (trasversale).

Il dibattito sembra interessare la ricerca di una conciliazione didatticamente efficace per valorizzare la musica come arte - ovvero come 'monumento' che ha una ragione d'essere

nel presente anche indipendentemente dalla sua 'storia' e un suo valore estetico *intrinseco* - e come 'documento', ovvero una valenza *estrinseca* che ne esalti la capacità di essere utilizzata come traccia significativa per spiegare il suo significato all'interno dei quadri di civiltà nel loro complesso.

La soluzione sembra essere stata individuata proprio ponendo al centro dell'azione educativa un *ascolto* giudicato *creativo*<sup>68</sup> che, partendo dall'esercizio empatico e dall'esplicitazione *verbale* dei significati 'affettivi' espressi dalla musica mediante l'attivazione di competenze intuitive, giunga a cogliere e a *verbalizzare* i sistemi strutturali musicali implicati i quali, se corredati da opportune informazioni di carattere storico e stilistico, formeranno la competenza storica musicale intesa quale capacità di *comunicare* e poter socializzare le proprie interpretazioni. "Dunque, per avere qualche certezza che ciò che interpretiamo possa anche essere condiviso con altri, possa dotarsi di una certa solidità oggettiva, e possa anche essere insegnato, bisogna conoscere il contesto storico in cui quei caratteri affettivi sono nati e hanno ottenuto consenso e condivisione"<sup>69</sup>.

La creatività nella competenza storica musicale si esplicherebbe dunque nel compiere uno sforzo metalinguistico che possa "spiegare primariamente a se stessi, ma poi anche agli altri, il carattere affettivo della musica ascoltata, e che possa tradurlo in maniera appropriata e calzante [...] Qui entrano in campo altri due aspetti tipici del pensiero creativo: la flessibilità, cioè la capacità di adattarsi a situazioni diverse (in questo caso di trovare le parole giuste per i diversi contesti) e la fluenza, cioè la ricchezza di produzione mentale (in questo caso la quantità di parole usate). È ovvio che anche in questo campo la creatività non è da considerarsi un dono di Dio: la flessibilità e la fluenza sono requisiti che si possono educare con l'esercizio"<sup>70</sup>.

In ultima analisi sembrerebbe, dunque, che la competenza storica si configuri come la *capacità di parlare di/ intorno alla musica*. Ma sarà proprio solo così?

Da più parti, all'interno del settore pedagogico didattico, viene indicata una via diversa, più accattivante ed efficace ma, soprattutto, più consona ai bisogni dei discenti. Si tratta di un approccio *pratico/ manipolativo* che consenta ai bambini e ai ragazzi di entrare dentro, anche storicamente, alla musica attivando le condotte musicali<sup>71</sup> proprie del bambino ma anche dell'adulto.

---

<sup>68</sup> M. Baroni, *L'orecchio intelligente*, cit., p. 68 segg.

<sup>69</sup> ibidem, p. 69.

<sup>70</sup> ibidem, p. 15-17.

<sup>71</sup> F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musicale* (a cura di G. Guardabasso e L. Marconi), CLUEB, Bologna 1993.

Il *risveglio sensoriale* è la base del primo e più importante obiettivo dell'ascolto che è quello di far nascere il desiderio di ascoltare. "Si rischia di mettere il carro davanti ai buoi se non si crea, preliminarmente, un autentico appetito di musica; il desiderio di farla e di ascoltarla. L'ascolto dei dischi deve rappresentare la reazione, la risposta a un'attesa costruita intenzionalmente, in modo consapevole e controllato: qui sta il ruolo insostituibile della scuola. A garantire la seconda parte del percorso, quella di fornire occasioni di ascolto, interviene la concorrenza dei media: radio, dischi, concerti. [...] Il primo contatto con una grande opera è un'occasione unica: se si partecipa senza provare emozione diventa un'occasione irrimediabilmente perduta. Lei comprenderà allora che l'educazione fatta attraverso l'assimilazione, cioè passando in rassegna tutti i capolavori e riproponendoli in contesti mortificanti, mi sembra uno spreco imperdonabile"<sup>72</sup>.

Alla base dell'ascolto vi è dunque la *motivazione ad ascoltare* e questa si attiva, secondo Delalande, solo 'agendo' la musica e vivendola come un gioco il quale, peraltro, è insito nella natura della musica stessa. "Per gioco si esplorano le fonti sonore, si mima il reale e si organizzano i suoni. La creazione nasce dal gioco. E questa attività di produzione determina a sua volta la curiosità per l'ascolto di brani di riferimento: uno tira l'altro!"<sup>73</sup>.

Proprio come avviene nel campo di tutte le arti, anche la professione musicale consiste nelle due attività complementari della produzione e della fruizione, ovvero dell'ascolto, nel nostro caso. È chiaro che il *fare musica* è solo una possibilità e non tutti gli ascoltatori dei concerti possiedono questa pratica. Si può dunque educare ugualmente all'ascolto? "Certamente. Almeno attraverso la danza. Prima di essere esclusivamente mentale, la percezione della musica passa inizialmente attraverso il corpo. [...] L'immobilità non è la regola. [...] Tuttavia è vero che il musicista non ha più bisogno di dondolarsi per sentire il dondolio, perché ha interiorizzato tutti i gesti suggeriti dalla musica: così risparmia tempo ed energia! [...] Il canto, la danza, il gioco strumentale stesso e, in altre culture, il battito delle mani, tutti questi gesti rivivono interiormente nell'ascolto. Dal momento in cui un atto corporale viene associato alla musica, l'ascolto si arricchisce, dal momento in cui si fa precedere il fare al sentire"<sup>74</sup>.

Una volta agita, la musica verrà compresa anche dal punto di vista analitico e strutturale e tale capacità verrà trasferita nell'ascolto di tutte le altre musiche provando anche piacere nel farlo.

---

<sup>72</sup> ibidem, pp. 96-97.

<sup>73</sup> ibidem, p. 99.

<sup>74</sup> ibidem, pp. 102-103.

Siamo così giunti ad una conclusione condivisa, “la storia della musica non ha senso come disciplina separata, privata dei suoni che ne sono il fondamento. Non può essere un susseguirsi di nomi, date, titoli di opere, ma va costantemente collegata all’ascolto, all’esecuzione, all’analisi, oltre che, ovviamente, alla storia della società in cui si colloca. Il partire dall’esperienza è uno dei principi didattici ormai più condivisi. Anche in questo caso è indispensabile che si parta dall’esperienza dei suoni intesa sia come *esecuzione* che come ascolto”<sup>75</sup>.

I punti salienti per progettare percorsi storico musicali efficaci per la scuola dell’obbligo dovrebbero dunque poggiarsi su questi postulati fondamentali:

a) il percorso di ricerca storica si conclude con la produzione di informazioni ma anche, e soprattutto per quanto riguarda la musica, con la produzione di attività espressive, in grado di costituire un movente forte per condurre il lavoro e in grado di porsi quali parziali verifiche delle acquisizioni assunte, come danzare, cantare, sonorizzare documenti scritti, suonare insieme[...]

La musica, in quanto fonte ‘speciale’, ci obbliga ad assumere un’ottica peculiare. Così come al musicista di professione le conoscenze sul passato musicale si rivelano funzionali non tanto a produrre resoconti verbali o scritti, quanto piuttosto a dar luogo ad un’esecuzione più consapevole o più consona allo stile del tempo, altrettanto si può dire per la didattica: sapere, per esempio, com’è fatta quella musica per danza, dove e come veniva eseguita, perché, da chi e in quali circostanze, ci aiuta a riproporre in classe la danza stessa nel modo più ‘filologico’ possibile.

Questa considerazione ha un’importanza didattica assai rilevante: la ricostruzione della storia mediante i linguaggi espressivi, anziché mediante la parola, consente di limitare, in sede di verifica, l’utilizzo troppo invadente del linguaggio verbale o scritto, introducendo anche forme di verifica operative ed espressive. Così, il tema ‘Musica nei castelli’ dà luogo ad una *performance* (verifica) costituita da danze ed esecuzioni vocali e strumentali alle quali si sarà giunti attraverso l’osservazione di mirate fonti iconografiche e l’assunzione di adeguate informazioni relative alla tipologia dei personaggi coinvolti (nobili, cavalieri, alto clero, trovatori, poeti e menestrelli, servitori, paggi, saltimbanchi, ecc.); ai tipi di ricreazione e di spettacolo in voga all’epoca; alle occasioni ricorrenti di festa (nascite, elezioni, feste

---

<sup>75</sup> M. Lietti, “Ascoltare l’inaudito”, in AA.VV. (a cura di C. Galli), *Musica e storia*, cit., p.108.

civili e religiose); ai generi e alle forme musicali più rilevanti; agli strumenti e alle tecniche musicali in uso, ecc.

b) La musica, come attività pratico- esecutiva legata all'uso della voce, degli strumenti didattici e del movimento, possiede un grande potenziale ludico che manca ad altre discipline. Nel suo aspetto storico, essa può fornire ai discenti innumerevoli spunti per migliorare il gioco, primo fra tutti quello di ruolo, promuovendo la socializzazione e la comunicazione (anche quella *non verbale*) con i compagni. Interpretando una musica adatta mediante il movimento o la drammatizzazione non solo si promuove la competenza relativa allo stile epocale, ma il bambino si immedesima facilmente 'nella parte' assegnatagli o che egli stesso si è scelto e che esercita su di lui grande fascino ed attrattiva. In tal modo, il ragazzo impara anche ad attribuire valore e significato alla storia intravedendone una sua utilità e un beneficio anche immediato e non solo futuro.

Ogni epoca possiede, insomma, i suoi suoni caratteristici, spesso oggi perduti (dei mestieri, della piazza, del mercato, della campagna e della città, ...) e le sue musiche, che rappresentano significative spie di gusti, di interessi, di situazioni di vita. Le musiche ci parlano anche del loro autore e degli ideali culturali all'interno dei quali sono state concepite. Ritengo indispensabile che questo tassello sonoro del mosaico storico non sia trascurato in sede didattica ma che venga valorizzato nella didattica soprattutto nei suoi aspetti ludici, emotivi, creativi, esecutivi.

Agire la storia, eseguendola con il corpo e il movimento, con gli strumenti musicali, con gli oggetti sonori, con la voce, in contesti di laboratorio attivo, sarà un modo per allenare e promuovere tutti gli obiettivi musicali, e non solo quelli storici. Così ci guadagnerà la musica ma anche, e soprattutto, la storia e l'idea di essa che si costruiranno i bambini e i ragazzi.

## 5. Ascoltare il paesaggio sonoro

---

“Il paesaggio sonoro del mondo sta cambiando. L’universo acustico in cui vive l’uomo moderno è radicalmente diverso da ogni altro che lo ha preceduto. I suoni e i rumori sono nuovi, di qualità e intensità diversa dai suoni e dai rumori presenti nel passato. Sono stati più volte sottolineati i pericoli legati alla diffusione indiscriminata ed imperialistica di un numero sempre maggiore di suoni - e sempre più potenti - in ogni angolo della nostra vita. L’inquinamento acustico rappresenta oggi un problema mondiale e il paesaggio sonoro sembra aver ormai raggiunto il massimo della volgarità. Secondo molti autorevoli esperti, se questo problema non verrà rapidamente preso in considerazione, il punto di arrivo sarà una sordità universale”<sup>76</sup>.

