

<i>Esperienza musicale e attività formativa</i> .....	3
Gian Carlo Sacchi	
<b>Riflessioni</b>	
<i>La musica nella scuola dell'innovazione: alcune riflessioni non del tutto @superflue per la scuola dell'infanzia</i> .....	4
Anna M. Bonora	
<i>Vitalità e consapevolezza nell'esperienza "musicale" dei bambini piccoli</i> .....	8
M. Cristina Gubellini, Laura Longhi	
<i>Centralità della musica e scuola dell'infanzia</i> .....	12
Mauro Cervellati	
<i>Musica tra suoni, gesti, segni</i> .....	17
Sonia Simonazzi	
<i>Sinestesie e gradualità in un percorso musicale</i> .....	21
Raffaella Fellegara	
<i>La musica nella scuola dell'infanzia: i perché di un laboratorio</i> .....	24
Adriana Egivi	
<b>Esperienze piacentine</b>	
<i>Musica è...fare</i> .....	27
Lidia Pastorini	
<i>Osservando un laboratorio di Ritmìa</i> .....	30
Elisabetta Ferri	
<i>Il laboratorio musicale tra emozione e metariflessione</i> .....	34
<b>Tra scuola dell'infanzia e scuola primaria</b>	
<i>La comunicazione come gioco musicale</i> .....	40
Maria Rita Cabrini	
<b>Eventi</b>	
<i>Educazione musicale e Formazione</i> .....	45
Giuseppina La Face Bianconi, Laura Cerrocchi, Berta Martini	
<b>Lo scaffale</b>	
<i>L'IRRE ER per la musica</i> .....	48

## **Esperienza musicale e attività formativa**

*Gian Carlo Sacchi*

La musica cresce sempre di più come sostegno alle relazioni personali e di gruppo, spesso entra tra i valori e i significati che accompagnano la costruzione dei progetti per la qualità della vita e delle comunità. La fruizione musicale è in aumento ed essa assume una sempre maggiore importanza sul piano educativo, perché favorisce la comunicazione tra bambini e giovani di lingue diverse ed esprime una modalità per affrontare l'apprendimento consona allo sviluppo della motivazione ed all'uso efficace della mediazione didattica.

L'impiego dei linguaggi non verbali sembra essere oggi particolarmente adatto per interpretare l'attuale contesto basato perlopiù sugli aspetti percettivi, che condizionano anche gli obiettivi educativi e le relative dinamiche conoscitive.

Segno, suono e gesto rappresentano un circolo virtuoso sul piano pedagogico, capace di assicurare, fin dalla scuola dell'infanzia, una buona base per la socializzazione e la progressiva qualificazione dell'esperienza evolutiva e formativa.

Non si tratta più di abbandonarsi a forme ludiche o spontanee, ma nemmeno di considerare la musica un fatto solo per esteti o professionisti, quanto di entrare nel campo educativo con proposte competenti e rigorose, ma aperte alla sensibilità sociale e ad una pluralità di linguaggi, che vadano incontro alle caratteristiche della persona e che siano in grado di animare il curricolo scolastico nel suo complesso, per coinvolgere il piano dell'esperienza personale e contribuire a far maturare le componenti linguistiche, motorie, grafiche e, via via, sempre più raffinate qualità logiche, espressive, ecc.

### ***Questo fascicolo***

Il presente inserto regionale è dedicato all'insegnamento precoce e sistematico della musica.

Esso si apre con una sintesi delle innovazioni introdotte in ambito di pedagogia e didattica musicale dalla recente normativa scolastica.

Successivamente vengono proposte alcune riflessioni teoriche e approcci metodologici per avvicinare i bambini alla musica fin dai primi anni di vita.

Più oltre vengono brevemente descritte le esperienze realizzate in alcune scuole dell'infanzia della provincia di Piacenza. Pur significative, esse non esauriscono il panorama delle attività, delle ricerche, delle sperimentazioni presenti nel nostro territorio.

L'auspicio è che gli spunti di riflessione offerti nel presente libretto possano avviare la costituzione di un laboratorio musicale permanente e trasversale, ma soprattutto sollecitare l'attenzione verso una pedagogia musicale, particolarmente ricca sul piano culturale e su quello formativo, come testimonia la preziosa sintesi del recente convegno internazionale, che riportiamo in chiusura.

**La musica nella scuola dell'innovazione: alcune riflessioni non del tutto superflue per la scuola dell'infanzia**

Anna M. Bonora

*In effetti, essa (la musica) è con la matematica la lingua principale della mente allorché la mente è in uno stato di emozione non verbale.*

G. STEINER, *Linguaggio e silenzio*

*Eppure è il canto l'organo con cui l'uomo riesce a comunicare musicalmente, e quando quest'organo non è perfettamente educato manca all'uomo il suo vero linguaggio.*

R. WAGNER, *Scritti scelti*

In questo intervento non si vuole entrare nel merito della pedagogia e didattica musicale, ma riflettere piuttosto su alcune valenze positive introdotte dalla recente legislazione scolastica per sostenere e facilitare l'azione pedagogica e didattica concreta e corretta delle scuole.

Poiché, finalmente, un Profilo educativo, culturale e professionale alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14) e delle Indicazioni valide in tutto il territorio nazionale hanno esplicitato i livelli essenziali di prestazione e si sono fissate le trame su cui ordire le Unità di Apprendimento e sviluppare, mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto, le competenze personali di ciascun allievo, non pare inopportuno elaborare una sintesi dei contenuti dell'innovazione nell'ambito musicale tratti dai documenti di cui sopra, sottolineando competenze, conoscenze ed abilità che si possono e debbono implementare e far progredire nel tempo.

Indicazioni Nazionali		Competenze: conoscenze e abilità
SCUOLA DELL'INFANZIA	<i>messaggi e forme di comunicazione: le attività sonore e musicali</i>	<b>Utilizzare il corpo e la voce</b> per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo; <b>utilizzare e fabbricare strumenti</b> per produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo
SCUOLA PRIMARIA	1° monoennio: <i>musica</i>	sonorità di ambienti e oggetti, classificazione delle voci, giochi vocali, musiche per attività motorie ed espressive: <b>produzione e percezione</b>
	1° biennio	Parametri di suono, strumentario didattico, giochi musicali con corpo e voce, brani musicali di differenti repertori: <b>produzione e percezione</b>

*segue*

Indicazioni Nazionali		Competenze: conoscenze e abilità
	II° biennio	elementi di base del codice musicale (ritmo, melodia, timbro, dinamica, armonia...), canti, sistemi di notazione convenzionali e non, principi costruttivi dei brani musicali: <i>ripetitivo, variativo</i> ; componenti antropologiche della musica...: <b>produzione e percezione</b>
<b>SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO</b>	I° biennio: <u>musica</u>	fondamenti tecnica di uno strumento musicale; famiglie strumentali; percorsi progettuali visivi grafico rotazionali; fattori prosodici; tecnica di base del canto; relazione tra i linguaggi; criteri di organizzazione formale tradizionali; peculiarità stilistiche di epoche e generi musicali diversi; usi nella realtà contemporanea...: <b>pratica strumentale, pratica vocale, produzione musicale, ascolto, interpretazione e analisi</b>
<b>II PECUP</b>		... <b>conosce, legge, comprende</b> e, soprattutto, <b>gusta</b> , sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, <b>anche</b> praticandolo <b>attraverso uno strumento</b> oppure <b>attraverso il canto</b> , con la scelta di repertori senza preclusione di generi

### La musica: competenze, abilità e conoscenze

Come si può vedere, nel Profilo educativo, culturale e professionale si indica che lo studente, alla conclusione del primo ciclo di istruzione, nell'ambito dell'apprendimento del linguaggio musicale dovrebbe raggiungere competenze quali sapere leggere, comprendere e gustare la musica, suonare uno strumento, cantare; e se nel PECUP sono indicate chiaramente le competenze musicali finali da raggiungere, nelle Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado vengono scandite conoscenze e abilità da raggiungersi man mano in un percorso ordinato, coerente, personalizzato e verificato d'apprendimento.

Ci preme anche sottolineare l'importanza della scelta lessicale fatta nelle Indicazioni; si parla di musica e non più semplicemente di educazione musicale proprio perché, come più volte sottolineato nelle Indicazioni, l'alunno che, a scuola, deve imparare a comunicare con i vari linguaggi, della musica deve apprendere la propria sintassi, il proprio vocabolario e i propri mezzi simbolici.

### **La scuola dell'infanzia come inizio folgorante**

L'esigenza di un curriculum musicale formativo verticale, coerente e coeso, da realizzare lungo la fascia dell'obbligo, ha le sue radici nella scuola dell'Infanzia; è qui che il bambino è esposto alle prime occasioni di ascolto e del fare musicale appositamente scelte e preparate dai docenti per favorirne l'elaborazione simbolica, la comunicazione interpersonale e la socializzazione.

Se la scuola dell'Infanzia, come si afferma nelle Indicazioni, deve porsi come "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 escludendo "impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali", questo pone il problema dell'importanza dell'"intraprendenza progettuale ed operativa" nell'ambito dell'insegnamento musicale. E in tale ambito riveste importanza, quindi, la scelta del metodo.

### **I metodi**

Da molti anni anche in Italia si sono affermati diversi metodi dal metodo Kodaly a quello dalcroziano a quello orffiano a quello di Willems ad altri numerosi metodi che hanno utilizzato in parte quelli di cui sopra; spesso si è verificata una contesa avvilente per la supremazia nel settore delle didattiche musicali con "bandiere contrapposte, in campi diversi e talora ostili l'uno all'altro, per ragioni di campanile" come dice Pierpaolo Rosati nel breve saggio *La valenza formativa e orientativa della Musica* contenuto nel volume AA.VV. *Musica nella scuola IPRASE*, Trentino 2004-2005

L'autore sottolinea come in Italia, al di là dei vari orientamenti metodologici "...l'adesione ai quali non ha mai superato la dimensione del gruppo elitario" abbia prevalso spesso "l'invenzione didattica estemporanea, magari creativa, ma spesso limitata ad un empirico *bricolage*", e arriva a mettere in guardia come, in alcuni casi, "la scarsità dei mezzi disponibili (oggettivi e soggettivi)" abbia prodotto "addirittura un'involuzione, che ha contribuito addirittura ad abbassare il tono e la "qualità" del progetto educativo".

Dunque un'analisi che andrebbe fatta e che Rosati ha iniziato a fare, è quella di vedere i limiti e i pregi di ogni metodo, sottolineandone le potenzialità in rapporto all'età e ai bisogni espressivi dell'alunno.

### **Il vero problema: percorsi coerenti e significativi in continuità**

Nelle Indicazioni Nazionali e nelle Raccomandazioni, accanto all'importanza dell'ascolto musicale, viene esaltata senz'altro la dimensione del fare; un fare per abituarci a non "subire" la musica è quanto mai necessario per radicare, fin dall'inizio, profondamente conoscenze e abilità per il raggiungimento di una competenza di comunicazione musicale concreta e reale.

Se i metodi attivi, in un contesto di giuoco, vengono indicati senz'altro come i metodi da privilegiarsi nella scuola dell'Infanzia anche in questo campo di esperienza, va sottolineato anche quanto sia importante proporre percorsi di apprendimento non parcellizzati o casuali, ma coerenti, coesi e soprattutto significativi per l'insegnante.

Nelle Raccomandazioni, in particolare, là dove si parla delle Attività drammatico – teatrali e sonore e musicali (p. 31- 32), si possono cogliere ed enucleare altre riflessioni che

ci piace qui di seguito riportare su temi quali: la scoperta dell'unità del saper, l'uscita dall'afasia percettiva, la specularità dell'ascolto e del fare, la riscrittura personale e creativa.

### **La scoperta dell'unità**

Già nella scuola dell'infanzia il bambino può comprendere cose fondamentali come l'unità del sapere; per esempio, quando può vivere o assistere ad esperienze "globali" come le attività drammatico – teatrali e di teatro lirico e coreutico, compie esperienze complesse, in cui "si incrociano per molti aspetti con quelle sonore e musicali... attività grafiche, pittoriche e plastiche, e pure topologiche, di ordine e di misura, relazionali, linguistiche, motorie..."

E proprio l'incrociarsi di tutti questi campi di esperienza fornisce ai bambini l'occasione preziosa per scoprire come le conoscenze e le abilità maturate nei più diversi campi di esperienza invece si integrino in un'unità "che è tanto più soddisfacente quanto più organica e armonica, e quanto più rifugge da astratte classificazioni".

### **L'uscita dall'afasia percettiva**

Altra riflessione possibile è come la musica possa veramente contribuire a far uscire il bambino dall'abitudine o indifferenza percettiva perché, come si sottolinea nelle Raccomandazioni, "le attività sonore e musicali mettono in moto una funzione di riequilibrio che permette di individuare e conoscere la realtà sonora, di esprimersi con i suoni e di utilizzarli per mettersi in positiva relazione con sé...e con gli altri".

### **La specularità dell'ascolto e del fare**

Esposto a giuochi con varietà di suoni il bambino impara dunque ad "ascoltare suoni diversi, a percepirne le caratteristiche di intensità, timbro, durata ed altezza, la successione temporale, la provenienza" così da sviluppare "capacità attentive e senso – percettive così come il coordinamento audio ed oculo – motorio".

Inoltre, utilizzando i suoni della voce, del corpo e alcuni strumenti musicali adatti incomincia a "produrre canti individuali e corali, invenzioni di semplici melodie, sonorizzazione di racconti e fiabe, attività ritmico – motorie, prime semplici simbolizzazioni dei suoni".

### **La riscrittura personale e creativa**

Ultima riflessione: valorizzando nelle attività sonore e musicali la specularità dell'ascolto e del fare "costante, ben evidente nel campo linguistico" si può favorire il pensiero creativo, perché "nel momento stesso in cui imita un suono il bambino tenta fin da subito nuove modalità di esprimerlo e di impiegarlo". La rielaborazione personale e creativa va da subito, quindi, associata all'ascolto.

### **Vitalità e consapevolezza nell'esperienza "musicale" dei bambini piccoli**

*M. Cristina Gubellini e Laura Longhi*

Riteniamo significativo riportare una breve sintesi degli studi di Charlotte Froehlich, docente di pedagogia della musica in università e accademie musicali, che si occupa da anni del rapporto dei bambini con l'esperienza musicale e la musicoterapia.

L'intervento recupera le indicazioni fornite dalla Froehlich in occasione di un convegno IRRE sulla pedagogia della musica; Laura Longhi ha tradotto in italiano e M. Cristina Gubellini ha curato la rielaborazione dei contenuti.

La docente svizzera focalizza la sua ricerca sulle "connessioni musicali" dei bambini, vale a dire sulle profonde inte(g)razioni tra suono e movimento, tra musica e danza come arti.

In una prima definizione dell'argomento, si pone immediata una domanda: come possono lavorare assieme la pedagogia musicale e i movimenti di musico-terapia, dal momento che musicisti e pedagogisti hanno spesso discusso il valore della musica come arte? Ora, dopo che sono sorte nuove opinioni sullo sviluppo della prima infanzia, specialmente a cura di Daniel Stern, dovrebbe essere possibile mostrare, anche in questo breve contributo, l'intrinseco parallelismo di musica/danza come arti, e musica/danza come mezzi di legame di ciascuna individualità al suo ambiente.

Si coglie, infatti, un crescente accordo sull'idea che musica e movimento siano connessi come esperienze primordiali.

Pertanto ha iniziato a ricercare le condizioni della vita umana che connettono musica e movimento: a suo avviso esse dovrebbero essere organiche o sociali e anche con una certa dimensione estetica.

### **Agenti motivanti**

Nella sua ricerca di strutture similari, ha individuato quattro principali interazioni che definisce "agenti motivanti." Sembra infatti che essi motivino sia le espressioni vitali sia la connessione esperienziale di musica e danza.

Esplorando i terreni dell'esperienza all'interno dei quali musica e movimento sono già connessi, ha individuato:

- l'esperienza (e la consapevolezza) del corpo;
- l'esperienza (e la consapevolezza) del contatto con l'ambiente.

Quando sono stati trovati, è nata una seconda domanda: "Come ci si può assicurare che non vadano perdute le esperienze basilari esistenziali per mantenere un'esperienza *multi-dimensionale* del mondo"? Allo scopo ha indicato, per ognuno degli agenti motivanti, alcuni possibili approcci pedagogici.

### **Esperienza/Consapevolezza del corpo**

Non si può non sottolineare che nell'esperienza del corpo, il respiro e il battito/pulsazione sono in relazione con la musica e il movimento.

### **Il respiro**

Nel respiro ci sono tre fasi: inspirazione, espirazione, trattenere il respiro che produ-

cono un effetto circolare, in quanto l'esperienza del respiro guida il cantare, il canto può restituire il respiro.

Il respiro collega l'inconscio al conscio (v. Middendoff), apre alla fantasia e all'ispirazione ("in" - "spirazione").

Gli strumenti a soffio sono probabilmente (insieme con quelli di ritmo) i più antichi dell'umanità.