Questa affermazione di Murray Schafer giustifica una didattica del paesaggio sonoro finalizzata a perseguire obiettivi di una educazione dell’ascolto inserita nel contesto, più generale, di un’educazione ecologica che tenga conto anche della salvaguardia del benessere ‘acustico’ della persona.

Accanto ai pericoli acustici ai quali si è involontariamente esposti tutti i giorni, negli ambienti lavorativi troppo rumorosi ma anche per strada o alla stazione, altre cattive abitudini, volontarie, inficiano ancor più il nostro udito, come nel caso di frequentazione delle discoteche o dell’uso di walkman a volumi decisamente troppo alti, incompatibili comunque con la fisiologia dell’ascolto. C’è chi parla, dunque, di “inquinamento musicale” come recente fenomeno di inquinamento acustico derivante dall’eccesso di decibel in campo musicale presente ormai ovunque, in tutti i luoghi professionali o di ricreazione come negli ipermercati o nelle piazze<sup>77</sup>.

“Abbiamo inquinamento sonoro quando l’uomo non ascolta più con attenzione, quando ignora quei suoni che sono i rumori. Per combattere l’inquinamento sonoro, gli si contrappone la riduzione del rumore. Ma si tratta di un approccio meramente negativo. Dobbiamo invece far sì che gli studi sull’acustica ambientale abbiano un significato, un valore positivo. Quali sono i suoni che desideriamo conservare, privilegiare e moltiplicare? Quando lo sapremo, saremo in grado di conoscere con sufficiente chiarezza i suoni fastidiosi e nocivi o sapremo anche perché dobbiamo eliminarli. Solo una complessiva

---

<sup>76</sup> R.Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi Unicopli, Milano 1985. p.13

<sup>77</sup> A.Arpinì, P.Conti, *Suoni e rumori della città: l’ambiente acustico a Milano. Manuale didattico*, Comune di Milano - Legambiente, Consorzio Artigiano L.V.G., Varese 2003, p.32



rivalutazione dell'ambiente acustico può permetterci di migliorare l'orchestrazione del paesaggio sonoro del mondo"<sup>78</sup>.

L'educazione dell'ascolto proposta da Murray Schafer non è soltanto finalizzata ad ottenere quello che lui definisce un 'orecchio pulito'. Si tratta invece di promuovere nei discenti una consapevolezza critica del paesaggio sonoro, inducendo l'abitudine all'analisi e all'interpretazione (sociologica, storica, geografica ecc.) dei fenomeni acustici: occorre immaginare nuovi metodi di educazione del pubblico, per sensibilizzarlo sull'importanza dell'ambiente sonoro, per giungere alla domanda fondamentale: il paesaggio sonoro del mondo è una composizione indeterminata sulla quale non possediamo alcuna possibilità di controllo, oppure siamo noi stessi i compositori e gli esecutori, responsabili della sua forma e della sua bellezza?

La ricerca sui *soundscape studies* si caratterizza per la sua trasversalità e per l'apertura verso varie discipline: dalla musica alla psicologia; dall'ecologia alla geografia; dalla storia alla sociologia.

Conformemente al campo d'indagine che sta a monte, anche un intervento didattico sul paesaggio sonoro ha il vantaggio di poter agire interdisciplinariamente, utilizzando proficuamente i contributi suggeriti ora dall'area artistica, ora da quella logico matematica e scientifica, ora da quella linguistica.

Per offrire un'idea più precisa, e più pratica, di possibili percorsi realizzabili a scuola con /intorno l'ambiente sonoro, si rimanda al saggio di A.Mayr, *Paesaggio sonoro, musica e interdisciplinarietà*<sup>79</sup>.

## 5.1. Le caratteristiche del paesaggio sonoro

Il paesaggio sonoro è costituito di fatti *uditi*, non di oggetti *visti*.

La supremazia dell'organo della vista su quella dell'udito è un fatto storico recentissimo nella storia dell'umanità. "Per millenni l'uomo ha trasmesso le proprie conoscenze con il solo strumento della voce. Le informazioni passavano di bocca in bocca e procedevano a velocità pedonale. L'uomo che vive in una cultura orale primaria, in una cultura cioè che non conosce la scrittura, non possiede documenti, ma ha solo la memoria... . Un uomo

---

<sup>78</sup> R.Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro...*cit., p.14

<sup>79</sup> In AA.VV. (a cura di A.Mayr), "Musica e suoni dell'ambiente", CLUEB, Bologna 2001

siffatto ha una relazione con le parole profondamente diversa dalla nostra, egli sarà più un uomo uditivo che un visivo<sup>80</sup>. L'orecchio è dunque, nella cultura orale, l'organo più importante, come pone in risalto anche McLuhan. "I sensi dell'uomo della cultura orale sono tra loro in un rapporto gerarchico che è diverso dal nostro. L'uomo che non conosce la scrittura vive nel mondo magico dell'orecchio e non in quello neutro della vista. In altre parole, per lui il senso più importante è l'udito..."<sup>81</sup>. Così, per esempio, l'uomo biblico è l'uomo dell'ascolto e nell'Antico Testamento il verbo (sic!) *ascoltare* è sei volte più frequente del verbo *vedere*.

Nella cultura orale la memoria uditiva è una qualità e una dote apprezzatissima, necessaria per trasmettere ogni tipo di sapere: quello storico genealogico ma anche le regole di vita, di comportamento, ecc. Per aiutare la memoria l'uomo ha escogitato una serie di strumenti tra i quali il più efficace si può senz'altro ritenere la poesia cantata: "In particolare, le società a cultura orale riuscirono a conservare una memoria sociale collettiva associando la poesia alla musica e alla danza"<sup>82</sup>. La finalità di questo stratagemma risulta egualmente proficuo e funzionale tanto che si consideri le culture antiche (la poesia greca, come i poemi omerici), quanto quelle orali ancora presenti in numerose parti della terra (il *griot* africano cantore, poeta, compositore e strumentista ne rappresenta un esempio fra i tanti). Platone, che ormai vive nel mondo della neo inventata scrittura, si scaglierà contro la poesia appresa tramite il canto, "questa polemica platonica è la spia del conflitto che stava insorgendo nella cultura greca tra il canto, la recitazione e l'apprendimento mnemonico da un lato e la scrittura e la lettura dall'altro. A partire da Platone i processi di apprendimento messi in atto dalle società sarebbero stati caratterizzati da una minor quantità di piacere, se è vero, come è vero, che nella cultura orale esisteva un'intima connessione tra l'istruzione da un canto e il piacere sensuale dall'altro. Lettura e scrittura solo per pochissimi costituiranno nei secoli successivi un'esperienza anche sensuale"<sup>83</sup>.

L'uomo della cultura orale, quello della civiltà pre industriale, quello rurale, viveva in un ambiente *hi-fi*, ad alta fedeltà uditiva, caratterizzato da un rapporto segnale/rumore soddisfacente e nel quale era possibile distinguere nitidamente i suoni degli elementi naturali, degli animali, degli uomini riducendo al minimo la possibilità di sovrapposizioni e di confusioni. La rivoluzione industriale ed elettrica, inducendo meccanismi di protezione

---

<sup>80</sup> Massimo Baldini, *Storia della comunicazione*, tascabili Newton, Roma 1995, p.12

<sup>81</sup> Marshall MacLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Roma, Armando, 1976, p.43

<sup>82</sup> Massimo Baldini...cit., p.19

<sup>83</sup> ibidem, p.22

fisiologica dell'orecchio, ha condotto la specie umana ad ignorare i rumori: tramite un processo di marcata assuefazione siamo tutti, ormai, divenuti indifferenti nei confronti di stimoli sonori inutili e spesso dannosi. Il costante bombardamento di stimoli uditivi e di informazioni sonore subite, più che richieste, ha comportato un progressivo innalzamento della soglia di percezione e di attenzione dell'orecchio: ora viviamo, pertanto, in un ambiente sonoro low-fi, ovvero a bassa fedeltà uditiva<sup>84</sup>.

“Alla fine del medioevo, al di fuori delle aree urbane, ben pochi dovevano essere i suoni di produzione umana in grado di gareggiare per intensità e qualità con quelli naturali come il fruscio delle foglie degli alberi quando soffia il vento, il mormorio di un ruscello, il canto degli uccelli e altri suoni, oppure il rumore del temporale, del vento, dei terremoti o delle maree. Ai suoni naturali si contrapponevano le grida dei venditori ambulanti, i richiami dei pastori, i canti di questua, il rumore delle macine dei mulini e delle ruote dei carri, il battere di fabbri e maniscalchi”<sup>85</sup>. Gli ultimi due, senz'altro i più forti ma sporadici e radi, potevano raggiungere i 100 decibel, ovvero quanto una sirena o un motociclo, rumori ai quali, ormai, non facciamo quasi più caso!

Una suddivisione delle principali caratteristiche di un paesaggio sonoro avviene, per Murray Schafer, in tre categorie, denominate : <<toniche>>, <<segnali>> e <<impronte sonore>> (abbiamo inoltre i suoni archetipi, quei suoni antichi e misteriosi, dotati spesso di un preciso simbolismo, che ci sono stati tramandati fin dall'antichità più remota).

La **tonica** di un paesaggio sonoro è costituita dai suoni creati dalla sua geografia e dal suo clima: acqua, vento, foreste, pianure, uccelli ecc.. Molti di questi suoni possiedono un valore e un significato archetipo, cioè possono essere impressi in modo così profondo nell'animo delle persone che li ascoltano, che una vita senza tali suoni potrebbe essere percepita come un evidente impoverimento. Le toniche non vengono percepite necessariamente in modo cosciente, esse sono spesso sovrascoltate, ma non per questo devono venire trascurate perché tali suoni diventano delle abitudini di ascolto.

I **segnali** sono i suoni in primo piano, ascoltati consapevolmente. Qualunque suono può diventare quindi figura o segnale. Tra questi annoveriamo i suoni/segnale, che sono spesso strutturati in codici estremamente elaborati che permettono la trasmissione di messaggi complessi per coloro che sono in grado di interpretarli.

---

<sup>84</sup> Cfr. A.Arpinì, P.Conti, *Suoni e rumori della città: l'ambiente acustico a Milano...cit.*, p.112

<sup>85</sup> ibidem, p. 113

Il termine **impronta sonora** indica infine un suono comunitario, che possiede caratteristiche di unicità, oppure qualità tali da fargli attribuire, da parte di una determinata comunità, valore e considerazione particolari.

## **5.2. Il paesaggio sonoro nei programmi ministeriali e nella memoria storica**

In prima istanza vorrei circoscrivere il tema riguardante il paesaggio sonoro negli orientamenti programmatici relativi alla formazione di base confrontando gli attuali programmi con quelli suggeriti dalla riforma Moratti.