Nell'espressione musicale le strutture connesse al respiro sono sostanzialmente: *tensione, sollievo, intensità, cambio di ritmo, fraseggio, articolazione, inizio/fine*; mentre nel movimento ed espressione della danza sono: *tensione, sollievo, cambio di ritmo, fraseggio, riposo, arresto*, ma anche *apertura gestuale, movimenti fluenti, armonia...*

Alcuni approcci pedagogici alla pratica musicale mettono in rilievo le conoscenze/conessioni musicali dei bambini piccoli: invita perciò le madri a fare giochi di respiro con i loro piccoli (soffiare delle piume, soffiare nella mano del bambino, inventare "respiri a sorpresa" sul collo del piccolo), considerando tutto questo come un'esperienza musicale<sup>1</sup>.

### **Battito/pulsazione**

Può venire immediato il riferimento alle *nostre* pulsazioni, ma il concetto di pulsazione include anche qualsiasi movimento ripetuto: l'umanità è portata a ripetere movimenti in una struttura temporale regolare.

L'esperienza del battito conduce al ritmo, il ritmo inizia a far sentire la struttura.

La pulsazione è collegata alle seguenti strutture nell'espressione musicale: *ritmo, battute, ripetizioni, accentuazioni, pause improvvise e ripetute*; è inoltre connessa a queste strutture di espressione del movimento e della danza: *ritmo, assetti, figure, ripetizioni, accentuazioni, repentini arresti ripetuti*.

Alcuni approcci pedagogici pratici sottolineano l'importanza delle connessioni musicali dei bambini piccoli; pertanto la Froehlich stimola le madri a produrre improvvisazioni ritmiche con i loro figli (vedi E. Gordon): incentivare il battere delle mani e dei piedi giocando assieme con e senza cantare; iniziare a introdurre il battito in modo forte e debole...<sup>2</sup>

### **Esperienza (e consapevolezza) dell'ambiente**

Esplorare il mondo che ci circonda richiede che noi entriamo in contatto con le persone, gli oggetti, le situazioni che ci circondano; si tratta di essere capaci (e via via sempre più consapevoli) di ri/entrare in se stessi, di uscirne, di entrare in contatto con gli altri, di esplorare curiosamente, di mettere alla prova con curiosità il mondo degli oggetti. Nell'esplorazione dell'ambiente ha individuato due approcci:

- la comunicazione;
- l'improvvisazione.

---

<sup>1</sup> I giochi con il respiro mostrano al bambino che respirare è un gioco da giocare o un aspetto su cui riflettere. Più tardi, egli scoprirà che il respiro crea una positiva consapevolezza del corpo e stimola la circolazione. Gli specialisti della respirazione affermano che sperimentare attivamente la respirazione (anche attraverso tecniche di rilassamento e di stimolazione) è un fattore di protezione per prevenire diverse forme di squilibrio psicologico.

<sup>2</sup> Le esperienze della battuta tendono ad essere alte e, ad un primo sguardo, meno differenziate di quelle di respiro. Le esperienze psicosociali come forza, sfida, iniziativa, mutua competizione possono aumentare nei gruppi di lavoro con attività musicali che convergono sulla battuta.



### Comunicazione

Daniel Stern, uno degli studiosi più letti e autorevoli, mostra come la comunicazione tra madre e bambino sia “musicale”, prima che il linguaggio soppianti la comunicazione basilare.

Come può il linguaggio sostituire una situazione comunicativa, forse preverbale?

Sfumature nella lunghezza, piccole variazioni sonore nel dialogo tra madre e figlio segnalano la condizione emotiva di ciascuno.

La comunicazione connessa alle strutture di espressività musicale individua: *ritornelli, domanda-risposta, l'assolo-il coro, variazioni del motivo, sfumature nella quantità, piccole varianti*; in relazione alle strutture nell'espressione del movimento e della danza richiama: *modelli della danza folcloristica come le modalità di avvicinamento e distanziamento, l'assolo-il corpo, l'imitazione, il contatto corporeo, variazioni nel motivo, le sfumature nella struttura gestuale-comunicazionale*.

Alcuni approcci pedagogici musicali operativi sottolineano le connessioni musicali degli infanti.

La Froehlich si sente di incoraggiare i genitori a rispondere musicalmente a una affermazione sonora anziché ignorarla, ad insegnare ad accostarsi alle canzoni (come avviene in tutte le culture) quando l'adulto canta in crescendo; a credere quanto sia necessaria la fantasia dei genitori nell'interpretare il momento di tensione; a sostenere questa tipologia di dialogo musicale il più a lungo possibile prima del dialogo verbale<sup>3</sup>.

### Improvvisazione

Scoprire i suoni, vedere, come assaporare un suono, ottenere o mantenere un acuto con mescolanze di suoni sono esperienze fondamentali da sottolineare nell'improvvisazione.

Correlata all'espressione musicale, l'improvvisazione consente di rivelare *significative forme come variazioni, cadenza, prosecuzione, esecuzione*; in connessione con espressione del movimento e della danza permette di manifestare significative forme di danza, variazioni, esecuzione, esercizio; danza espressiva, come è stata sviluppata da Marta Graham e altri.

Alcuni approcci pedagogici musicali operativi mettono in risalto le connessioni musicali dei bambini piccoli. La ricercatrice invita perciò i genitori ad essere entusiasti dei suoni e a sottolineare ai bambini gli eventi sonori (ed anche a mostrarsi tolleranti alle diverse esperienze sonore dei bambini anche quando potrebbero essere rumorosi) e ad incoraggiare i loro piccoli a esplorare la risonanza delle differenti parti del corpo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> La comunicazione gioca vari ruoli a diversi livelli, soprattutto trascende il livello della semplice informazione. C'è sempre un livello prosodico o, come dicono i Francesi, “è il suono che fa la musica”.

<sup>4</sup> Che fare nel momento assoluto dell'improvvisazione? Non è solo un problema musicale, ma una questione di organizzazione della vita. Il lavoro più considerato, nei territori di lingua tedesca, sull'interazione tra improvvisazione salute mentale e spirituale, è fatto dal musicista e terapeuta musicale Fritz Hegi. Seguendo la sua idea, sento il desiderio di chiarire che le abilità di cui si fa esperienza nelle situazioni di improvvisazione musicale sono altrettanto cruciali come le abilità psicosociali che aiutano ad evitare gli stati emozionali distruttivi (noia, vuoto, solitudine...).

### Conclusioni

La proposta della Froehlich di pensare alla pedagogia musicale con nuovi termini o strutture non crea nuove categorie, rigidamente divisibili.

Forse la metafora di avere quattro porte in una stanza risplendente (la stanza dove abitano la danza e la musica assieme) può aiutare a comprendere il pensiero che sottende questi agenti motivanti, come questi agenti stimolanti sono pensati.

Lavorare in questo modo significa, a suo avviso, vedere il momento iniziale dell'insegnamento musicale sotto un'altra differente luce: dinamismo, contatto e consapevolezza di sé sono esperienze cruciali che fondano la competenza musicale iniziale.

La musica non comincia con il premere un tasto o soffiando il flauto apprendendo le note.

Inizia prima.

Per un approccio professionale più consapevole ad una "lezione di musica" la ricercatrice indica le seguenti proposte:

- è bene utilizzare l'approccio al mondo tipico dei bambini, considerandoli come persone amanti della musica (più che persone che non conoscono la musica) e ponendoli in relazione con le più varie esperienze musicali:
- pare più significativo (rispetto al semplice "insegnare una canzone") costruire *connessioni* (nell'accezione sopra definita).
- occorre molta prudenza nella precoce presentazione delle note e della notazione del ritmo: più che un'esperienza teorica è efficace l'utilizzo frequente
- è importante, per il docente, essere consapevole che una lezione di arte è simile a uno spartito in cui differenti abilità musicali interagiscono insieme come le voci in un concerto e che vanno unite con moderazione.

*Bibliografia fornita da Charlotte Froehlich*

#### *Testi in lingua inglese*

EDWIN GORDON, *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago, 1990

DANIEL N. STERN, *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*, New York, 1985 (Basic Books)

DANIEL N. STERN, *The motherhood constellation. An unified view of parent-infant psychotherapy*, New York, 1995 (Basic Books)

#### *Testi in lingua danese/tedesca*

FRITZ HEGI, *Improvisation und Musiktherapie*, Paderborn, 1986

ILSE MIDDENDORF, *Der erfahrungsbahre Atem*, Paderborn, 1984

SCHULZ VON THUN, Friedemann: *Miteinander reden*, vol. 1; vol. 2; vol.3 Hamburg, 1981;1989; 1999.

CHARLOTTE FROELICH è membro fondatore della EuNet MERCY (European Network for Music Educators and Researches for Young Children) e membro della International Society for Music Education.

### Centralità della musica e scuola dell'infanzia

Mauro Cervellati

È vero! La musica è al centro del nostro esistere. La musica accompagna i riti fondamentali di passaggio della vita, così come coordina e scandisce il ritmo dei processi lavorativi.

Tramite forme espressive musicali, l'uomo comunica con realtà terrene ma anche con forze soprasensibili, ultraterrene. La musica è arte del tempo. Come tale essa vive di memoria e presentimento. Di passato, di successioni di accordi e di modificazioni. Essa rimanda ad una interazione con il mondo, la storia dell'uomo, la natura, la dimensione spazio-temporale.

In una prospettiva di comunicazione la musica non interessa solo l'orecchio. Essa connette l'orecchio con l'occhio, il corpo, lo spirito, il movimento, l'emozione in una continua tela di ragnò percettiva e sensoriale. La musica riguarda anche la pelle d'oca! E non si limita a connessioni con il mondo esterno, ma anche con quello interno.

“Il mondo è suono” si dice nell'induismo. “La musica è una vibrazione originaria, attraverso la quale l'intera esistenza è chiamata in vita. Secondo la dottrina legata al culto di Yehweh in Africa occidentale, in principio vi era il suono originario *hu* (*hu-dze-ngo*).

La musica è l'essenza primigenia e la forza originaria del cosmo e della vita. L'essenza primigenia, l'*oceano della musica*, è *ha-yo*, e la forza originaria “la creatrice di questo oceano”, è *ha-to*.

Secondo il modo di vedere tibetano, la “religione è suono”. “Tutti i suoni sono preghiere” (Dilgo Khyentse Rinpoche). Nella tradizione cristiana, la musica è, secondo Martin Lutero (1483-1546), la sola accanto alla parola divina; essa è signora e governatrice dei sentimenti umani. Per Johan Gottfried Herder (1744-1803), il linguaggio dei suoni è una “lingua magica delle sensazioni”. Secondo Arthur Schopenhauer (1788-1860), la musica era un'espressione della volontà, e ancora in Franz List ((1811-86) e Richard Wagner (1813-83) l'idea della musica continua ad agire nel senso di un discorso sonoro di matrice sacra, in virtù del quale il *genius* del musicista riesce a rivelare l'intima essenza del mondo. “Per alcuni la musica è come carne, per altri come medicina, per altri ancora come un ventaglio (che porta refrigerio)” (*Le mille e una notte*).

“Senza musica la vita sarebbe”, secondo Nietzsche (1844-199) “un errore”. Igor Stravinskij (1882-1971) ravvisava nel fenomeno musicale soprattutto l'intento di creare un ordine fra uomo e tempo.”

Da queste parole, così alte, dall'insieme di queste citazioni si ricava netta la percezione di quanto la musica abbia significato nella storia dell'uomo e di quanto significhi nella nostra vita di tutti i giorni. Le nostre sono vite contrassegnate dalla presenza continua dei suoni. Un permeare i tempi del nostro fluire incessantemente. Pur se non sempre e non tutti ne abbiamo coscienza.

Allora si tratta di dare agli uomini e alle donne di domani il dono della coscienza sonora e musicale. La consapevolezza del valore, della centralità, della intrinseca profondità che la musica riveste nella nostra cultura. A partire da subito. A partire dalla prima scuola.

### Considerazioni (forse) utili per educare alla musica bambini nella scuola dell'infanzia

La musica e i bambini. Bambini piccoli. Quali scopi ci guidano? Quali fini ci orientano? C'è senz'altro compatibilità tra educare *alla* musica ed educare *con* la musica. Par-

liamo della conoscenza, ma soprattutto dell'amore, della passione per la musica. Puntiamo a creare quella particolare sensibilità interiore verso i suoni prodotti dagli strumenti musicali, dalle voci, dall'alternarsi dei silenzi e delle note.

Esiste una prospettiva formativa che si propone di sviluppare numerose competenze inerenti lo specifico campo musicale. E in particolar modo si pone come orizzonte d'impegno e di definita intenzionalità proiettata al conseguimento di competenze, abilità, sensibilità musicali.

Tale piattaforma programmatica persegue con finezza uno scopo preciso e mirato, specifico e definito, e si muove verso l'educazione di bambini che dimostrano interesse, inclinazione, desiderio, talento nei confronti della musica e/o dell'estetica musicale o di aspetti particolari del suo mondo. Certamente l'accostamento, l'apprendimento di uno strumento, della grammatica musicale attraverso vari metodi ludici consente, se seriamente condotta di educare all'amore per la musica attraverso di essa. Che si pone insieme come mezzo, strumento e fine.

Ma, se parliamo di accostamento personalizzato al suono e alla musica per tutti i bambini di due, tre, quattro, cinque anni, i percorsi formativi si possono pensare con uno sguardo progettuale diverso. Lo scenario si fa **ologramma**. I discorsi, le parole, il corpo, lo spazio, il tempo, l'ordine, la misura s'inseguono, si rincorrono, si connettono. E la musica si fa, si legge, s'impara ad amare in una prospettiva di esperienza che si relaziona con altri linguaggi e con altri codici. Non c'è più una struttura formale precostituita cui i bambini e le bambine devono meccanicamente adeguarsi. Non più un insieme compiuto di attività didattiche predeterminate da trasferire in situazione secondo una successione cronologicamente prevista. I suoni, la musica, i brani da ascoltare, da cantare, da eseguire, i suoni da produrre, da ascoltare, da leggere, da gustare rappresentano piuttosto "una dimensione dell'esperire del soggetto nel suo incontro con gli altri e con il mondo". Bambini e bambine che vivono come soggettualità intere **l'avventura della scoperta**. La scoperta di un "**multiverso**" che contiene la vita e la gioia, e i suoni e i colori e i pensieri, e le parole, e il ritmo e il silenzio...

Ci troviamo un ambiente educativo che si chiama "scuola dell'infanzia". Scrive Montaigne che siamo quel che siamo, ma anche quel che possiamo essere. Possiamo imparare ad essere musica...suono...sensibilità...E il compito dei grandi sta nell'offrire ai piccoli una grande possibilità di crescita e sviluppo che regali identità forti, autonomie di movimento e di pensiero, competenze robuste, "attraverso una pluralità di forme culturali e di significati che scaturiscono dai modi stessi con cui è sollecitata la riflessione sulle esperienze di ciascuno."

*La scuola dell'infanzia, da questo punto di vista, è **luogo di narrazione** di forme culturali e di significati, che consente di integrare cultura ed esperienza, concetto e situazione, generale e particolare. Si parte (anche per l'accostamento alla musica) dall'esperienza di ciascuno e a questa si ritorna con -teorie- di essa più ricche e articolate, per poi procedere ancora a ricomporre unitariamente l'insieme, in una spirale che resta sempre aperta ed unitaria. Se è vero, perciò che ogni campo di esperienza presenta peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori specifici di verifica, è non meno vero che implica anche il superamento dei propri confini e che, con una pluralità di sollecitazioni ed opportunità, domanda spontanee e sistematiche connessioni con tutti gli altri.*

(Orientamenti 1991)

L'orizzonte culturale che contraddistingue la nostra epoca (contemporaneità) vive di ramificazioni, intrecci, connessioni, contaminazioni. La **contaminazione** sembra aver generato la cultura letteraria, musicale, artistica degli ultimi trent'anni del secolo scorso. Si pensi a come la pittura, la scultura, le arti visive contaminandosi vicendevolmente e con le nuove tecnologie, abbiano sviluppato nuove forme e nuovi modi artistici. Allo stesso modo la musica ha visto il proliferare di invenzioni che traevano la propria origine dal mescolamento o dalle influenze di stili e generi musicali del passato. La contaminazione tra generi artistici diversi ha prodotto arte. La contaminazione tra saperi produce sapere.

*“Il pluralismo dell'epoca moderna rende oggi possibile in molte società la coesistenza di modi e stili musicali tra loro “non contemporanei”: ninnananne e canzoni per bambini, musica rituale tradizionale, canti gregoriani accanto a musica rinascimentale eseguita con strumenti d'epoca, teatro kabuki giapponese assieme a musica di festa dell'antica Cina. Musica operistica, classica, musical, popolare, leggera, pop, country, soul, gospel, blues, jazz, rock, high-life, heavy metal, hip-hop, rap e Mtv music-video clips, etno-pop e new age, muzak, cyber space music e molti altri indirizzi stilistici ancora sono tutti contemporaneamente disponibili (...).” (op.cit.)*

Tale immenso menù rende possibile una infinita serie di percorsi ibridi, meticcii, di mescolamento di generi, stili, modi di fare musica. E di mescolare la musica con altre arti (cinema, teatro, danza, performance, installazioni, per citare solo le più note).

Nella scuola dell'infanzia grande importanza va attribuita all'**interazione tra i linguaggi** della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera tra processi cognitivi ed emozionali, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegue un'impostazione della didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità all'immagine, al suono, al colore, all'animazione.

Questo obiettivo di integrazione tra le diverse componenti in cui si articolano l'esperienza e la conoscenza deve guidare verso la costruzione di apprendimenti che, nel porre su un piano di pari dignità i diversi saperi, in quanto tutti prodotti dalla mente umana, superi le tradizionali partizioni culturali.

La **progettazione educativa e didattica** potrà abilmente organizzare **canovacci** che si muovono per giochi, storie, animazioni, storie create, narrate, ascoltate, inventate, manipolazioni, pitture, suoni, musiche, colori, problemi, domande e alla cui elaborazione processuale concorrano tutti i saperi in modo trasversale, ecosistemico. La finalità resta quella di promuovere percorsi di senso per ogni diverso bambino /bambina.

Ciò che più interessa è avviare **processi formativi significativi per tutti** e capaci di far vivere ai bambini impasti di vedute, suoni, odori e miscugli di forme di narrazione (verbale, figurata, corporeizzata, sonorizzata). Tutti questi **linguaggi della globalità** costituiti di segni uditi, percepiti, immaginati, potranno essere in seguito esplorati, scomposti, analizzati, interpretati, confrontati, potranno essere chiariti, ordinati, ricomposti, eventualmente ricollocati.

Non è forse la pluralità la chiave strategica per aprire le porte alla ricerca della nostra identità di persone abitanti il terzo millennio? **Pluralità di linguaggi**, di codici di accesso alle informazioni, di forme dei messaggi...I nostri bambini sono da subito immersi nella pluralità delle forme della comunicazione. I tanti diversi linguaggi, sempre meno separati, sempre più con-

taminati e convulsi li avvolgono fin dalla nascita. La nostra civiltà, pur così ancora fortemente connotata dalla parola scritta e orale, è sempre più impregnata di espressioni visive, manipolative, sonore, musicali, teatrali, drammatiche, audio-visuali, mass-mediali.

Allora come muoversi con bambini di tre, quattro, cinque anni che arrivano nelle nostre scuole spaesati e ricchi di immagini, impauriti e ricchi di suoni, disorientati e ricchi di parole? Bambini di genitori più attenti e più assenti, più vigili e più ansiosi, più aperti e più fragili. Provenienti da case invase da tecnologie, da stanze occupate da televisori, computer, videogiochi, impianti hi-fi, cd rom, dvd, e cellulari, e schermi panoramici dolby stereo ecc...da cui piovono ore e ore di suoni, immagini, colori, messaggi, parole, sentimenti, ragionamenti, rumori, risate, lacrime, speranze, e altro, molto altro. Marmellata tecnologica. Insalata condominial-planetaria. I nostri bambini arrivano da immersione full time in questi paesaggi. E noi li accogliamo nelle nostre scuole che sono quello che sono e ci chiediamo: Che cosa possiamo offrire loro? Quale educazione al suono? Quale educazione alla musica? Come attrezzarli ad una fruizione vivamente critica e attiva, fatta di ascolto filtrato, sensibile al bello, maturato nel segno di una estetica condivisa e qualificata? Quali esperienze di attiva produzione possiamo progettare per loro per renderli soggetti creativi?

E cosa intendere oggi per **creatività**?

Nell'attuale scenario socio-politico-economico si delineano sfondi culturali in cui il creativo assume rilevanza e apprezzamento sociale essenzialmente nella misura in cui "produce", risolve situazioni problematiche, sa tradurre la sua interiorità in comportamenti ipotetici, finalizzati alla produzione di innovazione e alla modificazione dell'esistente. Ne risulta un'immagine complessivamente sfocata del creativo "in sé e per sé" soggettività reclusa nella torre d'avorio del genio e della diversità. Quadro obsoleto, superato, arcaico, marginalizzato, socialmente sottotono, che si riferiva ad una idea di creatività intesa come tratto temperamentale, attitudinale, precipuo di alcuni speciali individui (l'artista, l'inventore...). Viene avanti l'immagine del creativo che sa socialmente incidere, convincere, decidere in un contesto sociale (il pubblicitario, il manager, l'opinion leader, il pubblico ministero, l'avvocato...). Conseguentemente dovremo tener conto di tutto ciò. È creativo un bambino non tanto perché si è rivelato in grado di elaborare un prodotto "originale" ma soprattutto perché ha saputo esprimere idee, mettere a fuoco pensieri, definire ragionamenti, compiere scelte progettuali in un disegno di processo creativo socialmente vissuto, negoziato, concertato con altri, inserito in un contesto di alterità, condito di pluralità di presenze altre. Laddove la creatività nasce dal contatto, dalla connessione, dalla contaminazione, dalla squadra: una creatività polifonica. Fare suoni, rumori, produrre sonorità, ascoltare insieme e ascoltare altre voci, idee sensazioni è creatività che s'imbeve di creatività altra e vive di implementazione.

Recenti ricerche sullo sviluppo della creatività sostengono l'idea di una forte correlazione tra aspetti cognitivi, aspetti psicodinamici, **integrazione socioculturale**, successo scolastico.

E allora si potrebbe pensare ad una complessa matrice psicopedagogia che ostantamente compone, integra, unisce, in esperienze culturali approcci alla pluralità dei linguaggi senza creare recinti di "saperi forti", nicchie protette per ospitare prelettura, prescrittura e precalcolo.

"I bambini di oggi" sostiene Franca Mazzoli<sup>1</sup> "sono abituati a considerare la non-verbalità come parte integrante della cultura in cui vivono, perché fin da piccoli si abituano a

<sup>1</sup> F. Mazzoli, *Ascoltare i bambini, costruire percorsi*, in "Bambini" gennaio 2003.

decodificare suoni e immagini che hanno un ruolo essenziale nella comunicazione quotidiana. In questo modo sviluppano forme di pensiero che prevedono non solo l'astrazione, prevalente in una cultura veicolata dalla scrittura, ma anche l'**immersione** come modalità di percezione ed elaborazione cognitiva riconosciuta dalla multimedialità.

Nei linguaggi che operano per astrazione è la grammatica, cioè l'insieme di regole che assegnano significato ai segni e alle loro combinazioni, a guidare le modalità della visione e a trasformare ciò che viene percepito in messaggio.

Nei prodotti multimediali, invece, la combinazione di visione e ascolto offre la possibilità di accedere a messaggi complessi anche senza conoscere la grammatica di riferimento, perché si può leggere il prodotto con strumenti legati alla **sensorialità**, e scoprire a poco a poco particolari e connessioni tra i diversi elementi linguistici.

Mentre il quotidiano sollecita e potenzia nei bambini queste modalità di apprendimento legate alla percezione che ricollocano **il corpo al centro del processo cognitivo**, e quindi potrebbero favorire, se opportunamente sviluppate anche sul piano della produzione, la tanto desiderata unità corpo-mente, la scuola continua a privilegiare traguardi formativi basati sulla presunta superiorità dei meccanismi di astrazione come strumenti privilegiati per la conoscenza, che sottovalutano il corpo nelle sue potenzialità cognitive, quando non sembrano riconducibili ad apprendimenti curricolari più tradizionali. Anche la scuola dell'infanzia che più degli altri gradi scolastici sa accogliere la non verbalità come strumento di comunicazione significativo, tende comunque a enfatizzare il valore delle produzioni grafiche e plastiche dei bambini, assegnando ad esse un ruolo di formalizzazione del pensiero assimilabile alla scrittura e gerarchicamente superiore ad altri sistemi di rappresentazione (ad esempio gestuale e sonora)."

Viceversa si tratta di comprendere la naturale sensibilità fisica dei bambini verso il mondo dei suoni e delle voci. Il loro ascoltare, sentire il ritmo, cantare, esplorare "il musicale" dell'universo.

La scuola non può che accogliere bambini attivi e concreti, creativi e fisici, e aprirsi alla loro laboratorialità per sostenere l'incontro con il mondo dei suoni. Un incontro fatto di sviluppo e consolidamento delle abilità sensoriali legate alla produzione e alla percezione, alla esplorazione e alla ricostruzione della realtà del suono e della musica. Per disvelarsi a sé, e scoprire e stupirsi delle proprie emozioni.

### **Musica tra suoni, gesti, segni**

*Sonia Simonazzi*

RITMiA è un nuovo approccio propedeutico che si propone di avvicinare alla musica i bambini a partire dalla prima infanzia, rispondendo alle attuali esigenze della scuola sia sul piano dell'integrazione sia per quanto riguarda gli aspetti del rilassamento, la concentrazione e la capacità di ascoltarsi e ascoltare.

Una particolarità di RITMiA è l'introduzione all'educazione musicale attraverso il gioco, integrando il fare e ascoltare musica con l'espressione corporea, l'esecuzione di posture e pratiche respiratorie, e l'utilizzo di tecniche grafico-pittoriche intese come prime forme di notazione non-convenzionale.

Oltre ai laboratori per i bambini, il percorso prevede un programma di formazione per insegnanti appositamente elaborato anche per chi non conosce la musica.

### **I fondamenti pedagogici**

A seconda dei movimenti che i bambini eseguono durante il gioco derivano particolari sensazioni che possono acquisire un valore simbolico: correre in punta di piedi con le braccia aperte suggerisce l'imitazione del volo, mentre camminare a quattro zampe sottintende significati completamente diversi. Per comunicare le loro sensazioni i bambini tendono a identificarsi con varie immagini, ad esempio un leone per esprimere aggressività o una farfalla per indicare fragilità e leggerezza. I suoni del respiro e della voce, i rumori creati dal corpo che si muove e dalla manipolazione degli oggetti accentuano l'immedesimazione nei simboli rappresentati e diventano prolungamenti di se stessi nello spazio. Attraverso l'insieme di gesti e suoni i bambini raggiungono il mondo esterno, creando stati emotivi che comportano reazioni corporali toniche o motorie.

### **I criteri metodologici**

Il percorso prevede che i piccoli scoprano gli strumenti musicali durante il gioco e inizino a manipolare i suoni dando a questi elementi lo stesso valore simbolico che attribuiscono spontaneamente ai loro gesti. In questo modo il battere ritmico di un tamburo non sarà più una successione di colpi ripetuti automaticamente ma diventerà un accompagnamento a particolari movimenti, sottolineando e rafforzando sensazioni e immagini.

Attraverso gesti e incastri ritmici sempre più complessi si impara a interagire con gli strumenti, con la voce, con oggetti di uso comune e materiali di ogni tipo. Il gruppo diventa "un'orchestra in movimento nello spazio" dove i suoni dei singoli si intrecciano con quelli dei compagni per creare particolari effetti timbrici, strutture ritmiche, combinazioni armoniche.

Un'esperienza musicale che si costruisce rispettando il proprio turno d'intervento, osservando le proposte degli altri, ascoltando e discriminando le varie suggestioni sonore. Fare e ascoltare musica anche a livelli elementari acquista valore di comunicazione artistica, diventa un veicolo per convogliare emozioni attraverso la creatività e potenziare le capacità individuali.

### **Gli strumenti musicali**

In una pratica di approccio alla musica dove il gioco di gruppo diventa un mezzo per rela-



zionarsi con gli altri, la scelta degli strumenti musicali è particolarmente importante. Così come accade per gli oggetti di uso comune con cui il bambino si confronta quotidianamente nel gioco, anche gli strumenti musicali possono trasformarsi in validi supporti per rafforzare la percezione di specifici movimenti ed enfatizzare la scoperta delle sensazioni che ne derivano. Considerando la forma, le dimensioni, il peso, il materiale e le conseguenti caratteristiche timbriche, alcuni strumenti meglio di altri (ad esempio: il tamburo<sup>1</sup>, il flauto dolce<sup>2</sup>, i sonagli<sup>3</sup>) possono essere usati per mettere in vibrazione determinate zone del corpo e indurre posture, gesti ed emozioni che vengano recepiti in modo analogo da tutto il gruppo coinvolto nel gioco.

Ciascuno di questi strumenti viene usato per ricercare differenti sfumature timbriche. I bambini sono invitati a percepire le sensazioni che derivano da sonorità deboli o forti, acute o gravi, lente o veloci, imparando a scegliere e combinare il materiale sonoro per creare piccole composizioni da proporre agli altri e a cui dare un significato. L'uso di questi strumenti potrà essere integrato con la sperimentazione della vocalità e del suono del respiro, con altri strumenti a fiato, alcuni strumenti a corde, e con l'ascolto di brani musicali.

### La voce e i suoni del respiro

Avendo come veicolo il respiro senza alcun supporto strumentale, la voce è sicuramente il mezzo sonoro più immediato e coinvolgente. Nelle attività di propedeutica musicale la voce viene prevalentemente educata al canto, ma lasciando che la vocalità si esprima anche in modo spontaneo e accompagni il corpo nel gioco si può dar vita a varie sonorità che enfatizzano la percezione delle sensazioni derivate dai movimenti.

---

<sup>1</sup> *il tamburo*: il suo timbro esprime vigore e potenza. Quasi tutti i bambini lo percuotono istintivamente e con energia, esibendo atteggiamenti di forza e aggressività. I primi tamburi erano probabilmente buche ricoperte di tronchi cavi che venivano percossi con i piedi. I materiali utilizzati successivamente (legno, terracotta, pelli...) richiamano la derivazione dalla terra a cui questo strumento è simbolicamente legato. Anche la sua voce possente è espressione della forza generatrice della terra. Il tamburo viene tradizionalmente suonato appoggiandolo alla parte bassa del corpo, in modo che la vibrazione di questa zona ne enfatizzi la percezione. È attraverso i piedi, le gambe, e il bacino che sentiamo il contatto con il suolo e percepiamo la forza e la stabilità che derivano da un solido appoggio. Il suono grave prodotto da un tamburo, soprattutto se di grandi dimensioni, vibra proprio nella parte bassa del corpo. Si utilizzerà quindi questo strumento per accompagnare movimenti che interessano i piedi e le gambe, e per sperimentare posizioni e andature che permettono di sentire il vigore del corpo bene appoggiato al suolo. Usando il tamburo i bambini imparano a lavorare sulla durata dei suoni e a creare strutture ritmiche per accompagnare immagini associate ai concetti di pesante, grosso, basso, potente, ecc.

<sup>2</sup> *il flauto dolce*: la sua timbrica richiama dimensioni aeree. I primi flauti erano costruiti con ossa di uccelli e spesso la forma di questi strumenti richiamava quella di un volatile. La relazione simbolica con l'elemento aria appare più evidente in alcuni flauti le cui sonorità riproducono il soffio del vento. La loro tessitura acuta risuona nella parte alta del corpo e si userà per accompagnare movimenti che interessano mani, braccia, torace, capo; andature e posture che tendono il corpo verso l'alto e che permettono di imitare tutto ciò che la fantasia associa al volo e ai concetti di leggero, veloce, piccolo, ecc. I bambini si accostano al flauto usandolo spontaneamente come un bastone e soffiando con forza. Producono così sonorità penetranti e aggressive. Con questo strumento possono imparare a discriminare le differenti altezze e le durate dei suoni, a creare strutture ritmiche e semplici melodie

<sup>3</sup> *i sonagli*, soprattutto quelli ricavati da zucche essiccate (tipo maracas), emettono un suono crepitante che richiama lo scrosciare dell'acqua. Riempiti di semi, chicchi, conchiglie, sabbia, hanno relazione simbolica con questo elemento. La loro sonorità predispone alla calma e al rilassamento.

Attraverso l'uso della voce è possibile per esempio esprimere la forza dell'urlo di un guerriero o imitare il fruscio delicato delle ali di una farfalla, aiutando i piccoli a immedesimarsi maggiormente nel simbolo che stanno rappresentando. Accompagnarsi con suoni gravi e sommessi favorisce stati di rilassamento e introspezione, mentre un suono forte e acuto si associa a posizioni di espansione e attivazione del corpo.

Esprimendo spontaneamente la propria vocalità i bambini sperimentano una variegata gamma di possibilità musicali: ritmi, melodie senza parole e sfumature timbriche che permettono di creare infiniti paesaggi sonori in interazione con gli strumenti musicali e con il ritmo del corpo in movimento.

Come per l'uso della voce, questa ricerca di sonorità si estende anche alla respirazione. Ascoltando attentamente il proprio respiro si può percepire all'interno del corpo uno snodarsi infinito di suoni e movimenti che variano sia a ogni nostro comando sia in base a stimoli provenienti dal mondo esterno.

### Il "silenzio"

Insegnare ai bambini la percezione del silenzio è senza dubbio un obiettivo importante e ambizioso. Per la maggior parte di loro, infatti, fare silenzio significa semplicemente non parlare, e solo pochi si rendono conto che per non produrre alcun suono è necessario anche restare immobili. L'immobilità, tuttavia, è una condizione estranea alla natura dei piccoli, per i quali il movimento non è soltanto fonte di conoscenza ma anche di piacere. Abituare i bambini a mantenere brevi attimi di staticità intervallati dalla pratica motoria è un ottimo metodo per avvicinarli all'ascolto del respiro e alla percezione degli stati di rilassamento, di concentrazione, e alla ricerca di sensazioni. È altresì facile verificare che interrompendo all'improvviso il suono che accompagna qualsiasi movimento, il corpo tende spontaneamente a fermarsi in una posizione che conserva l'eco dei gesti appena eseguiti. Di conseguenza, questi attimi di immobilità-silenzio potranno essere usati per enfatizzare la percezione dei suoni e dei gesti precedenti o successivi all'immobilità.