I programmi ministeriali di *educazione al suono e alla musica* dell'85 esordiscono nel seguente modo: "il complesso mondo dei suoni, costituito dalla realtà acustica "naturale" e prodotto dalle culture e dalle tecnologie, ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita del fanciullo e in modo particolare nel processo cognitivo. Oggi, con la diffusione delle diverse forme di comunicazione audiovisiva, esso assume certamente una rilevanza formativa e informativa notevole.

L'educazione al suono e alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori".

Già da un ventennio, dunque, viene riconosciuto al paesaggio sonoro un alto potenziale formativo, tale da costituire il punto di partenza di ogni progetto didattico che prenda le mosse dal vissuto esperienziale del bambino, ovvero dall'ambiente che lo circonda e con il quale egli si confronta.

La nuova riforma scolastica pare che abbia accolto e condiviso tale idea.

Nelle indicazioni nazionali per i Piani di studio della scuola di base, e nelle Raccomandazioni per la loro attuazione, vi troviamo inclusa anche una sezione dedicata specificamente all'educazione ambientale. Tra i contenuti da privilegiare in classe e che possono riguardare l'educazione all'ambiente sonoro compaiono:

- *I bisogni dell'uomo e le forme di utilizzo dell'ambiente;*
- *Gli interventi umani che modificano sostanzialmente un paesaggio;*
- *I ruoli dell'Amministrazione Comunale, delle associazioni private, delle istituzioni museali per l'ambiente.*

Tra gli obiettivi dell'insegnamento, invece:

- *comprendere l'importanza dell'uomo sull'ambiente;*
- *fare un bilancio dei vantaggi/svantaggi che la modifica di un certo ambiente ha recato all'uomo che lo vive;*
- *visitare le principali istituzioni pubbliche che si occupano di ambiente.*

Bisogna rilevare, però, come la sezione dei nuovi programmi dedicata all'ambiente non citi mai, esplicitamente, l'ambiente sonoro, soffermandosi, invece, sull'ambiente geografico, storico, artistico e architettonico, sulle tradizioni culturali ecc.

L'educazione all'ambiente sonoro è invece meglio esplicitata, e più diffusamente trattata, proprio nei programmi di "Musica". Insegnare musica, infatti, significa soprattutto "dare agli allievi i mezzi per apprendere il mondo sonoro in tutta la sua diversità e ricchezza. E "il fondamento della produzione e della fruizione è l'articolata abilità di percepire, discriminare, individuare, classificare, ordinare e memorizzare il fatto sonoro in sé, nelle sue molteplici caratteristiche...".

Nei primi anni - si dice sempre nei nuovi programmi - "i bambini sviluppano la capacità di attenzione agli eventi sonori del proprio ambiente, di riconoscimento delle funzioni e delle musiche nella vita quotidiana".

Ecco perché l'educazione musicale dovrebbe proporsi anche di indagare gli ambienti naturali ed artificiali e le loro sonorità, allenando il discente a compiere "comparazioni tra suono e silenzio".

Imparare ad 'attribuire significati a semplici sonorità quotidiane e ad eventi naturali' deve essere accompagnato da attività espressive di tipo creativo: "utilizzare la voce e il proprio corpo a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali... riproducendo e improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro".

In seconda istanza vorrei dimostrare l'opportunità didattica di inserire il paesaggio sonoro nella formazione della memoria storica: solo così potremo porre le basi didattiche per la sua salvaguardia.

Bisogna riconoscere, infatti, come i nuovi orientamenti scolastici attribuiscono un giusto peso, nell'attività formativa, ad una appropriata educazione dell'ascolto che miri ad una scoperta-valorizzazione dell'ambiente sonoro nel quale ciascuno di noi è immerso. Tale valorizzazione non si esaurisce però solo nel saper cogliere e discriminare i fenomeni

acustici ma anche, e soprattutto, nell'imparare ad attribuirvi un senso: causale, emotivo, ma anche storico culturale e sociale.

Formare una coscienza storica, musicale o 'globale' che sia, è una delle principali finalità della vecchia come della nuova scuola. Essa consiste nell'insegnare a caricare l'evento, musicale e sonoro nel nostro caso, di importanza, di dignità, di valore da tramandare alle generazioni future. In questa ottica, proprio alla coscienza storica è demandato l'importante compito di salvaguardare il patrimonio culturale della nostra società, creando un ponte, un *trait d'union* tra passato e presente, consegnando al futuro un sistema valoriale comune e condiviso. Questo è di fondamentale importanza e segna il destino di ogni produzione umana, intellettuale o concreta: è la linea di demarcazione tra ciò che cade nell'oblio e ciò che sopravvive proprio attraverso la coscienza storica.

La storia generale, e anche quella musicale, sono previste sia dai vecchi che dai nuovi programmi ministeriali per la scuola dell'obbligo. C'è solo da chiedersi: Quale ruolo può rivestire il paesaggio sonoro in una formazione storica musicale? Può esso rappresentare un bene, un valore condiviso da salvaguardare e da tramandare alle generazioni future e quindi giustificare una sua valenza formativa all'interno dell'insegnamento di musica ma anche di quello di 'storia'?

Vorrei considerare tre assunti e cioè:

- l'ambiente sonoro rappresenta uno dei contenuti più moderni indagati dalla storiografia contemporanea. Da un punto di vista epistemologico il suo inserimento nella prassi didattico-pedagogica è più che giustificato;
- l'ambiente sonoro rappresenta una tematica storica 'a misura di allievo', gradita e motivabile in un progetto di apprendimento: esso interessa ciascuno di noi e ci coinvolge tutti direttamente. Partire dall'ambiente sonoro, anziché dal solito sterile elenco di autori e opere musicali, presenta il vantaggio di far leva sui vissuti esperienziali dei discenti e sui loro interessi;
- l'ambiente sonoro possiede una grande valenza didattica: è un'attività trasversale in grado di promuovere una visione integrata dei saperi e di realizzare importanti obiettivi educativi come il rispetto e la salvaguardia ambientale.

Prenderemo in considerazione questi tre punti singolarmente, cominciando dal primo, ovvero dall'ambiente sonoro nelle tematiche e nell'epistemologia storica contemporanea.

“Che cosa sia un fatto nella storia della musica, sembra inequivocabilmente certo per la maggior parte degli insegnanti e non solo per essi. Che ai fatti di cui si compone un pezzo

di storia della musica appartengano opere musicali e le esecuzioni loro, la struttura delle istituzioni a cui erano destinate, come pure le idee estetiche di un'epoca e gli strati portatori dei vari generi musicali, non è mai stato messo in dubbio<sup>86</sup>. Insomma, sembra proprio che in genere per storia della musica si intenda una serie di contenuti importanti e irrinunciabili: quelli consolidati dalla tradizione e che riempiono la manualistica più diffusa. Tuttavia, "Il fatto storico non è dato, bensì costruito"<sup>87</sup>, sostiene J. Le Goff, condiviso anche da Dahlhaus<sup>88</sup>. E' lo storico (e la società che influenza le sue scelte) che decide quali fatti debbono rientrare in una ricostruzione storica oppure no.

Il fatto storico non sembra dipendere da una qualità del fatto stesso ma da una decisione assunta dallo storico. In realtà, l'indagine storica è applicabile a qualsiasi fenomeno musicale e sonoro, non è una prerogativa del repertorio colto, anche se tradizionalmente ne ha rappresentato il campo d'azione per eccellenza; essa può ben adattarsi anche a tutti i generi e alle esperienze sonore che abitualmente compongono il vissuto esperienziale del bambino, del ragazzo, dell'adulto. Anzi, la 'storia' più moderna è quella che meglio si adatta all'insegnamento, assecondando la molteplicità degli stimoli presenti nella nostra società e occupandosi di vicende che interessano la collettività.

Passando allora al secondo punto, possiamo affermare come la storia più motivabile a scuola sia proprio la storia 'di tutti': il modello è individuabile nella storia strutturale, nella quale il paesaggio sonoro compare a pieno titolo<sup>89</sup>.

L'interesse della storia strutturale, o di 'lunga durata', tende a cogliere, a differenza della storia *événementielle*, i quadri generali all'interno dei quali sono possibili le trasformazioni. L'attenzione si sposta dall'evento unico e irripetibile ai fatti ripetitivi o seriali, dal particolare al generale, focalizzando l'attenzione sui fenomeni (strutture) geografici, ecologici, climatici, economici, psicologici, sociali, paesaggistici, politici, culturali che cambiano così lentamente da apparire quasi statici. Ciò che costituisce il filo conduttore della nuova storia non è più, dunque, l'accadimento eclatante (per esempio una rivoluzione o, nel nostro caso, la data di nascita di un autore) ma tutti quei piccoli e quotidiani eventi che hanno reso possibile, e spiegano, l'apparizione di quel fenomeno. Ciò non significa, per quanto possa sembrare contraddittorio, che si trascuri del tutto l'evento eccezionale; esso è considerato come l'elemento di rottura rispetto a ciò che rimane costante e che cambia meno rapidamente.

---

<sup>86</sup> C.Dahlhaus, *Fondamenti della storiografia musicale*, Discanto, Fiesole 1980, p. 39

<sup>87</sup> J.Le Goff ( a cura di A.Santoni Rugiu), *Ricerca e insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p.22

<sup>88</sup> Cfr. E.Maule, *Insegnare storia della musica*, CELI, Faenza 1992

<sup>89</sup> Cfr. E.Maule, *Insegnare storia della musica...cit.*, pp.43 segg.

Nell'ottica di questo rinnovamento, l'ambiente sonoro e la sua ricezione si rivelano, sempre più, tracce privilegiate per condurre attività storiche in classe: si tratterà, di volta in volta, non tanto di indossare l'orecchio privilegiato del compositore più rappresentativo della sua epoca, quanto di indossare l'orecchio dell'uomo comune; si tratterà, insomma, di ri-creare e di ri-comporre il paesaggio sonoro e il vissuto esperienziale acustico di tutti gli uomini che ci hanno preceduto nel tempo.

Per passare al terzo e ultimo punto, le valenze didattiche di un lavoro sull'ambiente hanno la prerogativa di essere trasversali e interdisciplinari. Storia e musica, insieme all'educazione all'ambiente, hanno in comune un obiettivo fondamentale: indurre all'apprezzamento-tutela-valorizzazione dei patrimoni ambientali e storico culturali.

Dondarini sostiene: “ se la cosiddetta opinione pubblica, per mancanza di preparazione storica adeguata, finisse col diventare del tutto indifferente a quelle eredità storico-culturali e artistiche che sono una sua ricchezza, nulla di più facile che in occasione di seri danneggiamenti per calamità si ricorra alle ruspe piuttosto che al recupero o al restauro”<sup>90</sup>.

Traducendo questa metafora, si potrebbe dire: se l'ambiente sonoro non riuscirà a penetrare nella coscienza storica della collettività non potrà essere garantita una sua salvaguardia né una sua tutela; la 'ruspa della dimenticanza' farà sì che nessuno operi più alcun controllo sulle modificazioni indiscriminate del paesaggio sonoro per opera dell'azione umana.

---

<sup>90</sup> R.Dondarini, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, CLUEB, Bologna 1999, p.54



## *I materiali del laboratorio*



## ASCOLTARE: PERCEPIRE- ANALIZZARE

### 1. Percepire ed esercitare i parametri del suono

2. Il gioco dei suoni nascosti (nei contenitori dei rullini fotografici) : verbalizzare i parametri del suono: grosso, pesante, secco, duro / fino, sottile, morbido, delicato, liquido.
3. Gioco dei sassi in cerchio (direzione del suono; ritmi; modalità esecutive)
1. Umbazu ((piano, forte, lento, veloce, variazioni timbriche. Variare TUTTI i parametri del suono)
4. Campane viventi: ricostruiamo la scala
5. Suonare/ Soffiare dentro ai tubi: seriare i suoni per altezza
6. Piastre di sasso/ di legno: seriare i suoni per altezza

UMB AZU

( Indiani nordamericani )

Um-ba-zu ba-zu en-da, zi-gu en-da, zi-gu en-da.

*f* Ie-i, ie-i *p* na-na-na, *f* ie-i, ie-i *p* na-na-na, *se*

tu-le, *f* se tu-le, *pp* na-na-na.

## ASCOLTARE CON IL CORPO. Parametri e andamenti musicali.

1. *La sorpresa*. IL MECCANICO. *Cogliere la scansione ritmica*. Fingere di gonfiare con la pompa le gomme di una di una bicicletta seguendo il ritmo della melodia. Nelle parti più distese (quando ridono i bambini), ci si riposerà asciugandosi il sudore dalla fronte e facendosi vento. Seconda volta. Si finge di andare in bicicletta. Quando la musica rallenta, ci si incolla ad un compagno *bollino contro bollino* (nelle parti del corpo indicate).
2. *Break Mixer*. (*Pause*) Camminare per la stanza. Quando la musica si ferma, ci si ferma immobili.
3. *In pausa*. (*Pause*). Si riproduce, a specchio, quello che fa il compagno, fermandosi, immobili, quando la musica si ferma .

## ASCOLTARE CON IL CORPO. Danze e giochi motori cantati.

**Forma e spazialità:** Danza del calzolaio (Fiandre); Vinchia (Romagna)

**Durate:** carnevalito

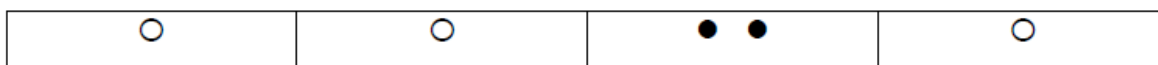
### Carnevalito (Bolivia)

**(Camminare a tempo e percepire la pulsazione)**

**Disposizione:** a farandola, tenendosi per mano.

Il capo danza conduce la farandola occupando tutto lo spazio.

**Parte a:** la fila cammina a tempo battendo i piedi sonoramente a terra sul ritmo musicale :



**Parte b:** corsetta in farandola occupando tutto lo spazio.

## Vinchia (Emilia Romagna)

(interpretare la forma A-B. Orientarsi nello spazio)

**Disposizione:** la danza si svolge combinando due coppie di danzatori: una coppia sceglierà un'altra coppia partner per eseguire la parte b) della danza.

Parte a). Le coppie camminano a tempo a braccetto in ordine sparso seguendo il ritmo musicale e salutano le altre coppie che incontrano.

Parte b). Le 2 coppie si incontrano formando una quadriglia:

- Battere i piedi 3 volte a terra (dx-sn-dx)
- Battere 3 volte le mani
- Formare una ruota portando in fuori il braccio dx e ruotando in senso orario.

---

## ASCOLTARE SUONDO E CANTANDO: AGIRE L'ASCOLTO

Accompagnare brani musicali appartenenti a culture lontane con strumenti autocostruiti, con oggetti sonori o con strumenti didattici rappresenta una attività significativa che consente ai bambini di arricchire le loro esperienze d'ascolto accostandosi, in modo attivo e partecipativo, a repertori poco praticati: essi avranno così modo di confrontarsi con tradizioni musicali lontane temporalmente e geograficamente promuovendo la coscienza di sé e dell'altro.

Si tratterà di individuare le sezioni (ritornelli, frasi) più appropriate ad essere accompagnate dai piccoli musicisti. In questo modo sarà anche possibile introdurre nei bambini la sensibilità per la forma musicale.

I brani musicali etnici che si prestano a questo tipo di esercizi sono svariati. Consiglio di scegliere cd contenenti registrazioni sul campo: in questi casi lo sfondo sonoro naturale è quasi sempre presente e costituisce l'ineliminabile *back ground* che avvolge le pratiche musicali, specie quelle dei popoli di natura. Spesso sono ben udibili tutti i suoni caratteristici di ambienti acustici che Shafer giudica *Hi fi*, quelli non ancora contaminati dall'invasione acustica che caratterizza la civiltà industriale (le voci degli animali, il fruscio del vento, i passi sul suolo, il gorgoglio dell'acqua che scorre, ecc.) (vedi Schafer, 1985).

Per utilizzare gli insetti che abbiamo costruito possiamo proporre, come esempio, il brano del popolo Mbuti *L'avvicinamento al campo* (in "Il canto della foresta. Musiche e canti rituali delle tribù della foresta pluviale equatoriale", a cura di M. Rosenberg Colomi, red studio, 1997).

I bambini si uniranno alla musica suonando i loro strumenti con la tecnica del *suoniamoci su* (vedi Piazza, 1884) per tutta la durata del brano, caratterizzato dal frastuono di voci di animali (ronzii, cicalecci, gracidi e cinguettii in particolare). Si potrà quindi continuare a suonare, ma diminuendo il volume sonoro, anche nel secondo brano (*Yelli*, eseguito dal popolo BaAka).

Le cicale possono accompagnare anche l'inizio del brano n. 4 (*Bruma*, eseguito dal popolo BaAka); all'entrata delle voci e degli strumenti si aggiungeranno poi i tamburi autocostruiti e i sonagli che cercheranno di seguire il ritmo scandito, nel cd, dal battito delle mani.

Per quanto riguarda la musica colta occidentale, innumerevoli brani si prestano altrettanto bene ad essere ascoltati suonando insieme al cd (i brani indicati si possono anche reperire gratuitamente dal sito internet *you tube*) riproducendo, per esempio, con gli strumenti e i materiali a nostra disposizione gli effetti sonori che seguono.

- Suoni caratteristici delle stagioni (A. Vivaldi, *Le quattro stagioni*; G. Verdi, "Le stagioni", balletto da *I vespri siciliani*: inverno, estate, autunno, inverno).
- Suoni del mare (C. Debussy, inizio di *La mer*).
- Suoni dell'acqua (O. Respighi, *Le fontane di Roma*; F. Chopin, *La goccia d'acqua*, Preludio n. 15 op. 18).
- Suoni della neve (C. Debussy, "La neve danza", da *Children's corner*).
- Versi degli uccellini (O. Respighi, *Gli uccelli*).
- Versi dei calabroni (N. Rimskij-Korsakov, "Il volo del calabrone", da *Lo zar Saltan*).
- Versi degli animali (C. Saint Saëns, *Il carnevale degli animali*).
- Suoni della tempesta (G. Rossini, "Il temporale" da *Guglielmo Tell*).
- Suoni della città (G. Gerswin, *Un americano a Parigi*).
- Suoni del bosco (J. Strauss jr, *Storielle del bosco viennese*, walzer. B. Smetana, "Dai boschi e prati di Boemia", da *La mia patria*, poema sinfonico).
- Suoni dei giocattoli (V. Herbert, *Il paese dei balocchi*, A. Casella, *Pupazzetti*).
- Suoni del fuoco (Khačaturjan, "Fuoco", da *Gajaneh*; H. Berlioz, "Minuetto dei fuochi fatui" da *La dannazione di Faust*).
- Suoni dell'universo e delle astronavi (K. Stockhausen, *Sirius*, incipit; G. T. Holst, *I pianeti*).
- Suoni del carnevale (A. Dvorák, *Carnaval*).
- Suoni delle streghe (N. Paganini, *Le streghe*).
- ecc.

Un esempio: C. Saint Saëns, "Acquario" da *Il carnevale degli animali* (la musica è reperibile in internet all'indirizzo: <http://de.youtube.com/watch?v=I1MQqgh0yI>).

Il *Carnevale*, composto da Saint Saëns nel 1866, è una *suite* di 14 brani per due pianoforti, due violini, viola, violoncello, contrabbasso, flauto, clarinetto, armonica e xilofono.

*Acquario*, il settimo di questi brani, ci introduce musicalmente in un ambiente acquatico, reso dai due pianoforti con suoni molto acuti, dove i violini e il flauto riproducono i movimenti sinuosi dei pesci. La armonica ci rende l'immagine visiva delle bollicine dell'aria che risalgono alla superficie dell'acqua.

Possiamo proporre ai bambini un ascolto attivo del brano adottando le seguenti modalità.

1. *Prima sinuosa melodia eseguita dai violini con arpeggi dell'armonica*: alcuni bambini scuotono molto leggermente i palloncini farciti di orzo sui tre suoni lunghi come indicato dalle frecce.



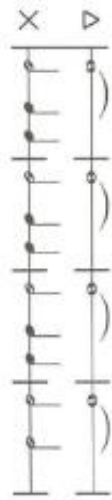
Fig. 2. 16. : Acquario, primo tema.

2. *Il secondo spunto melodico è una progressione discendente*: alcuni bambini travasano l'acqua in bacinelle per tutta la durata della progressione.
3. e 4. *La musica si ripete*: rieseguire i punti 1. e 2.
5. *Viene ripreso, variato, il primo spunto melodico*: ripeteremo il punto 1.
6. *Lo spunto melodico è ora composto di due suoni dei quali il primo lungo e il secondo corto, seguiti dagli arpeggi della harmonica*: sui due suoni lunghi un bambino suonerà il gioco sonoro formato da rondelle.
7. Si ripete il punto 6.
8. In fase finale (progressione discendente) i bambini suoneranno tutti insieme.



TIELMAN SUSATO (1510-15 circa / 1570 circa). *Morisque*

Un colpo di triangolo a ogni battuta nella sezione B (meglio se cambiando dimensione del triangolo ogni quattro battute), *colorati* infine l'intervento dei quattro solisti.