Nella pratica di RITMiA il movimento deve avere connotazioni ben precise per enfatizzare la percezione delle sensazioni create dai suoni, e le posture da eseguire nell'immobilità (i silenzi che diventano strumenti fondamentali per enfatizzare le sensazioni prodotte dai suoni) dovranno essere scelte accuratamente. Il percorso prevede l'introduzione di posizioni e tecniche respiratorie tratte dallo yoga, che proprio per le loro caratteristiche permettono di stimolare particolari zone del corpo e facilitare la ricerca di sensazioni anche nel silenzio.

### Gli obiettivi

Strutturare un percorso formativo per bambini dai tre ai dieci anni che:

- garantisca in modo spontaneo e coinvolgente l'effettiva acquisizione delle capacità di ripetere, discriminare, rielaborare i parametri musicali di base (suono, silenzio, altezza, intensità, timbro, durata, ritmo, melodia, armonia), permettendo di potenziare le capacità dei singoli senza penalizzare i meno dotati musicalmente;
- integri i parametri musicali di base con movimenti particolari (schemi motori, posture e pratiche respiratorie) per una ricerca di sensazioni ed emozioni volte allo sviluppo di autocontrollo, concentrazione, rilassamento: obiettivi valutabili non soltanto durante il laboratorio ma anche successivamente nel corso delle normali attività di sezione;

- permetta al gruppo di alunni una graduale cooperazione fino all'autogestione dell'attività;
- favorisca l'integrazione di soggetti in difficoltà.

### Un percorso di integrazione

La ricerca dell'espressività in ogni sua forma favorisce l'esplorazione di se stessi e la comunicazione con ciò che ci circonda, consentendo la scoperta di una realtà molteplice e in evoluzione.

L'utilizzo ipotizzato in RITMiA di pochi strumenti musicali dai significati precisi, supportati dalla gestualità, costituisce una lingua universale attraverso cui tutti i bambini possono evidenziare le proprie caratteristiche individuali, ma soprattutto ricercare gli aspetti comuni alle varie personalità e culture. Le voci degli strumenti permettono di esprimere emozioni che trovano sfogo e vengono canalizzate nel gioco, e sono recepite dal gruppo mediante lo stesso linguaggio musicale. Giocando con gli altri e dimostrando di accettare le loro proposte nel rispetto delle regole comuni, i bambini si abituano a mettersi in relazione con la diversità e a ricercare equilibrio e tolleranza. Sempre tramite il gioco vengono scaricate le tensioni in eccesso e si favoriscono momenti di concentrazione e rilassamento. La possibilità di evidenziare metodologie individuali in collaborazione con gli insegnanti e la sinergia con altre attività didattiche permette un ulteriore sviluppo delle potenzialità dei singoli.

RITMiA si richiama alla pratica della psicomotricità e trova interazione anche con altre metodologie di didattica della musica, con l'educazione artistica, la danza, la drammatizzazione e le discipline orientali, tra cui lo yoga.

### Bibliografia

- ALVIN J., *Terapia musicale*, trad.it., Roma, Armando Editore 1981
- ARGYLE M., *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli 1975
- AUCOUTURIER B., DARRAULT I., EMPINET J.L., *La pratica psicomotoria*, Roma, Armando Editore 1984
- AUCOUTURIER B., LAPIERRE A., *La simbologia del movimento*, trad.it., Cremona, EDI psicologiche s.d.
- AUCOUTURIER B., LAPIERRE A., *Fantasmatica corporale e pratica psicomotoria*, trad.it., Milano, Sperling & Kupfer 1984
- BASSI L., *Ritmica integrale*, Milano, ricordi 1940
- FRAISSE P., *La psicologia del ritmo*, trad.it., Roma, Armando Editore 1979
- GALIMBERTI U., *Il corpo*, Milano, Feltrinelli 1983
- LAPIERRE A. E A., *L'adulto di fronte al bambino*, trad.it., Roma, Armando Editore 1996
- LOWEN A., *Il linguaggio del corpo*, trad.it., Milano, Feltrinelli 1978
- PIAZZA G., *Orff-Schulweek. Musica per bambini*, Milano, Suvini e Zerboni 1979
- ROMANO C., *Corpo itinerario possibile*, Teramo, Giunti e Lisciani editori 1988
- SACHS C., *Storia degli strumenti musicali*, trad.it., Milano, Mondadori 1980
- SACHS C., *La musica nel mondo antico*, trad.it., Firenze, Sansoni 1981
- SACHS C., *Le sorgenti della musica*, trad.it., Torino, Boringhieri 1979
- SANSUINI S., *Pedagogia della musica*, Milano, Feltrinelli 1978
- SCHAFFNER A., *Origine degli strumenti musicali*, trad.it, Palermo, Sellerio 1978
- SCHNEIDER M., *Il significato della musica*, Milano, Rusconi 1970
- S. SIMONAZZI, *Yoga e musica per crescere* Fabbri Ed. (Mi, 1996)
- S. SIMONAZZI, *Bambini in Musica, Suoni, gesti, giochi* Ludi Sounds (Mi, 1997)
- S. SIMONAZZI, *Dire, fare, suonare*, Elledici (Torino, 2000)
- S. SIMONAZZI, *La musica e l'infanzia* in *Innovazione Educativa* n.5/2002
- SLOBODA J.A., *La mente musicale*, trad.it., Bologna, Il mulino 1998

### Sinestesie e gradualità in un percorso musicale

Raffaella Fellegara

I bambini mi attendono nella stanzetta con le grandi vetrate che guardano il giardino, la stanza dei giochi, ma adesso quei giochi non servono. Seduti in cerchio mi aspettano per giocare a cantare, ballare, e per raccontare la storia, un altro pezzo della nostra fantastica storia.

Prima di entrare mi spettano, infilo un paio di occhietti tondi e avanzo con passo incerto, un po' curva, imitando le movenze di un vecchietto. Non è un vecchio qualunque, è Geppetto che comincia a narrare le spericolate avventure del suo burattino di legno.

Così può cominciare un incontro con la musica, ogni volta capace di sorprendere i miei bambini: è un incontro mediato dal racconto di una storia, una favola che prende vita attraverso il gioco dentro - *con - sulla - per la musica*<sup>1</sup>.

L'impianto di questa metodologia è strutturato sull'ascolto: da esso si originano tutte le esperienze sonore e musicali cui il bambino ha naturale accesso e tale da mettere in luce tutti gli aspetti qualitativi del suono (altezza, intensità, timbro, durata e successione, agogica).

### Cosa insegnare?

Vale a dire, quali sono gli elementi relativi al mondo dei suoni e della musica che un bambino di scuola materna può comprendere?

Per rispondere a questa domanda occorre valutare quale sia il reale livello di apprendimento dei bambini in età prescolare, cioè a quale punto sia il loro sviluppo neuropsicologico. Appunto dalla neuropsicologia apprendiamo che a questa età i bambini sono in grado di apprendere categorie generiche, le stesse che sono presenti nelle consuete pratiche didattiche della scuola materna. Tali categorie hanno un corrispettivo in ambito musicale, perciò da esse è opportuno partire per la scelta dei contenuti didattico-musicali.

Presento di seguito le categorie logiche generiche affiancate ai corrispettivi musicali, espresse in coppie bipolari poiché nel contrasto degli opposti emergono con chiarezza le caratteristiche di ogni parametro.

<i>Categoria logica generica</i>	<i>Categoria musicale</i>
PRESENZA /ASSENZA	SUONO /SILENZIO
RAREFATTO / FREQUENTE	LENTO/VELOCE
PICCOLO / GRANDE	PIANO/FORTE
SOPRA / SOTTO	ALTO/BASSO
LUNGO / CORTO	LEGATO/ STACCATO
COLORE (es. chiaro/scuro)	TIMBRO
UMORE (es. allegro/triste)	CARATTERE

<sup>1</sup> La metodologia qui presentata, "Sinestesia" è stata ideata da Anna Solinas, musicoterapeuta dell'AUSL di Piacenza e Fiorenzuola.

### Come insegnare?

Vale a dire, con che gradualità?

La gradualità di ogni unità didattica è segnata e organizzata seguendo le stesse fasi dello sviluppo neuropsicologico:

- esperienza senso-motoria;
- elaborazione percettiva;
- astrazione simbolica.

La psicologia della musica concorda con la neuropsicologia dimostrando che gli apprendimenti sono tanto più efficaci quanto più seguono tale naturale direttiva. D'altro canto sarebbe illogico richiedere certe prestazioni ai bambini senza che essi ne abbiano avuto esperienza preventivamente. Se ad esempio chiedessi ai bambini di suonare "forte" otterrei probabilmente dei suoni energici ma anche veloci, mentre "piano" corrisponderebbe al lento: questo significa che di base c'è una confusione dei parametri.

La *fase senso-motoria* è quella in cui i bambini reagiscono ad uno stimolo (sonoro) in modo massivo, cioè con attività riflessa spontanea. Questo è il momento del primo ascolto: grazie ad una traccia musicale si procede al "bombardamento" sensoriale di un dato stimolo (coppia bipolare delle categorie generiche). I bambini sanno esattamente come agire, perché la musica suggerisce loro, in modo evidente, movimenti precisi o arresti.

La *fase dell'elaborazione percettiva* è quella della partecipazione consapevole, dell'apprendimento cosciente che consente al bambino di cogliere i caratteri generali dello stimolo, una sorta di verifica dell'assorbimento dello stimolo stesso. In questo secondo ascolto dello stesso brano si fornisce ai bambini materiale per la scrittura (di vario tipo): è il momento nel quale emerge la consapevolezza di ciò che prima sul movimento era stato "agito" in modo spontaneo. Il ritorno all'ascolto, questa volta seduti e con il pastello in mano, "marchia" il significato attribuito a quella musica e solo a quella: grafismi, colori, o spazi definiti da riempire, in una logica di scrittura musicale non convenzionale. Talvolta il foglio da utilizzare può essere completamente bianco, o viceversa presentare un disegno che i bambini devono completare in determinati spazi, o ancora il foglio potrà essere un grande pannello utilizzato contemporaneamente da più bambini.

La *fase dell'astrazione simbolica* consiste nella capacità di tradurre in simbolo da leggere l'esperienza prima vissuta in modo solo senso-motorio, poi rielaborata percettivamente e quindi riprodotta in modo consapevole, di desumere quindi dall'esperienza un simbolo. È questo il passaggio in cui il bambino associa allo stimolo un simbolo convenzionale o non: i valori ritmici entreranno a far parte del tessuto della storia, eventualmente anche in funzione dell'utilizzo di facili strumentini didattici a percussione.

### Con che mezzi?

Vale a dire, attraverso quali tecniche posso far passare ai bambini i contenuti musicali (categorie logiche generiche) mantenendo un metodo di gradualità?

Il mezzo principe è la storia, la storia raccontata, una storia speciale e fantastica, come ad esempio una qualsiasi tra quelle tradizionali. Il racconto è una pratica che rientra nel vissuto di ogni bambino e che costituisce non solo un importante elemento formativo-educativo del bambino, ma anche una grande attrattiva. Perciò la fiaba che ambienta il tutto in un mondo di fantasia, rispondendo al bisogno di narrazione caratteristico di questa età, funge da esca ma anche da filo conduttore e permette inoltre di esemplificare, o meglio personificare dei concetti.

Altra importante esigenza infantile da rispettare è quella del gioco, perciò il contesto sarà sempre ludico (pur con le regole proprie di ogni gioco), con largo spazio al gioco, al canto e anche all'errore.

### Ma cosa succede realmente?

Che cosa accade concretamente nella stanza dei giochi trasformata per un'ora in uno dei mille luoghi in cui viaggiare accompagnati dai suoni?

Già l'ingresso dell'animatore nella stanza rientra nella storia: il tono della sua voce, la *suspance* o l'enfasi del racconto, gli effetti sonori vocali, la drammatizzazione, i travestimenti, la mimica, e tutto quanto possa servire per catturare l'attenzione del bambino e farlo immergere nella storia è lecito. L'animatore comincia il suo racconto. I bambini ascoltano attenti.

In sintesi, il percorso si svolge secondo i seguenti passaggi:

Racconto	L'animatore introduce della storia
Gioco sulla musica (fase senso motoria)	I bambini reagiscono alla musica che suggerisce movimenti evidenti (relativi all'azione della storia presentata)
Racconto	L'animatore prosegue la narrazione
Scrittura (fase dell'elaborazione percettiva)	I bambini riascoltano la musica e tracciano segni (non convenzionali) sul foglio
Racconto	L'animatore prosegue nella storia
Gioco canzone	L'animatore propone la canzone e i bambini la cantano (talvolta con azioni o calata in un gioco)
Racconto	L'animatore prosegue nel racconto
Simboli (fase dell'astrazione simbolica)	Presentazione di simboli convenzionali, con la voce, con le mani (anche strumentini a percussione con battente), con i piedi. (crome, pausa di quarto, semicrome, semiminima)

### Per concludere

Frequentemente nell'animazione musicale è possibile riuscire ad instaurare un buon rapporto con i bambini ed anche a progettare percorsi non convenzionali con un ottimo grado di coinvolgimento e trasmissione di piccole-grandi competenze tecniche: è infatti sempre grande l'attesa dei bambini nei confronti delle attività musicali, hanno voglia di fare, di mettersi in gioco con la musica. La "fortuna" di lavorare in un ambito espressivo nel quale l'atteggiamento dei fruitori è nella totalità dei casi una disposizione positiva, non va in nessun modo sciupata.

Agire con il supporto di una metodologia (sperimentata) capace di organizzare i contenuti e i saperi che si vogliono far percepire ai bambini in un contesto organico e ben strutturato, stimolante e creativo, significa dotarsi (dotare sia l'educatore che i fruitori) di uno strumento funzionale agli scopi che si vogliono raggiungere.

Significa concretamente fare un'esperienza globale.

### La musica nella scuola dell'infanzia: i perché di un laboratorio

Adriana Egvi

*“Durante un giro artistico in Ungheria nel 1968 ....ebbi occasione non solo di constatare la larghissima diffusione della musica corale, ma anche la sorprendente preparazione culturale generale pur in persone prive di alti titoli di studio e la straordinaria facilità con cui tutti cantano la musica a prima vista.*

*Tutte le persone da me interpellate per conoscere il segreto di una simile fioritura culturale e musicale, furono concordi nell'affermare che essa è da attribuirsi allo studio sistematico della musica con criteri didattici e pedagogici scientifici. Le premesse di tale studio sono poste durante i tre anni della scuola materna per mezzo dell'insegnamento di oltre duecento canti popolari da cui i bambini traggono il materiale musicale per la lettura.”*

(ROBERTO GOITRE)

Questo è possibile in Ungheria dove l'opera di grandi compositori come Bartok e Kodaly ha ricercato e applicato con scientificità il concetto di “madre lingua musicale” e sviluppando un metodo scientifico per l'apprendimento del linguaggio musicale.

Questo è possibile anche nelle nostre scuole, quando veramente crediamo che l'affermazione “la musica è un linguaggio” non sia una frase fatta e scontata. Anzi, piuttosto anche il linguaggio, verbalmente inteso, è musica, è evento sonoro. Pertanto l'iter pedagogico deve tendere fin dalla sua formulazione ad arricchire “il campionario fonetico” del bambino, aggiungendo alle aggregazioni per così dire essenziali, anche altre, tratte dalle ninne nanne, dalle conte, dalle filastrocche, dalle note, disponendole al servizio della sua fantasia, manipolabili, intonabili acute o gravi secondo i suoi giochi, associabili a tutto ciò che la natura ci ha dotato di musicale, come il battito delle mani e dei piedi, lo schiocco delle dita....

Nella scuola materna il bambino deve poter arricchire e sviluppare il suo corredo musicale e “fare musica“ in modo gratificante, giocoso, divertente, ma in maniera rigorosa e sistematica. Porsi nei confronti del materiale sonoro nel solo atteggiamento di fruizione passiva, vuol dire condannare i nostri bambini a vivere la musica come una lingua straniera, di cui non si fa esperienza continua e diretta, lenta e progressiva, fino all'acquisizione dal suo interno: al più se ne impareranno, da grandi, la struttura e la grammatica e tante regole teoriche necessarie per tradurre i processi interpretativi.

Talvolta la musica è considerata una materia ricreativa e distensiva, o altre volte una disciplina troppo specialistica e lontana dalla realtà dei bambini: eppure l'esperienza dimostra che i bambini anche molto piccoli, sono molto interessati al “gioco” di scoprire, leggere e scrivere tutto ciò che appartiene al mondo della musica, mondo che non si vede, ma ben si sente.

Poiché la musica contribuisce in maniera determinante alla sua formazione intellettuale, sensoriale, psichica e creativa, e appartiene alla sua realtà fin dalle prime ore di vita, insegniamogli a usarla, a decifrarla, a capirla, a scoprirla, a leggerla e a scriverla perché possa poi esprimere il proprio sentire attraverso di essa.

Alla scuola dell'infanzia, un laboratorio di Educazione Musicale ricalca fedelmente le indicazioni degli Orientamenti e i bambini vengono guidati all'apprendimento delle regole di base, dei primi segni e delle prime strutture del linguaggio tecnico attraverso giochi di percezione, attenzione, movimento, memoria e coordinamento.

Tutto è gioco e, attraverso una attività piacevole e stimolante, porta alla conoscenza delle realtà sonore, alla loro strutturazione e alla loro decodificazione e codificazione con regole convenzionalmente conosciute. L'approccio metodologico qui presentato assume come punto di partenza la differenza tra suono e rumore per condurre gli alunni alla discriminazione cosciente e alla riproduzione cantata e scritta di almeno tre suoni della scala musicale e delle quattro figure ritmiche fondamentali, come dall'ascolto passivo porta alla riproduzione all'ascolto di una semplice partitura con segni grafici prestabiliti non convenzionali, o all'esecuzione di movimenti suggeriti dall'andamento ritmico o melodico del brano. Il tutto attraverso il racconto di un viaggio meraviglioso nel mondo della musica (un paese lontano che sta nella galassia della nostra fantasia) nel quale, in quattro grandi e diverse città (Ritmo, Melodia, Timbro e Intensità) vivono personaggi misteriosi, molto simpatici e cordiali. Così la semiminima è il signor TA (un gran pancione colorato e un'antenna dritta dritta sulla testa) che ci presenta tutti gli altri, invitandoci a giocare con loro: ci porta in una misteriosa foresta dagli alberi riccioluti dove sette folletti scorrazzando di qua e di là costruiscono le melodie che noi siamo soliti cantare; ci porta là dove tutte le voci del mondo vivono insieme, dove gli strumenti non aspettano altro che di essere suonati dai bambini.

Le figure sono già quelle del linguaggio convenzionale, solo rese, per l'immaginazione dei bambini, personaggi vivi e reali, che vivono in casette (chiamate battute) costruite su fili sospesi nel vento e che si riposano su seggiolini (chiamati battiti).

Quindi attraverso il gioco, il racconto e la fantasia i bambini possono entrare nei segni del linguaggio specifico, conoscerli, usarli e appropriarsene per capire, comprendere, riconoscere e infine esprimere con la musica le proprio essere e il proprio sentire.

### *Finalità*

- realizzare esperienze significative in cui la partecipazione attiva "del bambino sia condizione primaria e necessaria;
- favorire la formazione musicale ed estetica del bambino attraverso concreti momenti di incontro con la musica;
- favorire la padronanza della struttura concettuale del linguaggio necessaria alla percezione e alla comprensione della realtà acustica e musicale.

### *Obiettivi*

- sviluppare le capacità di: usare la voce, riprodurre suoni e rumori, ripetere cellule melodiche e canti, tratti dal repertorio per l'infanzia;
- coordinamento motorio-uditivo-visivo, attraverso l'uso dello strumentario Orff e la realizzazione di partiture;
- attenzione, concentrazione, sensibilità e memoria uditiva;
- percezione e discriminazione dei suoni nelle loro caratteristiche fondamentali;
- simbolizzazione attraverso una notazione spontanea o convenzionale;
- usare il materiale sonoro per descrivere ambienti, emozioni e sensazioni, per esprimere se stessi;
- ascolto, analisi di accompagnamento, con sequenze gestuali o mimiche, di un brano musicale tratto da repertori diversi per genere epoca e stile.



### Contenuti

Giochi di imitazione della realtà sonora, giochi di discriminazione di un evento sonoro, suono o rumore, giochi di riconoscimento delle caratteristiche fondamentali del suono attraverso "la memoria del corpo", con esercizi motori descrittivi della realtà sonora, esercizi di lettura e di scrittura dei suoni con la voce e gli strumenti attraverso notazioni diverse, giochi di memoria e di concentrazione, brani musicali da eseguire con gli strumenti a percussione e da accompagnare con gesti o con forme onomatopoeiche, canti di varie epoche e tradizioni anche accompagnati con giochi da cortile o gesti-suono o azioni mimiche.

### Metodologia

Al fine di realizzare esperienze significative ed integrate con ogni singolo vissuto personale, la partecipazione attiva dell'alunno è la condizione primaria e necessaria,

Pertanto questa proposta didattica si propone di "educare alla musica attraverso la musica" con l'ausilio delle procedure operative previste dalle didattiche storiche, Orff, Kodaly e Dalcroze e in particolare l'uso della metodologia Goitre, a lungo sperimentata e modellata alle esigenze scolastiche, che si basa sull'uso della voce come mezzo d'elezione nel processo di apprendimento della musica. Il percorso è basato sul racconto, sul gioco, sull'immaginazione, sulla ripetizione e risulta particolarmente giocoso, naturale, graduale ed interiorizzato. Anche i momenti di verifica sono proposti e vissuti come giochi, indovinelli, gare, racconti di magia.

### Strumenti

Viene usata come strumento essenziale e irrinunciabile la voce dell'insegnante. Altri strumenti particolarmente significativi sono: strumentario Orff, CD, registratore, cartelloni, tombole sonore, colori e tutto il materiale e i giochi scolastici.

### *Autori regionale musica*

Anna Bonora  
Maria Rita Cabrini  
Laura Cerrocchi

Mauro Cervellati,  
Adriana Egivi docente,  
Raffaella Fellegara docente,  
Elisabetta Ferri,

Charlotte Froelich,  
M. Cristina Gubellini  
Giuseppina La Face Bianconi  
Laura Longhi,  
Berta Martini  
Lidia Pastorini  
Gian Carlo Sacchi  
Sonia Simonazzi

ricercatrice IRRE ER  
docente Istituto Comprensivo di Tresigallo (Ferrara)  
ricercatrice di Pedagogia generale e speciale - Università di Modena e Reggio Emilia  
dirigente scolastico, 3° Circolo didattico di Bologna  
esperta di propedeutica musicale  
diplomata al Conservatorio di Piacenza  
studiosa di tematiche inerenti l'integrazione delle persone disabili  
musicoterapeuta ed esperta di didattica musicale per i bambini  
docente utilizzata IRRE ER  
docente Università di Bologna  
ricercatrice IRRE ER  
ricercatrice Pedagogia generale e speciale Università di Urbino  
Dirigente Scolastica, 5° Circolo di Piacenza  
docente, CSA Piacenza  
Musicista, ideatrice di "RITMiA"

### MUSICA È...FARE

Lidia Pastorini

Parlare di musica alla scuola dell'infanzia può essere un'operazione delicata: non è tanto l'attività quanto l'ottica con cui la proposta è suggerita a determinare la differenza.

Precoce e intellettualistica anticipazione di un linguaggio fortemente formalizzato?

Scoperta intuitiva e generica di emozioni sonore?

Approccio ad un linguaggio specifico tuttavia inserito in una rete di significati ed esperienze globali che utilizzando le provocazioni e le risorse specifiche di ogni "medium", filtrano il vissuto arricchendo la didattica quotidiana e mettendo a disposizione di bambini e insegnanti un nuovo alfabeto?

Solo quest'ultima prospettiva appartiene a parer mio allo spirito degli Orientamenti.

Intendendo la conoscenza efficace come "esperienza rielaborata simbolicamente", essi fissano le direttrici corrette del percorso metodologico a cui attenersi:

- l'apprendimento è per il bambino *fare esperienza*
- si impara soprattutto *giocando*
- *i significati* per diventare esperienza rielaborata, rappresentata, meta conosciuta devono aver saputo connettere il mondo fantastico e le logiche dei piccoli ai nuclei fondanti dei saperi formalizzati *senza banalizzare né intellettualizzare* precocemente contenuti e linguaggi
- *l'apprendimento è relazione*, mediazione di significati individuali e collettivi in una rete di rimandi che mette in gioco insegnanti, gruppo di pari, singolo, contesto...
- *è il percorso*, non il linguaggio, *il senso*, non il contenuto a determinare l'utilità di un'attività
- *l'esperto* (scoperta della scuola dell'autonomia) non può limitarsi a surrogare l'insegnante né ad agire come una sorta di demiurgo avulso dal contesto tuttavia può fungere da partner e da consulente *tecnico* per una regia tutta giocata sul gruppo di apprendimento e sul gruppo di insegnamento.

Su questi assunti teorici è stata fondata l'esperienza delle scuole dell'infanzia "Dante" e "Collodi" di Piacenza: attraverso itinerari didattici di 8/9 incontri, finanziati con i fondi della legge 440, sono stati proposti ai bambini due metodi finalizzati all'esplorazione dei concetti di base del linguaggio musicale:

- RITMiA (esperta Sonia Simonazzi) e
- "Musica in fiaba" (di Anna Solinas proposta da Raffaella Fellegara)

La scuola dell'infanzia, creativa e "libera" per eccellenza è il contesto ideale per far intravedere le diverse "chiavi di lettura" di uno stesso campo di esperienza facendone risultare le differenti sfaccettature.

In questo senso la pluralità di proposte è indispensabile perché arricchisce i modelli, li contamina contestualizzandoli nella vita di sezione, li collega al progetto didattico, genera nuove ipotesi, stimola riflessioni, rende possibile la scelta delle proposte "esperte" da parte dei docenti attraverso il filtro della *compatibilità* con gli obiettivi formativi assunti dal POF e dal contratto formativo di sezione. Nel caso delle scuole dell'infanzia "Dante e Collodi", per esempio, lo stesso modello-base è stato interpretato dalle esperte e dalle sezioni in modo originale differenziato, complementare.

I due percorsi (RITMiA e “Musica in fiaba”) hanno mantenuto le stesse variabili di base:

- l'avvicinamento dei bambini di età 3/6 anni ad un percorso “musicale mirato”;
- la messa a fuoco di elementi base del linguaggio musicale (suono, silenzio, melodia, armonia ritmo, specificità del suono in rapporto a strumenti e ad emozioni);
- la creazione di uno sfondo integratore (breve favola, avventura, personaggio chiave costituente il “collante”) ed il pretesto del gioco musicale;
- la creazione di una *regia* condivisa da alunni e docenti di sezione;
- il tentativo da parte dei docenti di sezione di riprendere gli input dell'*esperta* attraverso l'ottica *globale* costituita dall'attività quotidiana in sezione in cui il percorso musicale specifico deve *incastonarsi* e con cui deve amalgamarsi per evitare incongrue sovrapposizioni.

Peraltro le proposte risultano diversamente finalizzate.

### Il metodo RITMiA: la musica con il corpo

Il laboratorio della prof.ssa Sonia Simonazzi ha fatto del *corpo* il protagonista: non l'orecchio ma ogni parte del corpo crea una relazione con la sonorità, compreso il silenzio.

Il *corpo* partecipa, si lascia invadere, respira, si ascolta, si raccoglie, si estende, si libera, rotola, si rilassa.

Il *corpo vive* l'esperienza musicale assumendola in sé totalmente. Il corpo si fa di volta in volta suono e silenzio, usando mani, piedi, voce, esplorando la diversa risonanza degli strumenti esotici e della voce umana, creando canzoni, ritmi, vocalizzi concentrati sulle possibilità espressive del *medium* non sul significato del testo.

Il contesto (brevi favole simboliche in cui inserire e collegare esercitazioni ed esperienze) è un puro pretesto. Ciò che conta è il viaggio all'interno di sé che i piccoli fanno, l'attesa e lo sforzo di *percepirsi* nel gioco, la concentrazione, la curiosità di partecipare all'esperimento, l'esercitare la libera espressività ed il controllo.

Nella “*Foresta incantata*” il corpo diventa quiete, elefante foglia, vento, libellula, tuono, notte. Si “sente” pulsare, rincorre i suoni esterni, ascolta quelli interni, impara la lentezza, il peso, la leggerezza l'urlo come *fisicità* prima di classificare suoni e rumori, voci timbri come elementi musicali (di “alfabeti simbolici” di cui gli orientamenti riferiscono). Non si tratta tout-court di una suggestiva e furba commistione di yoga, zen, musica esotica, didattica musicale (gli strumenti usati per lo scopo sono infatti tamburi, Jambe, bastoni della pioggia, arpe, campane tubolari, canne metalliche tipici delle tradizioni etniche).

Il valore sta nella proposta ai bambini di fare del *corpo* la “cassa di risonanza” più vera e più “*nostra*”.

In una scuola (ed in una *vita*) sempre più spesso verso direzioni intellettualistiche e cognitive, che esclude il corpo come strumento di conoscenza recuperandolo nello sport precoce soltanto come coordinamento di muscoli e gesti in funzione di *risultati atletici*.

Questo può essere un messaggio formativo nuovo. E non c'è forse nel far vivere, l'esperienza del *silenzio* come gioco musicale a “pargoli” eccitati e urlanti (figli di un mondo sempre più gridato) la forza dirompente del contro-corrente?

Pensino la creazione di melodie collettive è costruzione di sequenze ritmico/sonore, la cui armonia viene “sentita” prima come esperienza individuale, poi come tentativo di trovare un “passo comune” un'*assonante partecipata*.

Non si tratta di “eseguire” giochi ed esercizi ma di sperimentare, di rifinire, di costruire

insieme. Certo questo percorso ha un limite (se così vogliamo chiamarlo!): necessita di un'esperta così abile da raggiungere con alunni estranei e diversiintonie profonde, deve saper captare le intuizioni del gruppo e tradurle in Storia con più sceneggiatori, deve operare una costante regia in diretta.

Deve diventare amica, leader riconosciuta dal gruppo dei neoartisti in erba con garbo e competenza dovrà valorizzare e stimolare l'attività del team a cui offre la proposta gestendone la dinamica complessa annodando i fili rossi del suo percorso tecnico, alle occasioni uniche offerte dal singolo team, dal singolo gruppo di alunni... Del resto gli Orientamenti non tracciano l'immagine del docente "regista"? È per questo che il gruppo alunni/esperta/docenti di sezione, quando riesce ad amalgamarsi in una collaborazione funzionale può essere la carta vincente della scuola dell'autonomia.

È per questo che una scuola che non riesca nel quotidiano a stemperare, rivitalizzare, reinterpretare le proposte specialistiche offerte da competenti di settore recita solo la squalida parodia della "delega" ad altri delle proprie responsabilità educativo/didattiche.

Solo creando legami veri e profondi si può "ex/ducare", (lo sapevano bene i latini!).

Tuttavia come può coniugarsi il modello di "competere integrate" tra scuola ed extra-scuola con le costanti difficoltà delle istituzioni scolastiche di garantire continuità delle esperienze che contano in un regime contabile basato su risorse annualmente decurtate ed occasionali?

### **"La musica in fiaba": creare un musical a 3 anni**

Il laboratorio tenuto da Raffaella Fellegara è nato sulla base di una sfida: come inserire un laboratorio musicale all'interno di una nuova sezione che accoglieva alunni portatori di handicap e alunni di età eterogenea ad una serie di attività svolte prevalentemente con la metodologia della globalità dei linguaggi il cui sfondo integratore annuale era costituito dalla storia di Pinocchio?

L'obiettivo apparente è diventato il confezionamento di uno spettacolo a tema, adatto a raccogliere le proposte dell'anno e a costruirne la documentazione privilegiata.

Allestire un musical si è rivelato una formidabile possibilità di integrare le specifiche competenze dell'esperta con il lavoro di sezione.

In questo caso la trama ha facilitato il rappersersi degli obiettivi educativi e cognitivi attorno alla storia e rappresentato la texture del comune impegno.

I docenti di sezione hanno definito sceneggiatura, costumi, quadri viventi; l'esperta ha tradotto le Unità didattiche in canzoni, coreografie, ritmi.

La *canzone*, la sua struttura, il suo testo sono diventate riepilogo giocoso di concetti, saperi, tappe già esplorate, rappresentandone insieme la sintesi ironica e la divertente trovata, alla Gianni Rodari, dell'apprendimento/divertimento.

Un modo diverso di porgere il forte, il piano, il lento, l'alto e il basso giocando sull'amore dei bambini per la ripetizione, la filastrocca, il gioco verbale e sonoro.

Comune denominatore è stata la convinzione che la partecipazione dei genitori a lezioni aperte, la comunicazione del vissuto quotidiano dei bambini fruitori del Progetto potesse dare l'idea dell'esperienza. I genitori hanno apprezzato - più di ogni burocratica dissertazione in *pedagoghesa* - l'opportunità di essere presenti alle varie fasi dell'attività, gustandone il divenire.

## **Osservando un laboratorio di “RITMiA”**

*Elisa Ferri*

Il laboratorio si svolge in un immenso salone, di cui viene utilizzata solamente una parte, con un *setting* particolare e suggestivo: una “parete” di teli di raso su cui sono disegnati alberi di vari colori. Il laboratorio si svolgerà al di là di questa soffice parete. La “foresta incantata” è lo sfondo integratore in cui si sviluppa questo percorso. Alcuni crepitacoli (strumenti musicali fatti con grossi semi tropicali fissati a lunghe corde) scendono dal soffitto in modo da rendere l’ambiente più suggestivo. Uno spazio già rilassante, a cui si aggiungono soffici panni di velluto adagiati in un angolo e vari strumenti musicali sistemati ad arte allo scopo di convogliare l’attenzione dei bambini per il primo gioco.