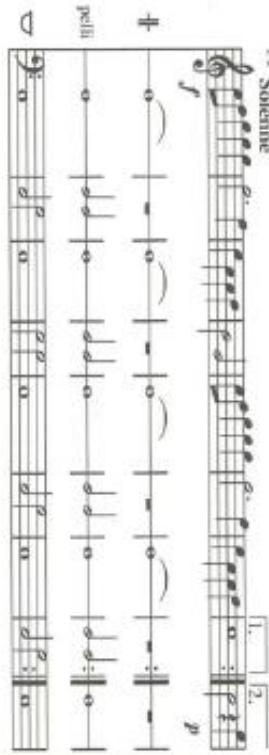


Ecco la versione definitiva del brano:

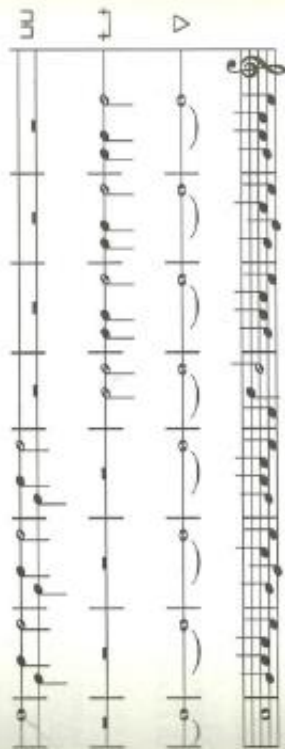
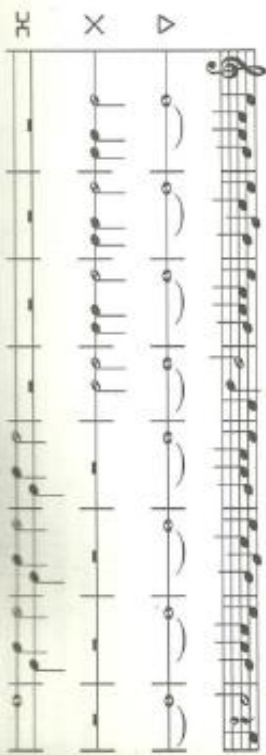
Introduzione



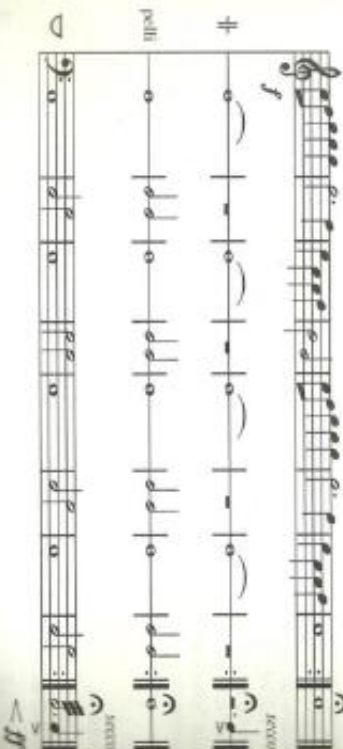
A Solenne



B



A



Franz Schubert (1797- 1828), *Momento musicale* in Fa min. op. 94 n.3

The first part of the score is in 2/4 time. It consists of three staves:

- Staff A:** Labeled "A 2 volte" with a triangle symbol. It contains a melody of quarter notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4.
- Staff B:** Labeled "B 2 volte" with a square symbol. It contains a melody of eighth notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4.
- Staff C:** Labeled "C 2 volte" with a T-shaped symbol. It contains a melody of half notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4.

Below the staves, there are three systems of chords, each consisting of a treble clef, a bass clef, and a double bar line. The first system has a treble clef with a whole note F4 and a bass clef with a whole note F4. The second system has a treble clef with a whole note G4 and a bass clef with a whole note G4. The third system has a treble clef with a whole note A4 and a bass clef with a whole note A4.

A si ripete c. s. senza ritornello

The Coda section consists of two parts, 'a' and 'b':

- Part a:** Labeled "a". It contains two staves. The first staff has a melody of quarter notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4. The second staff has a melody of eighth notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4.
- Part b:** Labeled "b". It contains two staves. The first staff has a melody of quarter notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4. The second staff has a melody of quarter notes: F4, G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4.



F. Chopin (1810-1849), *Preudio n. 7, dai Preludi op. 28*

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is the vocal line, starting with a 3/4 time signature and a key signature of two sharps (F# and C#). It contains three measures of music with dynamic markings  $\Delta g.$ ,  $\Delta m.$ , and  $\Delta p.$  above the notes. The middle staff is the right-hand piano part, marked with a '3' and a repeat sign. It features two measures of triplet eighth notes, labeled '1°' and '2°'. The bottom staff is the left-hand piano part, marked 'base', and contains three measures of music with a tempo marking 'Andantino' above it.

The second system continues the musical score with three staves. The top staff has two measures of music with dynamic markings  $\infty$ ,  $\Delta g.$ , and  $\Delta m.$  above the notes. The middle staff continues the triplet eighth notes, labeled '1°', '2°', and '1°'. The bottom staff continues the left-hand piano part.

The third system concludes the musical score with three staves. The top staff has two measures of music with dynamic markings  $\Delta p.$  and  $\infty$  above the notes. The middle staff continues the triplet eighth notes, labeled '3°', '1°', and '2°'. The bottom staff concludes the left-hand piano part with a 'rall.' marking and a fermata over the final note.

G.Verdi (1813-1901), *Aida*, Scena d' assieme (Introduzione)

The musical score is written in 4/4 time and consists of five systems of staves. The first system is for the vocal soloist, starting with a whole rest followed by a half note marked *f* and a slur over the next two notes. The second system is for the vocal ensemble, with the instruction "(sempre accentate)" below the staves. It features vocal lines with slurs and accents, and a piano accompaniment of eighth notes. The third system continues the vocal ensemble parts. The fourth system includes a bass line for the piano accompaniment. The fifth system is labeled "Coda" and includes the instruction "secco" above the vocal line, indicating a dry, accented ending.

**Giuseppe Verdi (1813- 1901), da Nabucco:**

**VA PENSIERO**

VA',PENSIERO, SULL'ALI DORATE / VA', TI POSA SUI CLIVI E SUI COLLI

OVE OLEZZANO TEPIDE E MOLLI / L'AURE DOLCI DEL SUOLO NATAL !

DEL GIORDANO LE RIVE SALUTA / DI SIONNE LE TORRI ATTERRATE...

OH MIA PATRIA SI' BELLA E PERDUTA ! / OH MEMBRANZA SI' CARA E FATAL !

Arpa / Le me-

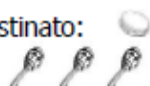
D'OR	DEI-FA	TI-	DICI	VA-	AA-	TI	
Mo-	rie nel	pet-	to rac-	cen-	eeen-	di	

Perché / Ci fa-

MU-	TA DAL	SA-	LICE	PEN-	DI		
vel-	la del	tem-	po che	Fu !			

O SIMILE DI SOLIMA AI / FATI TRAGGI UN SUONO DI CRUDO LAMENTO

Ostinato:



O T'ISPIRI IL Signore UN CONCENTO / CHE NE INFONDA AL PATIRE VIRTU' !

CHE NE INFONDA AL PATIRE VIRTU' !      CHE NE INFONDA AL PATIRE VIRTU' !

AL PATIRE VIRTU' !

## Lully- Molière, *Il borghese Gentiluomo*, “La cérémonie des Turcs”: Marcia

**SUONIAMO LA MARCIA DEI TURCHI (1 casella= 1 battuta)**

**2 VOLTE**

////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////

**1 VOLTA**

**Seconda parte**


**2 VOLTE**

////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////	////

**1 VOLTA**

W.A. Mozart (1756-1791) , *Danza e coro di Monostato e i suoi schiavi*, da *Il Flauto magico*

CANTIAMOCI SU

Introduzione (Papageno) TACE

A e A'

B e B'

# LAVANDAIE DI IERI E DI OGGI.

## Un percorso didattico sonoro e musicale per costruire copioni d'ascolto

### I presupposti

Il percorso metodologico, esemplificato negli schemi più sotto riportati, si è basato sulla costruzione/ configurazione di un *copione* partendo dall'esperienza dei bambini o, per i più grandi, da un testo scritto ("La liscivaia"), in modo da far emergere:

- una mappa per porre in relazione agenti, oggetti, spazi;
- un diagramma di flusso per evidenziare le azioni implicate nell'attività;
- una striscia temporale per evidenziare i tempi di realizzazione dell'azione.

Il nucleo tematico prescelto riguardava: *fare il bucato oggi e fare il bucato ieri (quando i bisnonni erano bambini)*.

Nel contempo, perseguendo possibili interconnessioni tra la comprensione del passato *tout court* con quello propriamente sonoro e musicale, abbiamo inteso avviare la promozione di:

- un apprezzamento estetico nei confronti dei repertori musicali del passato e, in particolare, di quello relativo alla musica colta occidentale (sempre meno conosciuto e praticato dai bambini e dai ragazzi di oggi), contribuendo all' "affinamento del gusto";
- una comprensione, in forma ludica, delle principali strutture grammaticali e sintattiche del discorso musicale relative ai diversi generi e repertori del passato;
- una consapevolezza dei mutamenti che interessano il paesaggio sonoro e delle più macroscopiche cause che lo determinano.

### 1. Fare il bucato oggi.

Il percorso è stato studiato per essere applicato a contesti didattici diversi, adattandolo ad utenti di varia età (scuola dell'infanzia e primaria) e operando una scelta delle fasi di lavoro giudicate, via via, più mirate.

Al fine di agevolare la programmazione didattica, ci sembra utile riportare anche gli *Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)*<sup>91</sup> coinvolti nelle varie attività :

- Musica. La sonorità di ambienti e oggetti naturali ed artificiali. Materiali sonori e musiche semplici per attività espressive e motorie; brani musicali di differenti repertori; elementi base del codice musicale; canti appartenenti al repertorio popolare e colto; sistemi di notazione convenzionale e non convenzionale.
- Storia. Successione e contemporaneità delle azioni e delle situazioni; concetto di durata e valutazione delle durate e delle azioni; ciclicità dei fenomeni temporali; indicatori temporali; rapporti di causalità tra fatti e situazioni; trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.

La prima fase di lavoro, implementata sull'esperienza diretta dei bambini, interessava la costruzione del *copione* relativo alle modalità di "fare il bucato oggi".

Sono state presentate, e successivamente commentate, alcune immagini utili anche a definire l'indicatore *luoghi*:

- Lavasecco
- Lavatrice domestica
- lavanderia

<sup>91</sup> Obiettivi specifici di apprendimento desunti dalle "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria" (classi I-III)

Successivamente, è stato proposto l'ascolto e il riconoscimento dei seguenti traks d'ascolto di suoni/ rumori concreti, registrati su cd, chiedendo ai partecipanti di indicare quali di essi si prestavano a fornire un suono 'adeguato' alle immagini visionate: a) lavatrice: lavaggio b) lavatrice: centrifuga c) lavatoio pubblico: fontana d) lavaggio a mano al fiume e) lavatoio pubblico: sciacquare i panni f) lavatoio pubblico: panni sbattuti e strizzati a mano.

E' stato quindi chiesto di ricostruire, e porre in successione temporale, le azioni che vengono oggi compiute per fare il bucato con la lavatrice (posizionare i panni nel cestello; inserire il detersivo nell'apposito contenitore; chiudere il cassetto; scegliere il programma; avviare la lavatrice) e di verbalizzare le fasi di lavaggio compiute dalla macchina (carico dell'acqua, lavaggio, risciacquo, scarico, centrifuga).

Per indurre una appropriazione affettivo-cognitiva delle sequenze temporali e delle azioni individuate, abbiamo ricostruito le fasi attraverso i suoni servendoci di strumenti e oggetti sonori a nostra disposizione. Con acqua travasata e scossa dentro a bacinelle; con palloncini gonfiati farciti di orzo, bastoni della pioggia, giochi liquidi autocostruiti, piattini metallici, raganelle, ecc..., abbiamo ripercorso sia la sequenza di 'carico' della lavatrice, sia quella del lavaggio vero e proprio impraticando, nel contempo, il senso ritmico musicale e allenandoci ad usare un *sistema di misurazione convenzionale del tempo* (eseguendo i suoni in 'partitura' pittografica e assegnando loro una durata precisa).

Vorrei insistere sul fatto che, in tal modo, anche i bambini più piccoli possono sperimentare, a livello pratico e manipolativo, *durate temporali* diverse (cfr. il secondo esempio riportato più sotto che, in questo senso, è ancora più evidente e significativo): breve, lunga, lunghissima, ciclicità, permanenza, abituandosi, nel contempo, a 'leggere', interpretare e costruire grafici temporali.

Esempio:

Carico acqua	☞☞☞☞							
Lavaggio								
Scarico								
Centrifuga								

durata del box: 4 tempi (si conta lentamente fino a 4)<sup>92</sup>.

Lavaggio:

= palloncini farciti di orzo scossi circolarmente in avanti.

= palloncini farciti di orzo scossi circolarmente indietro (per riprodurre i due diversi 'andamenti' del cestello della lavatrice).

Carico dell'acqua : si travasano lentamente bottiglie d'acqua dentro a bacinelle; bastone della pioggia; giochi 'liquidi autocostruiti, ecc...

Scarico: solo bastoni della pioggia.

Centrifuga: 'tuonofoni' autocostruiti.

I partecipanti, divisi in gruppi, si alterneranno nell'esecuzione con scansioni temporali misurate; successivamente, potranno da soli comporre altre partiture pittografiche analoghe, utilizzando altri simboli da loro inventati e scansioni temporali diverse (ma sempre 'misurate' in modo da impraticare sistemi di misurazione del tempo).

L'ultima fase del lavoro relativo al *copione dell'oggi* ha interessato il coinvolgimento musicale-motorio attraverso l'esecuzione della *danza della lavatrice*<sup>93</sup>. Lo scopo era quello di rinforzare il

<sup>92</sup> Sistema di scrittura utilizzata: TUBS (Time United box system)

<sup>93</sup> Su *Maruschka*, musica popolare russa reperibile anche in Mp3 attraverso internet



percorso contenutistico- metodologico svolto lasciando, nel contempo, la possibilità ai bambini di ricrearlo a piacere (anche invertendone l'ordine). Si tratta, infatti, di una danza "aperta" a molte possibilità. Il girotondo, che si muove verso destra e verso sinistra, riproduce l'andamento del cestello della lavatrice e della centrifuga. Sono periodicamente previste fasi statiche (fermi sul posto battendo le mani a tempo) al fine di consentire lo scarico-carico della biancheria. Gli *agenti* dell'azione possono cambiare (la mamma che fa il bucato e che decide che cosa riporre nel cestello può essere impersonata dai bambini a turno). La scelta del bucato da fare è assai ricca: biancheria colorata, delicata, mutande, magliette, pantaloni, calzini..., tutti impersonati da altrettanti bambini: nel cestello entreranno, a turno, gli indumenti prescelti che saranno 'lavati' dal gruppo.

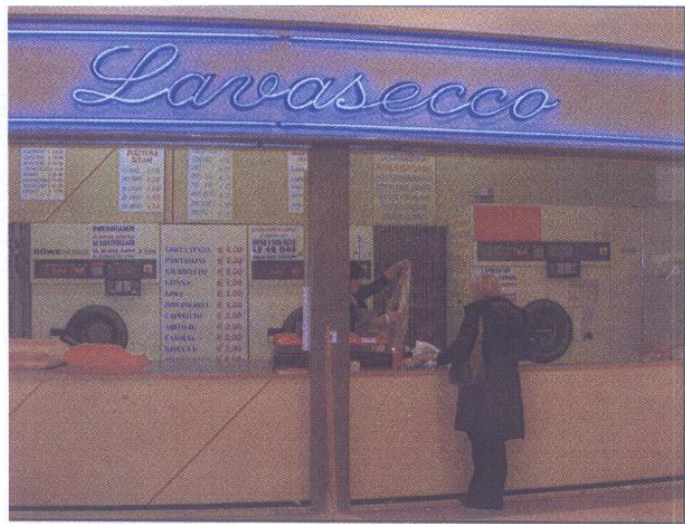
## FACCIO IL BUCATO

<p>Per fare il bucato con la lavatrice, prima di tutto scelgo la biancheria da lavare: delicata, resistente, bianca, colorata, di cotone, di lana...</p> <p>Poi la inserisco dentro al cestello della lavatrice.</p> <p>Quindi apro il cassetto e vi verso il detersivo.</p> <p>Scelgo il programma più adatto girando la manopola.</p> <p>Infine, premo il pulsante per l'accensione.</p> <p>La lavatrice carica l'acqua.</p> <p>Poi inizia il lavaggio vero e proprio: il cestello gira prima verso destra e poi verso sinistra.</p> <p>La lavatrice scarica quindi l'acqua sporca e, infine, si avvia la centrifuga che serve per strizzare la biancheria.</p>	<p><i>Introduzione</i>  <i>Suoni della casa: telefono, padelle, piatti e bicchieri...</i></p> <p>Strofinare i propri panni</p> <p>Aprire il cestello.          Tamburo accarezzato          Chiudere il cestello.</p> <p>Kokiriko (cassetto)          Sonagli rusang (detersivo)          Kokiriko o guiro (chiusura cassetto)</p> <p>Raganella</p> <p>Guiro (pulsante)</p> <p>Bacinelle con acqua          Palloncini con orzo</p> <p>Bastoni della pioggia</p> <p>Tuonofono</p> <p><i>Conclusione:</i>  <i>come l'inizio</i></p>
---	--



## MATERIALI PER RICOSTRUIRE IL “COPIONE”: FONTI VISIVE

### Lavandaie e lavanderie di oggi



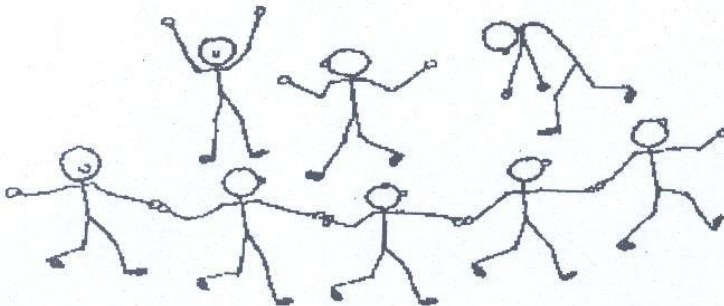
### 3 LA LAVATRICE

Oggi è giorno di lavaggio. Vediamo un po' che tipo di biancheria abbiamo. Io sono (per esempio) un calzettino giallo.

E tu, cosa sei? ...

Buttiamo la biancheria nel cestello, che si mette subito a girare in una direzione, poi nell'altra e così via. La biancheria dentro viene agitata su e giù, da una parte all'altra. Appena la biancheria è pulita esce dalla lavatrice e nuova biancheria vi entra. Però, può succedere che resti ancora una macchia ... non importa: allora il pezzo ancora macchiato viene lavato una seconda volta o addirittura una terza o quarta volta.

- musica** Maruschka: cassetta 1, parte A
- materiale** eventualmente un tamburo
- disposizione** cerchio con mano (cestello che gira)  
alcuni danzatori nel cerchio (biancheria)
- danza** in riferimento a un'idea di Helle Pedersen
- introduzione** 8 tempi di conteggio
- A** I danzatori (cestello) corrono in direzione di danza. Quando l'animatore(o un altro danzatore) chiama "oppa" si cambia direzione. I danzatori dentro il cerchio (biancheria) si muovono in libera improvvisazione.
- B** Tutti battono le mani (l'acqua sciacqua la biancheria), mentre nuova biancheria entra nella lavatrice e quella pulita esce e fa parte del cerchio esterno (cestello)
- Variante** la biancheria all'interno del cestello può venir differenziata in diverse categorie p.es.: abiti con colori diversi; grandi/piccoli; estivi/invernali...
- accompagnamento musicale** una persona può chiamare "oppa" e accompagnare il richiamo con uno strumento a libera scelta (p.es.: Tamburo, piatto oscillante ... )

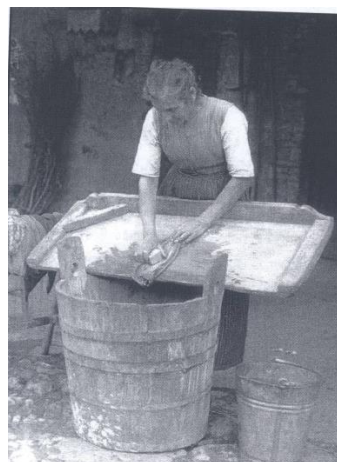




## 2. Fare il bucato al tempo dei bisnonni.

Per ricostruire il *copione* del passato sono state in un primo momento proposte scansioni di lavoro analoghe a quelle descritte in precedenza.

Al fine di definire l'indicatore *luoghi* di un tempo, abbiamo presentato e commentato le seguenti immagini<sup>94</sup> chiedendo ai partecipanti di abbinarvi i suoni concreti, tra quelli già elencati sopra e riproposti all'ascolto, più adatti a descriverle:



3.

4.

La ricostruzione espressiva del paesaggio sonoro antico ci ha permesso di accogliere affettivamente il percorso di conoscenza e di sperimentare a livello pratico, ancora una volta, 'sistemi di misurazione convenzionale del tempo':

<sup>94</sup> Didascalie: 1) Lavandaie al lavoro presso il fiume Oglio. E' visibile l'asse di legno sistemata sul corso d'acqua e utilizzata come piano di lavoro; 2) Lavandaia che lava i panni davanti al portico di casa nel mastello con l'asse da bucato. A destra c'è un secchio di lamiera che serviva per attingere l'acqua alla fontana; a sinistra si intravede un cavalletto di legno sul quale venivano appoggiati i panni strizzati che erano poi portati sul prato per essere stesi sui fili; 3) Lavatoio pubblico con piani inclinati di granito sui quali si strofinavano i panni. Le donne portavano la biancheria in cesti piatti, come la ragazza a sinistra dietro alla fontana; 4) Famiglia impegnata a fare il bucato nel portico di casa. Sullo sfondo la figlia piccola prepara la lisia, il miscuglio di cenere e acqua utilizzato per lavare. Per terra è appoggiata la cesta con i panni sporchi.