### **L’inizio**

Sonia arriva con i bambini, che procedono scalzi in fila indiana, silenziosissimi. Li invita a sedere attorno a sé, fuori dai teli colorati. Prima di valicare la “soglia” della foresta, infatti, i bambini devono cantare una canzone che li aiuterà a calarsi ulteriormente nello sfondo del laboratorio, scacciando la paura di entrare in un luogo tanto misterioso.

Al termine, i bambini ritornano in fila indiana e ripetono a bassa voce il ritornello (silabe prese da un vecchio blues), varcando in modo ordinato la soglia magica e misteriosa.

La foresta incantata è un mondo dove regnano il suono e il silenzio, l’attivazione e la calma, la libertà e il rispetto delle regole. Sonia si rivolge ai bambini parlando quasi sempre con voce molto bassa, insegna loro a entrare in punta di piedi per non spaventare il signor Silenzio e gli abitanti che vivono nella foresta.

### **La concentrazione iniziale**

I bambini si prendono per mano e formano un cerchio. Tutti siedono a gambe incrociate, con le mani appoggiate sulle ginocchia: Sonia comincia a emettere dalla labbra un sibilo che ricorda il soffio del vento. L’ascolto è suggestivo. I piccoli vengono invitati a eseguire la stessa respirazione, che è tratta dallo yoga e facilita la percezione della sensazione di rilassamento. I bambini chiudono gli occhi, rimanendo in ascolto del loro respiro. C’è sempre qualcuno a cui gli occhi non si chiudono, ma tutti sono ugualmente attratti dalla suggestione sonora e comunque interessati a osservare i compagni. Ogni incontro inizia con l’invito a prendere coscienza di un diverso tipo di respirazione, che porterà i bambini a un più profondo ascolto di se stessi e a migliorare la capacità di concentrarsi.

### **Uno strumento che incanta**

Più tardi, Sonia suona uno strumento composto da due piccoli dischi di bronzo piuttosto spessi, uniti da un cordone di cuoio: i cimbali tibetani. Uno dopo l’altro, tutti i bambini provano l’emozione di suonare questo strumento dal suono acuto e penetrante. La sua timbrica raggiunge la zona della fronte. Sarà solo suggestione, ma la voglia è quella di chiudere gli occhi e smettere di pensare. (Pare che i monaci tibetani si servano di questo strumento per raggiungere più facilmente gli stati di meditazione). Quasi tutti guardano con curiosità il compagno che sta suonando, solo un paio di loro si distraggono e guardano altrove. Sonia ricorda al gruppo che i cimbali hanno il potere di incantare e addormentare le

tartarughine magiche, ed esegue una strana posizione in cui questi personaggi fantastici dovrebbero mettersi a dormire. È una postura tratta dallo yoga, che porta il corpo a terra completamente chiuso in avanti. La sensazione è quella di sentirsi protetti da un pesante guscio, un'associazione perfetta con il suono dei cimbali tibetani che inducono a questa dimensione introspettiva.

### **Il gioco delle tartarughine magiche**

Sonia abbandona il cerchio e comincia a suonare un tamburo a fessura, mentre i bambini seguono la musica muovendosi a quattro zampe in ordine sparso. Camminano lenti come tartarughe, tengono i gomiti a terra per sentirsi appoggiati meglio al suolo e per avere la sensazione di trasportare un pesante guscio; la timbrica del tamburo a fessura sembra invitare a procedere rannicchiati a terra. Con calma ed in silenzio raggiungono a turno i quattro tamburi disposti simmetricamente agli angoli della stanza. Ogni bambino dovrà dare un solo colpo e poi ripartire verso un altro tamburo. All'improvviso il ritmo cambia, segnalando che adesso i battiti dovranno essere due e perfettamente sincronizzati con quelli di Sonia. Il compito è più difficile, e al momento di suonare alcuni si fermano e fissano le sue mani per imitarla, dimostrando la volontà di eseguire il compito assegnato. Rispetto ai primi incontri, i bambini hanno sviluppato un maggiore controllo dei movimenti. C'è ancora qualcuno distratto o particolarmente esuberante, ma l'impegno generale è notevole. Nelle fasi successive anche il tamburo a fessura e i cimbali saranno suonati dagli stessi bambini, un modo per portare gradualmente il gruppo all'autogestione. Questo gioco serve, infatti, a imparare a controllare i movimenti, e soprattutto l'emotività. Dal punto di vista musicale, le sonorità create tramite il dialogo con i tamburi sparsi nella stanza danno vita a un piccolo ensemble, che a seconda delle consegne può essere ben sincronizzato o estremamente creativo.

### **Il gioco degli alberi**

Il gioco continua. I bambini sono ancora assorti nel silenzio della posizione della tartaruga, quando la voce di Sonia intona improvvisamente una "iiii". Un suono lunghissimo, acuto e forte. I piccoli si alzano in piedi e assumono la postura yoga dell'albero, intonando a loro volta la "iiiiii".

I piccoli mantengono per qualche secondo questa postura dove si percepisce una grande attivazione, come accade ascoltando quella "iiiiii".

Facendo uscire dalla bocca il soffio del vento, i bambini cominciano a correre e imitano i semi degli alberi trasportati nell'aria. I semi accelerano e rallentano, si alzano e si abbassano, e il respiro segue questo movimento fino al momento in cui Sonia emetterà una "ooo", con tono grave e sonorità più sommessa rispetto alla "i". A quel segnale i piccoli si lasciano cadere a terra in una posizione rannicchiata. Sono diventati piccoli semi nella terra. Nessuno si muove e tutti respirano. Il gioco si ripete diverse volte. Questo è un modo piuttosto insolito di imparare che in musica ci sono suoni acuti e gravi, che creano immagini decisamente opposte.

---

<sup>1</sup> È interessante notare come tutti ricordino perfettamente a quale suono corrisponde un determinato movimento: ciò dimostra che la maggior parte degli alunni partecipa con attenzione e non considera il laboratorio solo come un momento di svago o di divertimento, ma una vera e propria ricerca di sensazioni. È un luogo in cui tutti hanno la possibilità di esprimere la loro creatività, pur seguendo regole prestabilite.

### Un breve momento di rilassamento

I bambini sono ancora rannicchiati quando Sonia li invita a portarsi a pancia in su e ad abbracciare le ginocchia piegate. Li accompagna con voce soffusa e suadente. Dopo un minuto di silenzio in questa posizione che aiuta a eliminare eventuali tensioni del dorso, i bambini vengono invitati a distendersi, portando le mani sul ventre per percepire meglio il respiro. Poco dopo si sente suonare un bastone della pioggia. Tutti hanno gli occhi chiusi e le loro espressioni sottintendono sensazioni di piacere e tranquillità. Il piccolo che sta suonando lo strumento dovrà consegnarlo al compagno che gli sembrerà più rilassato e sdraiarsi al suo posto. Questa modalità di scambio permette uno sviluppo e un miglioramento graduale delle capacità relazionali di ciascun alunno, favorendo l'interazione bambino-bambino all'interno del gruppo classe. Per qualcuno il compito di stare fermi ad ascoltare è veramente difficile.

### Un canto a due voci

Sonia interrompe ancora il silenzio dei bimbi distesi a terra, intonando un'altra "i", sempre acuta ma questa volta molto breve. Ecco che dai semi spuntano i fiori. Si aprono, cantano a loro volta la lettera "i", e poi si richiudono dicendo "o". E non è tutto. Questi fiori sono così bizzarri che si spostano per la stanza restando seduti a terra, e mentre si muovono cantano "Ciaff". Attraverso questo esercizio viene proposta la ripetizione di brevi cellule ritmiche, formate appunto di "i" e di "o", che combinate insieme ai "ciaff" dei fiori in movimento si trasformano in una simpatica canzoncina a due voci. L'effetto è particolare, un ottimo esercizio per imparare a discriminare e ripetere strutture ritmiche differenti. Dopo che i bambini si sono fermati, Sonia intona di nuovo una "o", molto più lunga che porterà tutto il gruppo a richiudersi di nuovo nella posizione del seme. È interessante osservare che i piccoli ricercano con piacere il rilassamento e il silenzio.

### Le "libellulle" e il suono dell'arpa celtica

A questo punto Sonia comincia a suonare l'arpa celtica. A coppie, i bambini vengono invitati a sdraiarsi appoggiando l'orecchio alla cassa armonica. I piccoli ascoltano con gli occhi chiusi le armonie amplificate dalla cassa, e quando la musica finisce si alzano molto lentamente, ormai trasformati in "libellulle" (libellule molto speciali) e si dirigono verso i soffici panni di velluto sparsi sul pavimento della stanza. Alcuni sembrano assopirsi sullo strumento: provano piacere e completo relax; attendono con ansia di essere scelti per ascoltare più da vicino il suono dell'arpa, e contengono a fatica il loro entusiasmo. Restano comunque sempre rispettosi del silenzio e dei tempi del gioco.

Quando tutti hanno concluso l'esperienza dell'ascolto, i bambini si alzano e "volano" lenti per la foresta, accompagnati dal suono dell'arpa, ruotando lentamente su se stessi, in piedi e con le braccia aperte. Si tratta di un esercizio molto rilassante, dove il movimento eseguito in modo lento e consapevole prepara alla percezione di uno stato di rilassamento più profondo. Al suono dei cimbali, tuttavia, le libellule devono tornare molto lentamente a riposare sui loro teli. Questo gioco rafforza il concetto di lentezza e autocontrollo espresso nel gioco delle tartarughe. L'esercizio si ripete alcune volte prima dell'introduzione di una variante. A ogni bambino viene affidata una campana tubolare, che dovrà suonare dando un solo colpo per volta mentre gira lentamente su se stesso. Di nuovo la piacevole sensazione di contrappunto, che unita al suono dell'arpa porta i piccoli in un regno incantato.

E non solo loro: anch'io mi perdo in quelle piacevoli armonie.

### **I fiori e le api**

A questo punto alcune libellule vengono invitate a mettersi nella posizione dei fiori aperti. Altre si alzeranno in piedi e si trasformeranno in api. Al suono di un flauto dolce le api ronzano, saltellando in punta di piedi intorno ai fiori. La musica passa dal lento al caotico e i piccoli adeguano i loro movimenti. Non appena si interrompe, ogni ape andrà a cercarsi un fiore e vi poserà sopra la fronte. Poi il gioco ricomincia, con le api che diventano fiori e viceversa. Questo esercizio si rivela un ottimo momento di sfogo contrapposto alla lentezza proposta in precedenza. Ora il gruppo è pronto per il gran finale.

### **Il finale con gli elefanti**

Sebbene il laboratorio abbia toccato molte altre attività, Sonia sceglie di concludere quest'ultima lezione con la canzone degli elefanti. Al centro della foresta vengono disposti a cerchio diversi tamburi a calice su cui tutti si siedono a cavalcioni.

I bambini devono sincronizzare i battiti delle mani con la voce. La canzone si compone di una breve sequenza ritmica, formata dalla vocale "o" con alcuni acuti sulla "u". Al termine viene proposta la consegna più impegnativa. Mentre il gruppo conta a tempo fino a otto, ciascun bambino deve spostarsi dal tamburo su cui è seduto a quello del compagno alla sua sinistra. Durante le prime due prove questa fase ha incontrato qualche difficoltà, ma successivamente i bambini hanno compreso la consegna e svolto l'attività in piena autonomia. Si tratta di un ottimo esercizio per lo sviluppo e il controllo della lateralità. È stimolante vedere come bambini così piccoli riescano a osservarsi e suonare insieme quindici tamburi, fermarsi nelle pause, prendere la guida del gioco.

È arrivato il momento di lasciare la stanza, e di salutare la foresta.

### **Conclusioni:**

I bambini vivono il laboratorio come un momento di serenità e di libertà, pur attenendosi a semplici regole che permettono una buona riuscita dei giochi.

Dal punto di vista formativo, l'attività consente il raggiungimento di importanti traguardi. I bambini hanno imparato a conoscere il silenzio come momento di ascolto (di sé e del gruppo e come espressione di tranquillità).

I piccoli hanno imparato a gestire lo spazio attraverso l'attuazione di numerosi schemi motori, ascoltando le sensazioni derivate dalle varie musiche proposte. Le posture e le respirazioni yoga, alternate al movimento, hanno permesso di enfatizzare questo ascolto. I bambini hanno giocato con la propria voce e con gli strumenti combinando silenzi, vocali, consonanti, parole, per creare ritmi, melodie e armonie. Hanno sviluppato il senso del ritmo e del tempo. Hanno avuto l'opportunità di usare strumenti musicali (alcuni molto inconsueti), provenienti da vari paesi del mondo.

Oltre ad avvicinare ai diversi linguaggi della musica, questi giochi hanno – infine – migliorato l'attenzione del gruppo e, contemporaneamente, stimolato la creatività di ognuno.



## **Il laboratorio musicale tra emozione e metariflessione**

*Riportiamo alcuni significativi commenti delle insegnanti delle scuole dell'infanzia "Colodi" e "Dante" al termine delle esperienze musicali realizzate nelle loro sezioni.*

### **Ritmia e Tuttosento**

*Daniela Bertè e Enrica Calamari*

Riteniamo particolarmente riuscita la scelta del *fantastico* come *forma dell'esperienza*: "La Foresta Incantata" e "Il castello del signor Silenzio", ambientati e predisposti con cura, hanno sicuramente contribuito a suscitare nei bambini quella curiosità e quell'interesse che favoriscono l'apprendimento.

I nostri piccoli entravano nella "Foresta Incantata" in punta di piedi a bocca aperta e pronti alla scoperta. Si nascondevano nelle loro casette, costituite da teli colorati con cui si ricoprivano: lì rimanevano in silenzio e in attesa di un suono che desse la possibilità di partire e indicasse loro il movimento da compiere. Allora uscivano dalle casette simbolizzando: leoni, serpenti, orsi, uccelli, tartarughe si muovevano, strisciavano, volavano, in cielo, nell'aria, nell'acqua, per terra. Si alternavano suoni che precedentemente i bambini stessi avevano specificatamente ascoltato, osservato, evocato, registrato, appreso e concettualizzandoli, li avevano abbinati a movimenti specifici: lenti, veloci, alti, bassi, deboli, forti.

"Il Signor Silenzio" vive in un castello fatto d'acqua, fatto d'argento.

Il laboratorio si è svolto in una parte del nostro spazio salone, dove un grande telo di plastica azzurra ricopriva parte del pavimento, creando la suggestione di una distesa d'acqua; canne di metallo di diverse lunghezze scendevano dal soffitto. Tutto questo riusciva a creare un ambiente stimolante ed emozionante.

Prima di entrare bisognava togliersi le scarpe perché il Signor Silenzio non può essere disturbato ed ecco che incredibilmente tutti i nostri bambini riuscivano quasi a trattenerne il respiro.

Il silenzio è per i bambini (lo è anche per gli adulti) un concetto difficile da definire e da sperimentare poiché nella nostra società, dove si vive immersi nel rumore, i rari momenti di silenzio a volte ci diventano insopportabili, estranei e si provvede subito a riempirli con qualsiasi tipo di suono o di rumore.

Ma se non c'è silenzio non c'è suono e Sonia ha saputo con grande sensibilità e professionalità portare i bambini a sperimentare positivamente un concetto così lontano da loro. Sono stati in grado di eseguire tutto ciò che veniva proposto alternando momenti di libertà, movimento, suono, rumore, a momenti di autocontrollo, immobilità, pausa, silenzio.

È stato facile far "rientrare" il Signor Silenzio e la sua dimora nella nostra programmazione annuale; ci pare dispersivo elencare qui tutte le attività e gli obiettivi raggiunti aggranciando il progetto RITMIA alle proposte da noi fatte all'interno del Nucleo progettuale TUTTOSENTO; Ciò può essere un esempio di come questa scelta metodologica, oltre ad avere una valenza altamente motivante, risulti assai flessibile.

Vorremmo infine sottolineare che un elemento corollario per il laboratorio musicale, il castello come costruzione, è diventato invece fondamentale per le attività di sezione, consentendo lo sviluppo di diversi obiettivi afferenti il campo di esperienza spazio-ordine-misura.

## **Una magica atmosfera d'acqua e d'argento**

*Laura Lodigiani e Clotilde Pedicini*

Nel castello del Signor Silenzio si respira una magica atmosfera fatta di acqua e di argento.

Poco importa se l'acqua è solo un telo azzurro e l'argento è quello delle canne che pendono dal soffitto. Per entrare nel castello è d'obbligo cantare una canzoncina: tutto ha inizio da qui. I bambini si ritrovano in cerchio e cantano accompagnati da un tamburo.

Entrano a piedi scalzi in silenzio in questo castello fantastico.

Desiderosi di conoscere il mondo fantastico del Signor Silenzio, proposto come introduzione al percorso sonoro, non hanno inizialmente saputo «contenere» le aspettative emotive tanto che alcuni di loro si sono avvicinati a questa realtà in modo forse un po' disordinato senza comprenderne totalmente il significato.

Con il passare degli incontri i bambini sono riusciti in modo sempre più consapevole a controllare questi stati d'animo e a cogliere di conseguenza l'aspetto essenziale degli approcci semplici, in un crescendo di esperienze che hanno permesso di ottenere risposte individuali sempre più positive.

I bambini spalancano i loro occhini in perfetto silenzio seguono incuriositi e increduli le proposte.

Aspettare, rispettare i tempi, ascoltare e «sentire» non sono cose semplici per i bambini di questa età, abituati a gridare per farsi sentire, ad arrivare correndo per essere i primi e a non rispettare i turni pur di svolgere le attività prima dei compagni. Entrando nel castello questa realtà sembra non avere più importanza: ognuno rispetta, ascolta e fa.

È questo che rende il bambino veramente protagonista della storia.

## **Il mercante di strumenti musicali**

*Annamaria Capelli*

Oggi in classe c'è un gran fermento: tra poco arriva Sonia e i bambini hanno una gran voglia di scoprire cosa nasconde nei suoi borsoni. Come un mercante di strumenti, Sonia ci introduce senza pedanteria a effetti sonori nuovi e particolari.

Tutti in fila e in silenzio andiamo alla scoperta di questo mondo nuovo, fatto di sensazioni, stati d'animo, di sentimenti tutti da scoprire.

È il mondo del silenzio, abitato da alberi fantastici che fluttuano leggeri su drappi colorati, da animali che in fila ordinata, al ritmo di strumenti antichi, si muovono nel bosco e si lasciano trasportare dalla melodia del silenzio.

È un po' come uscire dal nostro vissuto quotidiano per ricercare una parte di noi che è nascosta e ha bisogno di silenzio ed armonia per riemergere.

I bambini, anche i più turbolenti, sono incantati da questo diverso modo di porsi; i movimenti si fanno più controllati e consapevoli.

Il coinvolgimento è tanto, soprattutto perché ci si lascia trasportare dalla fantasia e dalle emozioni.

Al termine della "lezione" nutriamo la consapevolezza di essere riusciti, anche solo per un attimo, a fermare il tempo, ad ascoltare il nostro respiro, il nostro corpo che si muove in armonia con quello dei nostri compagni.

Le attività proposte nel laboratorio musicale si sono facilmente inserite nel programmato percorso didattico di sezione, che ha dedicato particolare spazio ai giochi psicomotori, che costituiscono a nostro avviso il principale veicolo di socializzazione e apprendimento.

Abbiamo cercato di trarre dall'esperienza del laboratorio nuovi spunti di lavoro, con un atteggiamento di cooperazione e di assimilazione.

Il nostro auspicio è che il lavoro compiuto quest'anno non rimanga un episodio isolato, ma che sussistano le condizioni per svilupparlo a medio – lungo termine, continuando nei prossimi anni scolastici: abbiamo infatti notato che le attività musicali rappresentano una valida alternativa per bambini che incontrano difficoltà negli insegnamenti più convenzionali e che invece manifestano atteggiamenti rilassati e partecipativi nei giochi presentati nel corso del progetto.

### **Rompere il silenzio con un canto che scaccia la paura**

*Silvana Belli*

Il progetto "Ritmia" destinato ai bambini di 5 anni è iniziato con sentimenti di forte aspettativa: il gruppo è apparso subito coinvolto dalle attività proposte: al primo incontro occhi spalancati, orecchie attente, tutti tesi all'ascolto della prima canzoncina, la curiosità era veramente molto forte. Il gruppo ha rivelato qualche difficoltà legata alla comprensione della lingua (alcuni bambini sono stranieri), al controllo degli schemi globali (qualche elemento è particolarmente vivace), ma l'esperienza è stata positiva: l'appuntamento finale, quello a cui hanno assistito anche i genitori, è stato vissuto come veramente importante; i bambini si sono sentiti "grandi", hanno potuto mostrare quello che hanno imparato e lo hanno fatto con orgoglio e fierezza.

In tutta questa esperienza, purtroppo breve, abbiamo riscontrato molti elementi significativi: nel gruppo ogni bambino doveva adeguarsi agli altri, tutti hanno scoperto un mondo ancora in gran parte inesplorato dove i suoni e i rumori si alternano al silenzio, si accompagnano al movimento del corpo e a vicenda si completano.

Noi riteniamo che un'esperienza di questo genere sia in sé positiva ma andrebbe continuata nel tempo per dare veramente modo ai bambini di trarre il massimo possibile.

### **Il viaggio comincia da un castello incantato...**

*Marinella Bignardi*

#### **Con i bimbi di 4 anni**

Il gruppo è pronto a riprendere l'avventura, per proseguire il cammino nella scoperta di questo mondo meraviglioso, fatto di suoni e di silenzi, di ritmi e di suggestioni.

Quest'anno il viaggio inizia da un bel castello incantato, quello del Signor Silenzio, dove proviamo a bussare senza avere, in apparenza, nessuna risposta.

È un ottimo punto di partenza: la loro dimestichezza con le fiabe li rende estremamente sensibili e attenti, curiosi e disponibili ad inoltrarsi in un ambiente noto e nello stesso tempo sconosciuto.

Lo spazio a disposizione è vasto (il salone della scuola), ma i bambini non si fanno distrarre da un luogo dove di solito si gioca liberamente a dove ci si può "scatenare". Anche la scenografia, minimalista ed essenziale, anziché rappresentare motivo di noia o disinteresse, stimola la concentrazione e la disposizione ad esprimersi ed agire. E quando parlo di

espressione – azione non mi riferisco soltanto all'aspetto propriamente sonoro – musicale, che pur costituisce il fulcro di questo percorso, ma più in generale ad una forma espressivo – comunicativa che coinvolge i bambini nella loro inscindibile globalità e che da ognuno fa uscire allo scoperto ciò che troppo spesso resta chiuso dentro.

### **Con i bimbi di 5 anni**

Il contesto è una foresta silenziosa dove il silenzio è amico e non fa paura. I bambini, una decina, sono in attesa di inoltrarsi in questa foresta dove non si odono né suoni né rumori. Quando inizia il gioco qualcuno, particolarmente esuberante ed in perenne movimento, fatica a rispettare la consegna del silenzio, ma fa del suo meglio per riuscirci ed effettivamente ci riesce, coinvolto ben presto in questa atmosfera, dove si può percepire il respiro di ognuno. Sono quasi stupiti nell'osservare come i bambini seguono le consegne con il massimo impegno, attenti a rispettare tempi e modalità, persino i turni di intervento, conquista notoriamente difficile da conseguire.

Sono convinta sia molto positivo, quasi terapeutico, stimolare i bambini ad agire con lentezza, come sta facendo Sonia in questo momento, quando i più «bravi» arrivano per ultimi ed i loro movimenti sono scanditi da lenti e regolari suoni di tamburo. Oltre al ritmo di questo strumento non c'è nell'aria altro suono e tra una battuta e l'altra il silenzio è tangibile, lo si ascolta e, forse, lo si potrebbe persino «vedere».

I bambini, abituati ad agire sempre troppo in fretta, a passare velocemente da un interesse all'altro, da un gioco all'altro, spesso un po' superficiali, appaiono quasi stupiti di fronte a una piacevole scoperta che li rilassa e li fa entrare in sintonia con se stessi, con il loro corpo e con l'ambiente che li circonda. L'ascolto del silenzio favorisce l'attenzione, la concentrazione, il rilassamento e l'autocontrollo. I movimenti del loro corpo sono assolutamente adeguati agli stimoli sonori ed è evidente come tutti siano immesdesimati nell'espressione simbolica di figure stilizzate ma estremamente significative.

L'entusiasmo con cui i bambini attendono questi momenti di laboratorio musicale rende testimonianza, la più diretta ed efficace, della valenza psicologica pedagogica e didattica di questa esperienza.

### **Pesanti come ippopotami, lenti come tartarughe**

*Rita Pellizzari e Ivana Scaglia*

Entrano in silenzio nella foresta incantata, curiosi di incontrare i «Respirasbuffi» che respirano in un modo strano.

Bastano pochi teli di seta appesi per entrare in un mondo fantastico. Ecco il silenzio: ascoltano in silenzio, forse escono volentieri dal «caos» della classe, entrano in uno spazio predisposto che risponde al loro bisogno di «magia». Ora sono loro i protagonisti: si sentono protagonisti, in silenzio camminano lenti come gli ippopotami. Ora sono diventati tartarughe: anche loro sono tutte in fila e procedono lentamente. Sono in un «altro mondo» fuori dalla realtà, coinvolti da questa atmosfera irreali, magica: stanno prendendo coscienza del loro corpo e si rilassano volentieri, vivono con la lentezza dei movimenti le proprie emozioni. Il silenzio è rotto dai colpi che a turno battono sul tamburo: fanno fatica ad andare adagio, tanto è l'entusiasmo che li spinge ad arrivare per primi a battere sul tamburo; ma ci vuole autocontrollo e concentrazione.

Dopo qualche giro in questa «foresta incantata» riescono a rilassarsi, a procedere con lentezza. Nella nostra giornata frenetica è strano fermarsi ad ascoltare il nostro respiro: sono sensazioni che non siamo abituati a sentire. L'ascolto di se stessi, degli altri e della musica prodotta da «strani» strumenti, crea un momento di distensione e creatività.

I bambini non si stancano, continuerebbero questi giochi anche oltre il tempo stabilito.

Il laboratorio ha permesso di scoprire che attraverso ogni espressione sonora si possono comunicare sensazioni ed emozioni: ne consegue che ciascun silenzio può assumere caratteristiche diverse a seconda delle sonorità che lo precedono o lo seguono.

È stato positivo agganciare al laboratorio il nostro lavoro di programmazione didattica che in questo periodo comprende l'argomento: «Io e il mio corpo». I giochi psicomotori imitativi degli animali della foresta incantata, estesi a tutto il gruppo-sezione, hanno permesso ai bambini di raggiungere obiettivi atti a sviluppare capacità di osservazione, ascolto, autocontrollo, autostima, di acquisire abilità e competenze uditive, visive, sonore, di ampliare le conoscenze scientifiche, di arricchire il vocabolario.

### **Costruire un tamburo per giocare nella foresta incantata**

*Raffaella Riggio e Anna Zucconi*

Il progetto Ritmia si è ben integrato nella nostra programmazione e nella prassi didattica quotidiana nei vari campi di esperienza.

I bambini di cinque anni sono stati aiutati ad individuare, a scoprire e a vivere in ciascuna attività didattica il silenzio, i suoni ed i rumori.

I giochi psicomotori, le favole e le drammatizzazioni hanno permesso ai bambini di raggiungere diversi obiettivi formativi, tra i quali lo sviluppo della capacità d'ascolto e di autocontrollo e di produzione sonora e musicale.

L'altro momento positivo è stato la realizzazione individuale del "tamburo" (una scatola ricoperta dai disegni dei bambini, contenente semi).

Grazie a questo laboratorio i bambini hanno imparato a vivere la quotidianità con più calma, attenzione e consapevolezza, ascoltando se stessi e gli altri, rispettando il proprio turno nei diversi momenti della giornata.

I bambini hanno apprezzato il benessere e la calma che il silenzio ha fatto vivere.

Si è notato quanto la vita del laboratorio (con le drammatizzazioni e i travestimenti) abbia aiutato i bambini a superare le varie paure. Le canzoni venivano spesso cantate anche spontaneamente, individualmente o in piccoli gruppi.

Riteniamo che le attività realizzate abbiano arricchito i bambini di stimoli e di esperienze significative per lo sviluppo integrale ed armonico della personalità.

### **Musica in fiaba**

*Raffaella Fellegara*

Svolgo da alcuni anni, nelle scuole dell'infanzia e primarie, un'intensa attività di laboratori musicali, all'interno dei quali utilizzo la metodologia ideata dalla dottoressa Anna Solinas. Trovo "Musica in fiaba" un metodo di lavoro molto efficace e di facile utilizzo per ogni educatore, anche sprovvisto di particolari competenze musicali, che desideri progettare

tare per i propri bambini una cammino musicale coinvolgente ed appagante. Infatti il metodo permette di far sperimentare anche ai fruitori più piccoli un contatto con la musica assolutamente positivo e gratificante, perché consente di organizzare i contenuti e i saperi che si vogliono far percepire ai bambini in un contesto organico e ben strutturato, stimolante e creativo.

La prima sensazione palpabile nell'aria ogni volta che comincio un laboratorio con bambini di scuola materna è quella dell'*attesa*. Questa attesa nasconde in sé il presupposto fondamentale del successo dell'attività: in questo ambito espressivo, quello della musica, l'atteggiamento dei fruitori è nella totalità dei casi una disposizione positiva.

Chiunque conduca il laboratorio *deve* sapersi calare nel ruolo dell'animatore, cioè di chi si mette in gioco e *dà vita* al racconto.

Ma con questo metodo viene chiesto qualcosa in più al bambino: l'attivarsi perché questa storia, questo racconto prendano vita attraverso il gioco del "facciamo finta che eravamo..." (momenti interpretativi ed espressivi in cui il bambino è chiamato ad agire sulla musica) naturalmente un gioco musicale: infatti gli avvenimenti più significativi del racconto diventano le prese a cui ancorare specifici ascolti musicali dove, parallelamente alle dinamiche del racconto, siano evidenti le dinamiche musicali. Questo meccanismo funziona per mettere in luce tutti gli aspetti qualitativi del suono (altezza, intensità, timbro, durata e successione, agogica). Ecco trovato il filo conduttore che conducendo il bambino nel mondo dei suoni, lo aiuta a giungere ad una prima comprensione e all'uso della musica come linguaggio.

Ogni incontro segue un preciso svolgimento, tale da consentire, in passaggi conseguenti, la riconferma dell'argomento oggetto dell'incontro stesso.

Dopo aver introdotto verbalmente il passaggio della storia viene chiesto ai bambini di "agire" col movimento sulla musica, la quale – scelta all'uopo – suggerisce gesti evidenti.

In questa fase può essere dato ai bambini un oggetto-dispositivo da utilizzare per rinforzare l'interpretazione della storia. Successivamente i bambini sono invitati ad un nuovo ascolto del medesimo brano musicale, durante il quale devono segnare sulla carta grafismi o colori, oppure riempire spazi definiti, in una logica di scrittura musicale non convenzionale. Talvolta il foglio sarà completamente bianco o presenterà un disegno da completare in determinati spazi o, ancora, potrà essere un grande pannello da far utilizzare contemporaneamente da più bambini. In un'ulteriore fase di lavoro viene narrata una nuova sequenza, per introdurre un altro importante tassello del discorso musicale: la canzone. La canzone rientra a pieno titolo nel gioco-racconto, costituendosi come momento integrante della storia e quale elemento rafforzativo del parametro del suono in oggetto. Se ad esempio il parametro dell'incontro è "piano/forte", la canzone conterrà musicalmente le dinamiche del piano e del forte oltre che a basarsi su un testo inerente la storia o un particolare significativo di essa.

Infine i valori ritmici entreranno a far parte del tessuto della storia, eventualmente anche in funzione dell'utilizzo di facili strumentini didattici a percussione.

## **La comunicazione come gioco musicale**

*Maria Rita Cabrini*

È sempre più evidente, nel rapporto con i bambini della fascia 5 – 6 anni, la necessità di armonizzare gli aspetti della personalità di ciascuno, mettendo in atto ciò che è in potenza, migliorando la qualità dell'elaborazione dell'esperienza in qualsiasi condizione il soggetto si trovi. Ciò attraverso il principio dell'operatività, che diventa scoperta.

Il mondo della musica e dei suoni offre un'occasione di crescita e di attenta osservazione di comportamenti e relazioni in questo momento di delicato processo di sviluppo della personalità.

L'educazione ai linguaggi musicali sviluppa le competenze dei bambini contribuendo a realizzare esperienze relazionali estetiche, gratificanti oltre che creative, poiché permette di utilizzare al meglio le proprie risorse e di svolgere ruoli attivi.

## **Il contesto di svolgimento**

A Tresigallo, la scuola dell'infanzia e la primaria sono ubicate in un unico edificio. Ciò contribuisce a favorire lo scambio e la comunicazione. Da tempo vengono realizzati progetti-ponte fra i due ordini di scuola, volti a favorire il passaggio di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia verso la primaria; senza avere la presunzione di ammortizzare il cambiamento, tali attività si prefiggono di renderlo meno "improvviso".

Nell'ambito di questa programmazione in continuità, è stato predisposto in progetto di ricerca-azione dedicato all'educazione musicale.

## **L'impianto della ricerca**

### *Individuazione delle ipotesi*

- Il gioco musicale può favorire la modificazione di comportamenti relazionali all'interno di un gruppo
- Il gioco, la creatività e la comunicazione all'interno di un gruppo possono aiutare il bambino ad avere una visione più consapevole di sé e delle proprie capacità
- Attività svolte in gruppi di età diversa possono produrre modificazioni positive di atteggiamenti ed espressività

### *Attuazione della ricerca*

- Progettazione delle unità tematiche di lavoro  
Raccordo metodologico  
Integrazione di strategie educative diverse
- Realizzazione delle unità con bambini/e di scuola materna e 1<sup>a</sup> elementare  
Verifica e correzione delle ipotesi di partenza verificate e corrette sulle risposte dei bambini  
Restrizione del campo di ricerca per puntualizzare e rendere efficace l'osservazione
- Verifica e valutazione dei processi osservati  
Sistematizzazione dei materiali e dei prodotti ottenuti  
Attribuzione di valore alla metodologia della ricerca azione e del confronto

### *Obiettivi della Ricerca:*

Verificare se il gioco musicale, nella fascia 5 –7 anni consente di:

- 1) Ampliare le opportunità di relazione e socializzazione
- 2) Contribuire al processo di crescita della maturazione emotiva ed espressiva
- 3) Favorire una visione più consapevole di sé e delle proprie capacità

### *Dati oggetto di rilevazione*

- 1) Dinamiche relazionali nel piccolo e grande gruppo. Risposte alle stimolazioni sensoriali, al fine di raggiungere l'affinamento della percezione profonda di sé e dell'ascolto degli altri
- 2) Comportamenti, reazioni, nell'ambito di momenti di incontro e scambio
- 3) Reazioni a stimoli, gestualità, movimenti

### *Strumenti per la rilevazione dei dati*

- 1) Osservazioni dirette con griglie strutturate
- 2) RegISTRAZIONI video.
- 3) Rilevazioni varie: osservazioni con griglie per descrizione, annotazione di dati personali, test d'indagine, rielaborazione individuale e di gruppo, gioco musicale...