Lavaggio	↑ ↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑ ↑		↑ ↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑ ↑			
Risciacquo			ω ω ω ω			ω ω ω ω	ω ω ω ω	
Strizzatura								⊙ ⊙ ⊙ ⊙
Acqua fontana <i>continuum</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>	<i>~~~~~</i>

Durata del box: quattro tempi (o multipli)

≈ : bastoni della pioggia; bottiglie di acqua travasate in bacinelle; *chaims* di conchiglie;

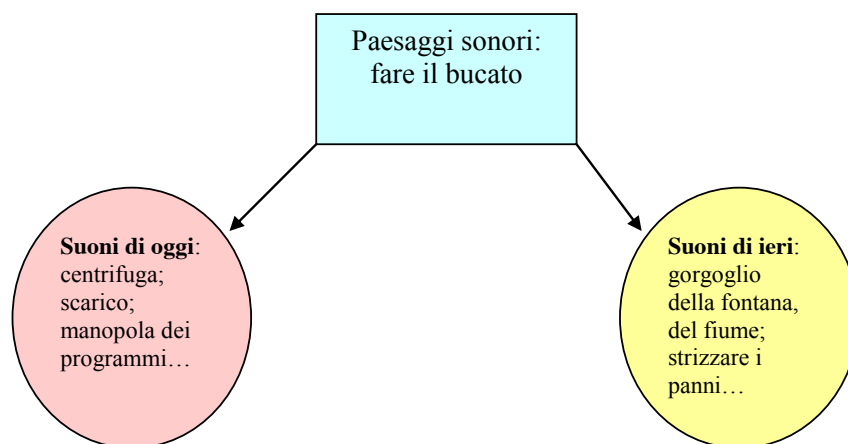
↑ : guiri o conchiglie raschiate, a tempo, per rendere l'effetto del lavaggio dei panni sull'asse da lavare o sul piano inclinato del lavatoio;

ω : palloncini farciti di orzo 'sbattuti' a tempo (tenendo la pulsazione ritmica) per rendere l'idea dei panni percossi contro l'asse o il piano inclinato del lavatoio;

⊙ : 'zippofoni' autocostruiti per rendere la strizzatura dei panni (una cerniera lampo viene incollata su di un tubo di cartone nel quale avremo praticato un foro della lunghezza, appunto, della zip. Si aprirà e chiuderà la cerniera a tempo).

I partecipanti saranno suddivisi in gruppi e ciascuno 'leggerà' la sua parte entrando a tempo e rispettando il proprio turno.

Abbiamo quindi costruito una mappa di suoni "di una volta" e di quelli attuali:



L'attività che ne è seguita prevedeva di accostarci in modo attivo, con la tecnica del "suoniamoci su"<sup>95</sup>, alle musiche d'autore che simbolicamente ricostruiscono il paesaggio da noi considerato. *Jeux d'eau* (composta nel 1901, Prima ed. E. Demets, Parigi 1902, dedicata a Gabriel Fauré), di M. Ravel<sup>96</sup>, è stato da noi accompagnato con i suoni delle fontane dei lavatoi pubblici e da quelli dei

<sup>95</sup> Piazza G., *Suoniamoci su... Sonorizzazioni di gruppo su playback*, Ricordi, Milano 1994

<sup>96</sup> Si tratta di un pezzo per pianoforte, uno dei primi esempi di musica impressionista, composto da Ravel nel 1901. L'autore si ispira ai suoni prodotti dall'acqua delle fontane e dei ruscelli. L'esperienza didattica qui descritta è adatta anche ai bambini più piccoli.

torrenti nei quali si andava a lavare al tempo dei bisnonni, seguendo, con gli strumenti e gli oggetti sonori sopra descritti, l'andamento della musica, interpretandone spontaneamente la dinamica, l'agogica, la forma. Abbiamo così aggiunto al nostro 'copione' un elemento ulteriore per spiegare l'indicatore *luoghi* facendo comprendere come questi possano essere connotati dai linguaggi espressivi storicamente segnati<sup>97</sup>.

Eseguendo poi *Il canto della lavandaia*<sup>98</sup>, un gioco motorio cantato appartenente alla tradizione infantile di un tempo, abbiamo acquisito gli elementi per scandire la successione temporale delle *azioni* compiute dalla lavandaia per fare il bucato. Mediante una discussione, abbiamo cercato di cogliere le funzioni del canto popolare infantile facendo risaltare la sua importanza quale modalità di appropriazione del mondo adulto, specie legato alle professioni e ai mestieri, da parte dei bambini in contesti spontanei di autoapprendimento<sup>99</sup>.

### **Canto della lavandaia<sup>100</sup>**

#### **Ritornello**

Mostriamo i piedi, mostriamo le scarpe, [ Si porta, ritmicamente, il piede destro e poi il sinistro in avanti tenendo le mani sui fianchi]

mostriamo la bella lavandaia quaggiù [ idem]

#### **Strofe:**

1) che lava, che lava, che lava tutto il giorno (2 volte). [ Si imita, ritmicamente, il gesto di lavare i panni sull'asse]

2) che stende ... [ Si imita, ritmicamente, il gesto di stendere i panni fissandoli con le mollette]

3) che stira ... [ Si imita, ritmicamente, il gesto di stirare]

4) che piega ... [ Si uniscono ritmicamente le mani a destra e a sinistra fingendo di piegare i panni]

5) che mangia ... [ Si imita, ritmicamente, il gesto di mangiare]

6) che prega ... [ Si imita, ritmicamente, il gesto di pregare]

7) che dorme ... [ Si imita, ritmicamente, il gesto di dormire portando le mani congiunte vicino all'orecchio destro e sinistro]

Varianti. I bambini possono inventare ulteriori strofe per arricchire la sequenza delle azioni giornaliere compiute dalla lavandaia

---

<sup>97</sup> Un'altra attività proposta durante il corso, e anch'essa proponibile con bambini di varia età, consisteva nell'accompagnare *Le fontane di Roma* (1916), primi 3 minuti circa, di Ottorino Respighi (Bologna 1879- Roma 1936), uno dei poemi sinfonici che diedero all'autore celebrità internazionale.

<sup>98</sup> Insegnata a tutti da una partecipante al corso

<sup>99</sup> Cfr. G. Staccioli, P. Ritscher, *Apriteci le porte. Giochi di musica e movimento per la scuola materna ed elementare*, Giunti Lisciani, Teramo 1988

<sup>100</sup> Trascrizione musicale a cura della scrivente

Mostria - mo i pic- di, mo -stria- mo le scar-pe, mostria-mo la bella lavan-daia quaggiù: che

6  
la- va, che la- va, che la-va tutto il giorno, che la- va, che la-va, che lava tutto il giorno.

Con la proposta che segue si intende far risaltare l'indicatore *agenti* e, in particolare, la possibilità che la musica possiede di connotarli, più o meno positivamente, cogliendone alcuni tratti del carattere. Nel gioco motorio cantato sotto riportato, appartenente alla civiltà contadina di un tempo ma ancor oggi conosciuto e praticato soprattutto nella scuola dell'infanzia, la lavandaia viene proposta come una figura caritatevole e buona: così, infatti, doveva apparire alle bambine di un tempo in modo da indurle ad accettare di buon grado quello che sarebbe stato, da adulte, un compito gravoso che le avrebbe accompagnate per tutta la vita.

#### *Il testo:*

La bella lavandaia che lava i fazzoletti per i poveretti della città. Fai un salto, fanne un altro, fa la giravolta, falla un'altra volta, guarda in su, guarda in giù, dai un bacio a chi vuoi tu.

#### *L'esecuzione*

Una volta scelta la "bella lavandaia", cui viene consegnato un fazzoletto, si forma un cerchio con i bambini rimanenti: cantando la prima frase si fa un semplice girotondo, mentre la lavandaia, al centro, mima l'azione del lavare il fazzoletto che le è stato consegnato. All'inizio della seconda frase i bambini, che prima formavano il cerchio, si dispongono su due file, e la lavandaia esegue in successione le azioni che i compagni, cantando, le indicano. Il compagno/a scelto dalla lavandaia prende il suo posto al centro del cerchio e il gioco può essere ripetuto.

## La bella lavandaia<sup>101</sup>

The image shows a musical score for the song 'La bella lavandaia'. It consists of four staves of music in a single system, all written in treble clef. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'La bel - la la - van - da - ia che la - va i faz - zo - let - ti'. The second staff starts with a measure rest and the number '6' above it. The lyrics are: 'per i po - ve - ret - ti del - la cà - tà.'. The third staff starts with a measure rest and the number '10' above it. The lyrics are: 'Fai un sal - to, fan - ne un al - tro, fa la gi - ra - vol - ta, fal - la u - n' - tra vol - ta,'. The fourth staff starts with a measure rest and the number '18' above it. The lyrics are: 'guar - da in su, guar - da in giù, dai un ba - cio a chi vuoi tu.'.

Abbiamo, quindi, messo a confronto l' *agente* "lavandaia" della tradizione popolare con l'analogo della tradizione colta occidentale. Gli obiettivi erano quelli di rilevare, seppur empiricamente e attraverso la pratica diretta:

- come le musiche mutino in rapporto al tempo e in relazione al contesto di produzione e d'uso (strutture grammaticali, sintattiche, forme...);
- come esistano generi e stili musicali diversi che rappresentano, in modo strutturalmente diverso, lo stesso fatto o fatti analoghi (la lavandaia raccontata dalla musica);
- come la musica rappresenti un modo per 'raccontare' fatti ed eventi del passato riguardanti la vita quotidiana: la lavandaia = agente costante, vista da chi pratica il mestiere (genere: musica popolare) e da chi non lo esegue direttamente (genere: musica colta fruita e prodotta dalle classi nobili).

Abbiamo quindi eseguito il *Branle des Lavandieres* (Thoinot Arbeau, Digione 1519- Langres 1595 ca)<sup>102</sup>.

Si tratta di una danza in cerchio strutturalmente divisa in tre parti coreografiche A-B-C, alle quali corrispondono tre temi musicali. La parte B è la *pantomima*: vi viene raffigurata la lavandaia ciarlona e litigiosa che trova da ridire con le compagne parlando di tutti e pontificando con tutti. La parte C riproduce una parte del lavoro della lavandaia, imitandone il suono. Tale imitazione consiste nel battere ritmicamente le mani: secondo Arbeau, il suono prodotto da questo gesto ricorda il rumore delle mestole battute sulle rive della Senna dalle lavandaie<sup>103</sup>.

<sup>101</sup> Trascrizione musicale a cura della scrivente

<sup>102</sup> La danza proposta è contenuta nel trattato *Orchésographie* (1588), nel quale l'autore descrive passi e figure di cinquanta danze dell'epoca, corredate di numerose illustrazioni ed esempi musicali. Tali danze erano destinate alla nobiltà e praticate prevalentemente nel sud della Francia. Il brano può essere anche reperito in internet.

<sup>103</sup> "Le branle morgué, appellé le branle des Lavandieres, se dance par mesure binaire, e est ainsi appellé, parce que les danceurs y font du bruit avec le tappement de leurs mains, lequel represente celuy que font les batoirs de celles qui lavent les buées sur la riviere de Seyne, à Paris" T.Arbeau, *Orchésographie* (1588)

### Coreografia

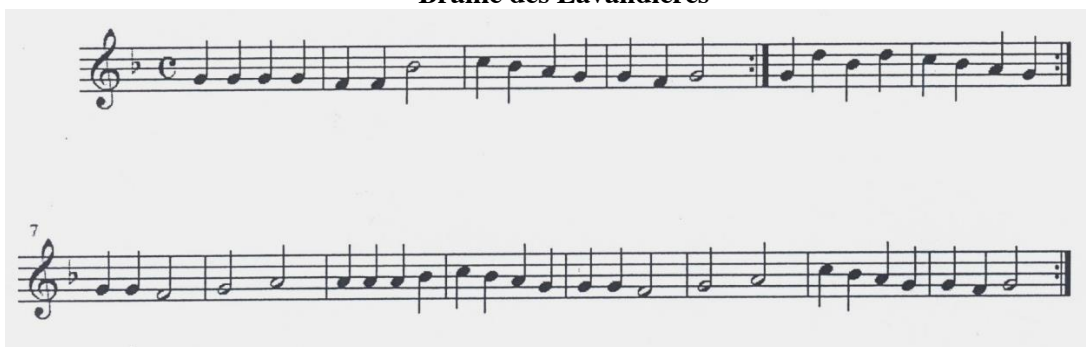
I danzatori sono in cerchio, a coppie.

*Prima figura*: si eseguono due passi doppi laterali verso sinistra (sinistro, destro accosta; sinistro, destro accosta) e due verso destra (più piccoli). Si ripete tutto per 2 volte.

*Seconda figura* (pantomima): il danzatore di destra fa un passo avanti con il piede destro e, rivolto verso il compagno, lo ‘sgrida’ agitandogli l’indice contro, poi ritorna al posto. L’azione viene ripetuta dal danzatore di sinistra (azione a specchio).

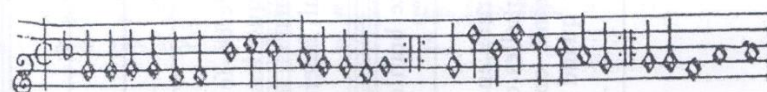
*Terza figura*: battendo le mani a tempo solo sui passi doppi laterali verso sinistra, si ripetono i movimenti della fig. 1.

### Branle des Lavandieres<sup>104</sup>



Ai bambini si possono far osservare i due diversi tipi di scrittura musicale, l’antica e la moderna, facendo loro cogliere visivamente le più macroscopiche differenze (pallini / rombi; note bianche e nere / note solo bianche):

**Branle des Lavandieres**, tabulatura originale (T.Arbeau, *Orchésographie*, 1588).



Attraverso la danza ci siamo appropriati delle strutture ritmiche, melodiche, formali, timbriche, del brano musicale, individuando e riconoscendo (attraverso la verbalizzazione seguita all’ascolto):

- gli strumenti musicali utilizzati (e oggi non più udibili se non nelle ricostruzioni storiche);
- la forma tripartita (corrispondente alle figure coreografiche realizzate);
- le fioriture melodiche (la linea melodica si ripeteva in modo sempre diverso, anche se appariva riconoscibile la struttura di base;
- la struttura ritmica (regolare, ben scandita, adatta alla danza).

Mediante questa analisi musicale ‘corporea’ abbiamo quindi individuato alcuni tratti *tipici* dello stile epocale “musica rinascimentale”, tratti difficilmente identificabili, soprattutto per i più piccoli e per i ‘non addetti ai lavori’, attraverso il solo ascolto ‘statico’.

L’ultima fase del nostro progetto intendeva porre la musica (questa volta senza puntare sul suo aspetto propriamente ‘storico’) al servizio della comprensione e dell’uso della fonte storica scritta, forse la più difficile da trattare in classe.

Il testo è stato sonorizzato, e quindi reso ‘interattivo’ mediante la farcitura di suoni tali da coinvolgere tutti i bambini, nel modo seguente:

<sup>104</sup> Trascrizione a cura della scrivente. Si precisa che l’esecuzione strumentale, come d’uso all’epoca, poteva essere realizzata “con ogni sorta de’ strumenti”; la linea melodica era abbellita a piacere mediante la *tecnica delle diminuzioni*. Esistono, così, in commercio, innumerevoli varianti della stessa danza. Abbiamo trascritto solo la linea melodica principale.



**La liscivaia. La lissierà ( estratto del testo)**

<p>Il bucato era un vero e proprio rito per le donne, e precise erano le faticose regole da seguire, la sequenza delle operazioni da compiere, la scelta dei colori e dei tessuti da lavare in un determinato modo e ordine. Variava la durata: dal bucato settimanale, compiuto in due giorni, al bucato mensile o stagionale che si protraeva all'intera settimana... .</p> <p>Un angolo particolare del cortile diventava il sito della <i>lissiarie</i>, la liscivaia, costruita e attrezzata per procedere alla preparazione del ranno e all'ammollo dei panni in ogni stagione... .</p> <p>La biancheria <b>bagnata</b> ➡</p> <p>ed <b>insaponata</b> ➡ veniva disposta nel mastello che veniva ricoperto dal caneracciolo, un pezzo di stoffa resistente con sopra un palmo di cenere setacciata e asciutta; veniva poi buttata l'acqua calda che lentamente filtrava la cenere... . ➡</p> <p>Il giorno dopo la biancheria veniva <b>strofinata</b> ➡ e <b>strizzata</b> ➡ con la stessa acqua dell'ammollo.</p> <p>Infine, quando la biancheria era smacchiata, veniva portata al <b>risciacquo</b> ➡ presso il canale.</p> <p>Il risciacquo era un momento socialmente importante ➡: al di fuori delle case, le donne si incontravano, si raccoglievano notizie, si scambiavano esperienze e si creavano legami.</p>	<p><i>Introduzione:</i> Alcuni bambini scuotono i bastoni della pioggia e versano acqua in catinelle riproducendo i suoni della fontana del lavatoio pubblico o del torrente.</p> <p>➡ Alcuni bambini scuotono le mani dentro a bacinelle piene d'acqua; altri scuotono i palloncini farciti d'orzo</p> <p>➡ Alcuni bambini raschiano guiri o conchiglie (capesante) per riprodurre lo strofinio dei panni</p> <p>➡ Si travasa, lentamente, l'acqua contenuta in bottiglie dentro alle bacinelle</p> <p>➡➡ Si raschiano guiri e/o capesante mentre altri bambini imitano la 'strizzatura' 'suonando' zippofoni autocostruiti</p> <p>➡ risciacquo: bastoni della pioggia, acqua nelle bacinelle, palloncini con orzo, scossi leggermente fino alla fine del brano</p> <p>➡ coro di bambini che bisbigliano e chiacchierano</p> <p><i>Conclusioni:</i> resta solo lo scrosciare dell'acqua.</p>
---	---

Una proposta analoga, da realizzare invece con i bambini più piccoli, consiste nel sonorizzare una fiaba tratta dalla tradizione popolare e riguardante, ancora, la lavandaia:

## La mela nell'acqua (racconto popolare)

<p>Una volta, tanti anni fa, una lavandaia andò a <b>risciacquare</b> i panni nell'acqua di un laghetto, all'ombra di una grossa pianta. Ad un tratto, quando stava per inginocchiarsi in riva al laghetto, vide in mezzo all'acqua limpidissima una bella mela grossa e colorata. Grande fu la sua <b>meraviglia</b>.</p> <p>Subito cercò di afferrarla ma, immergendo nel laghetto la mano e il braccio e <b>muovendo</b> l'acqua, il frutto sparì. Allora tolse la mano dall'acqua e, con grande stupore, vide ancora sul fondo la bella mela grossa e colorata.</p> <p>Tentò nuovamente di afferrarla, ma appena <b>mise</b> la mano nell'acqua, il frutto sparì; quando tolse la mano e l'acqua ritornò tranquilla, rivide il frutto.</p> <p>E così fece per alcune <b>volte</b>. Non sapeva più cosa pensare.</p> <p>Ad un tratto senti la voce di un <b>uccello</b> sconosciuto: "Guarda, svampita di una donna, che la mela è sopra la tua testa, in mezzo ai rami".</p> <p>Allora la lavandaia guardò in mezzo ai rami e vide quello che vedeva nell'acqua limpida: una bella mela grossa e colorata.</p>	<p><b>Introduzione:</b></p> <p>si scuote il bastone della pioggia, l'acqua nella bacinella e le "strade di chiodi"</p> <p><b>risciacquare:</b> si esegue un ostinato utilizzando la partitura presentata in precedenza</p> <p><b>meraviglia:</b> alcuni suoni cristallini (glockenspiel, triangolo...)</p> <p><b>muovendo :</b> si scuotono i palloncini con orzo</p> <p><b>mise:</b> ancora effetti d'acqua con le bacinelle e le bottiglie</p> <p><b>volte:</b> si ripete come sopra</p> <p><b>uccello:</b> richiami per uccelli</p> <p><b>Finale:</b> improvvisazione con glockenspiel su scala pentatonica</p>
--	--

## MUSICA PER ASSE DA LAVARE

**1 VOLTA**

Bod.perc + piatto sosp.

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	●
------	------	------	------	------	------	------	------	---

Piat.sos.

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	● ●
------	------	------	------	------	------	------	------	-----

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	●
------	------	------	------	------	------	------	------	---

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000
------	------	------	------	------	------	------	------	------

○	○	○	○	○	● ●	○	○
---	---	---	---	---	-----	---	---

○	○	○	○	● ●	● ●	● ●	0000
---	---	---	---	-----	-----	-----	------

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	●
------	------	------	------	------	------	------	------	---

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000
------	------	------	------	------	------	------	------	------

0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	0000	●
------	------	------	------	------	------	------	------	---

0000	0000	0000	0000	0000	0000	-000	-000
------	------	------	------	------	------	------	------

-000	●	●	
------	---	---	--

○ ○

Una box= 1 battuta di 4/4

## INDICE CD- Ascolto-Maule 2014

1. *La sorpresa*
2. *Break mix*
3. *Carnevalito* (pop.Bolivia)
4. *Vinchia* (pop. Emilia Romagna)
5. *Danza del ciabattino* (Fiandre)
6. T.Susato, *Morisque*
7. F.Schubert, *Momento musicale* n.3
8. Chopin, *Preludio n.7 op. 28* (1a vers.)
9. Chopin, *Preludio n.7 op. 28* (2a vers.)
- 10.G.Verdi, *Aida, introd. Alla scena d'ass., atto I*
- 11.W.A.Mozart, *Il Flauto magico, Coro degli schiavi*
- 12.Saint Saens, *Acquarium* (da "Il Carnevale degli animali")
- 13.G.Verdi, *Va pensiero*, da "Nabucco"
- 14.Saint Saens, *Acquarium* (vers. migliore)
- 15.*Musica per asse da lavare*
- 16.*Danza della lavatrice*
- 17.Lully, *Marcia dei Turchi*