### *Attività-contesto di rilevazione dati*

- 1) Incontri strutturati nell'ambito del percorso sul gioco musicale.  
Fasi di attività diverse all'interno di ciascun gruppo extra percorso sul gioco musicale  
Gioco libero
- 2) Incontri strutturati nell'ambito del percorso sul gioco musicale  
Fasi di cooperazione nei gruppi misti e nel gruppo classe.  
Elaborazioni personali nei gruppi misti e nel gruppo classe
- 3) Attività con fasi di rielaborazione individuale e di gruppo, nell'ambito del percorso gioco musicale

### *Tempi di rilevazione*

- I° periodo Novembre – gennaio: rilevazione in itinere di segmenti del percorso didattico  
II° periodo Febbraio - Maggio: sintesi conclusiva

### *Criteri di valutazione*

- 1) Progressione individuale nelle modalità di relazione: crescita di rapporti di amicizia fra i due gruppi di alunni, maggiore collaborazione, ascolto...
- 2) Modificazione positiva rispetto alla situazione di partenza di: atteggiamenti, espressività personale, sviluppo delle capacità comunicative
- 3) Favorire l'espressione del pensiero attraverso elaborati di diverso tipo

### **Sintesi del percorso didattico**

Il progetto ha preso avvio a Settembre in fase di programmazione educativo-didattica, con la progettazione di alcuni momenti di incontro tra le insegnanti per la definizione del percorso di ricerca e l'individuazione delle collaborazioni e per l'organizzazione delle unità di lavoro e di intervento per i due gruppi.



Ciascuna attività è stata svolta in orario curricolare, per gruppi misti, utilizzando le risorse e le strutture disponibili, tra le quali la strumentazione musicale Orff, nonché materiali sonori realizzati con oggetti di recupero e il laboratorio informatico per la progettazione e la documentazione del percorso di ricerca.

Le insegnanti hanno potuto effettuare scambi in funzione delle precise competenze e responsabilità nel progetto di ricerca azione.

*La scansione e la funzione delle diverse attività*

**ATTIVITÀ 1 Incontro apertura e presentazione della attività e degli alunni**

Socialità gruppo integrazione

**ATTIVITÀ 2 Ascolto di brani ritmici da interpretare con il movimento.**

Rapporto musica/gesto/suono

**ATTIVITÀ 3 Ascolto di brani musicali e rielaborazione grafica**

Ascolto ed emozioni espressione creativa

**ATTIVITÀ 4 Scoperta e utilizzo di semplici oggetti sonori**

La curiosità e la scoperta

**ATTIVITÀ 5 Interpretazione di una storia collettiva a partire da uno stimolo ( nastro)**

Integrazione e accettazione dell'altro

**ATTIVITÀ 6 Percorsi topologici ritmi sonori simboli e**

**ATTIVITÀ 7 Utilizzo dello strumentario Orff e lettura simbolica**

Attenzione e autocontrollo

AUTONOMIA

**ATTIVITÀ 8 Traduzione di sequenze sonore in notazione con simboli convenuti**

Produzione musicale con strumenti

**ATTIVITÀ 9 Utilizzo di un oggetto per la costruzione di una storia**

Gioco di ruolo

**ATTIVITÀ 10 Interpretazione con movimento e colori a occhi chiusi di un brano classico**

Rispetto/ invasione/appropriazione di spazi

*Rilevazione e interpretazione dei dati*

Poiché l'accento in questo percorso di ricerca-azione viene posto maggiormente "sul fare", le modalità di registrazione dei dati sono state prevalentemente di carattere osservativo, documentate attraverso rilevazioni di atteggiamenti e comportamenti socializzanti fra i bambini e di conquistata relazionalità fra i gruppi. Sono state predisposte alcune griglie di osservazione che ci hanno permesso di valutare in modo più oggettivo alcuni comportamenti e di effettuare ulteriori considerazioni sui diversi atteggiamenti assunti.

I molti materiali prodotti nel corso di ciascuna unità tematica, così come le registrazioni video, sono stati utilizzati per la rilevazione intermedia e finale del percorso.

Il nostro lavoro di verifica si è avvalso della considerazione del punto di partenza; abbiamo sempre tenuto presenti:

- gli obiettivi del progetto stesso
- le situazioni di partenza delle due scuole.

Ci siamo proposti di non considerare il successo o l'insuccesso dei risultati in termini assoluti, bensì di considerare il valore aggiunto ossia la crescita, la modificazione di comportamenti, intervenuta rispetto alle condizioni di partenza.

### *Valutazione di efficacia*

Il nostro progetto di ricerca fra i suoni delle parole e della musica con la finalità prima di aiutare i processi di socializzazione e integrazione è divenuto certamente mezzo per migliorare la comunicazione tra sé e gli altri.

Le funzioni cognitive e gli apprendimenti sono stati facilitati da percorsi di improvvisazione, produzione musicale, simbolizzazione e ascolto.

Abbiamo assegnato particolare attenzione agli aspetti emotivi e relazionali, attraverso l'integrazione fra i vari linguaggi espressivi.

Poiché la musica è un'attività fortemente socializzante, si sono determinate condizioni di scambio-relazione fra i bambini della scuola materna e quelli di prima elementare.

Questo progetto-ricerca ha consolidato e confermato i processi di continuità già avviati negli anni precedenti.

Abbiamo ritenuto di particolare importanza l'interazione fra i bambini della sezione grandi della scuola materna con i bambini della prima classe elementare.

Si sono attivati processi di:

- Forte coinvolgimento emotivo
- Scambi affettivi
- Opportunità diverse di espressione individuale e interpersonale
- Ampi spazi di ricerca e di scoperta
- Comprensione di limiti normativi che hanno guidato a più corretti atteggiamenti

### **Verifica delle ipotesi**

*IPOTESI N. 1 Il gioco musicale può favorire la modificazione di comportamenti relazionali all'interno di un gruppo*

Nel corso del progetto i bambini hanno potuto sperimentare diversi tipi di linguaggi, oltre a quello verbale, che hanno favorito la comunicazione fra loro, specialmente per un caso o due di bambini con qualche difficoltà di linguaggio e di integrazione con gli altri.

La musica e le attività ad essa legate hanno permesso di superare queste barriere creando quegli spazi di relazione non strettamente correlati alla sola comunicazione verbale, ma che entrano nell'area affettiva e sociale.

*IPOTESI N. 2 Il gioco, la creatività e la comunicazione all'interno di un gruppo possono aiutare il bambino ad avere una visione più consapevole di sé e delle proprie capacità*

Nelle esperienze relazionali offerte ai bambini la loro individualità si è confrontata con l'altro, con il gruppo, interagendo costruttivamente, assumendo ruoli diversificati, imparando

a riconoscere ciò che accomuna e ciò che distingue ciascuno.

Sono state offerte ai bambini occasioni in cui si sono espressi liberamente, hanno giocato con l'immaginazione, con la finzione.

Queste esperienze hanno contribuito a prendere confidenza con se stessi, li hanno aiutati ad usare in modo ampio, libero e giocoso la propria corporeità, nella sua interezza.

Questo contesto comunicativo ha dato significato e spinta all'espressione di sé a tutti i bambini, in particolare a quelli ai quali risultava difficile esprimere se stessi.

Ci sembra siano state occasioni significative di crescita per i bambini e per noi adulti.

*IPOTESI N. 3 Attività svolte in gruppi di attività diversa possono produrre modificazioni positive di atteggiamenti ed espressività*

Nella realizzazione del progetto abbiamo potuto osservare moltissimi di questi atteggiamenti esplicitarsi, mutare, riconfermarsi e consolidarsi.

L'aver proposto le attività a gruppi di età e ordine di scuola diversi ha favorito - dopo i primi momenti di conoscenza e di adattamento a regole e norme, di osservazione gli uni degli altri - la rilevazione di atteggiamenti e comportamenti tipici della vita di relazione.

L'integrazione piena tra i due gruppi non c'è stata, dove era loro possibile essi tentavano di richiudere il cerchio intorno a chi conoscevano, ma certamente la diversa provenienza ed età non hanno ostacolato nessuna azione.

I primi tentativi sono stati "tentati", poi via via col passare del tempo sono divenuti sempre più certi e possibili. Nessuno ha modificato radicalmente i propri atteggiamenti ma tendenzialmente vi è stato un osservarsi vicendevole, un tentare di riconoscere la plausibilità dei propri atteggiamenti e della propria espressività anche negli altri, per confermarla e rassicurarsi.

I bambini più grandi "studiavano" la vivace spontaneità espressiva dei più piccoli e in essi si riconoscevano. D'altra parte i bambini della scuola materna non hanno sentito alcun divario con i più grandi, e questo ha certamente rasserenato il loro passaggio per il futuro anno scolastico.

Se si offrono al bambino esperienze che promuovono l'autonomia e lo sviluppo delle sue capacità, si contribuisce allo sviluppo della sua identità; questa infatti si costruisce in un rapporto di reciprocità con gli altri, all'interno di una molteplicità di relazioni, anche attraverso il confronto con il modo in cui ci percepiscono gli altri, con l'idea che gli altri hanno di noi, con quello che gli altri si aspettano da noi.

Nelle esperienze relazionali offerte ai bambini la loro individualità si è confrontata con l'altro, con il gruppo, interagendo costruttivamente, assumendo ruoli diversificati, imparando a riconoscere ciò che accomuna e ciò che distingue ciascuno.

Sono state offerte ai bambini occasioni in cui si sono espressi liberamente, hanno giocato con l'immaginazione, con la finzione. Queste esperienze hanno contribuito a prendere confidenza con se stessi, li hanno aiutati ad usare in modo ampio, libero e giocoso la propria corporeità nella sua interezza.

## Educazione musicale e formazione

Giuseppina La Face Bianconi, Laura Cerrocchi, Berta Martini

Il convegno internazionale su “Educazione musicale e Formazione” (Bologna 12-14 maggio 2005, Auditorium del Dipartimento di Musica e Spettacolo, Manifattura delle Arti) è stato promosso dal Centro La Soffitta del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell’Università di Bologna, dall’Associazione culturale “Il Saggiatore musicale” e dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna. Vi hanno preso parte come relatori e *discussants* musicologi, etnomusicologi, pedagogisti, pedagogisti della musica, esperti di didattica, psicologi, antropologi, storici, storici della lingua, filologi classici, musicisti. Col concorso di tante intelligenze il convegno ha inteso aggiornare il ‘modello’ dell’Educazione musicale, discutendo cinque tematiche portanti in altrettante sessioni, che nell’insieme costruirono un discorso unitario ed organico: le funzioni formative della disciplina, il suo statuto, la sua collocazione all’interno delle Scienze dell’educazione, i paradigmi di confine che la connettono ad altre discipline, le pratiche nelle quali essa si estrinseca. Il convegno ha sollecitato, da un lato, il dialogo fra i musicologi e i pedagogisti, dall’altro ha favorito la discussione con gli altri studiosi interessati alle problematiche dell’educazione musicale, anche nell’intento di sottoporre a una verifica incrociata il lavoro già svolto negli anni passati, per conservare il buono ed eliminare ciò che appare superato e magari improduttivo.

Nell’indicare alcune linee-guida per la riflessione pedagogico-didattica musicale del prossimo futuro, il convegno si è riconnesso all’elaborazione concettuale virtuosa già svolta. In particolare, ha guardato al modello delle strutture disciplinari, assai fertile, elaborato negli anni ’80 da Maurizio Della Casa, focalizzato sul concetto di ‘comprensione musicale’: presentato in un libro importante di vent’anni fa, *Educazione musicale e curriculum* (Bologna, Zanichelli, 1985, 2002<sup>2</sup>), tale modello può tuttora costituire un punto di riferimento insostituibile.

Il convegno è stato aperto dalle relazioni introduttive di Giuseppina La Face Bianconi, Franco Frabboni e Paolo Gozza con l’intento di porre l’attenzione sui modelli esistenti dell’educazione musicale e sulle loro prospettive in chiave formativa. A partire da queste considerazioni, le cinque sessioni hanno inteso definire i confini, i contenuti e i metodi dell’educazione musicale. Faremo riferimento ad esse menzionando il contributo, se non di tutti, almeno di alcuni relatori.

Una prima sessione è stata dedicata alle *funzioni formative dell’educazione musicale*, allo scopo di porre come preliminare la riflessione sulla formazione integrale dell’uomo attraverso i saperi della cultura. La seconda sessione (*verso uno statuto disciplinare dell’educazione musicale*) ha inteso proporre, attraverso il contributo di diversi disciplinari, una ricognizione di alcune questioni inerenti la definizione degli assetti epistemologici delle didattiche disciplinari in generale e dell’educazione musicale in particolare. La terza, intitolata all’*educazione musicale e scienze dell’educazione*, si è proposta di circoscrivere il terreno d’incontro tra l’educazione musicale e la pedagogia, la psicologia, la didattica e l’antropologia. La quarta sessione, *educazione musicale e interdisciplinarietà*, ha voluto contribuire alla riflessione sul gradiente d’interdisciplinarietà della musica e, allo stesso tempo, chiarire il significato interdisciplinare delle diverse pratiche didattiche dell’educazione musicale. Infine l’ultima sessione, *metodologie e didattica dell’educazione musicale*, è stata

dedicata all'esplorazione di alcune tematiche di carattere didattico: il curriculum musicale, l'approccio individualizzato e personalizzato all'educazione musicale, il laboratorio, la gestione del gruppo-classe.

Come ogni altra disciplina, l'Educazione musicale ha un'intenzionalità formativa: sviluppa abilità mentali e aspetti della personalità, promuove atteggiamenti, favorisce modelli comportamentali. Proprio la sua specificità – il suo modo di procedere, il suo linguaggio, il suo contenuto di pensiero – induce un "abito mentale" che contribuisce al processo educativo complessivo. Nella prima sessione sono state discusse le funzioni formative – la cognitivo-culturale, la critico-estetica, l'affettiva, la linguistico-comunicativa, l'identitaria – e si è sottolineata l'importanza, nel processo formativo, d'un loro equilibrato rapporto. Franco Cambi ha insistito sulla valenza formativa del linguaggio musicale sia in senso soggettivo e personale come "cura di sé", sia in senso storico-culturale come discorso artistico dinamicamente articolato in un pluralismo di modelli, di raffinate elaborazioni tecniche, espressive e comunicative. In particolare, nel trattare l'"educazione estetica alla musica" Antonio Serravezza ha propugnato l'utilità di una presenza educativa della musica in relazione sia all'esigenza di "conservare" un patrimonio culturale immateriale, che può (soprav)vivere soltanto attraverso forme di ricezione attiva, sia alle finalità di una formazione che non si riduca ad assecondare le tendenze dominanti e non miri soltanto all'"integrazione" nella realtà socioculturale data. Da parte sua Lorenzo Bianconi, sulla scorta di esempi musicali tratti da melodrammi di Donizetti e \_ostakovi\_, ha evidenziato il ruolo che la morfologia del discorso musicale svolge nella rappresentazione delle dinamiche emotive: attraverso la forma musicale, esse vengono ipostatizzate e permettono al soggetto di riconoscerle, di "sentirle" come proprie, e al tempo stesso di oggettivarle e dominarle. In questo senso, non solo il teatro d'opera ma in generale la musica d'arte ha costituito e può tuttora costituire un'efficace "scuola dei sentimenti".

Nella seconda sessione sono state presentate alcune coordinate intorno alle quali articolare lo statuto disciplinare dell'educazione musicale, in particolare i suoi oggetti, linguaggi, metodi. Ha aperto la sessione Bruno D'Amore, che ha posto il problema dell'ineludibile connessione tra la disciplina in sé, la sua storia e la sua epistemologia, ricavandone un modello disciplinare che trova uno dei suoi costrutti fondamentali nell'idea di 'trasposizione didattica'. Gianmario Borio, esaminando un tempo lento in una Sonata di Beethoven, ha mostrato come si possa condurre, a livello dei contenuti, un approccio alla struttura musicale attraverso l'ascolto. Raffaele Pozzi, ribadendo l'importanza formativa che riveste la musica d'arte contemporanea, si è riferito alle riflessioni maturate in ambito teorico-estetico e nella sfera pratico-compositiva da Schönberg fino alle neoavanguardie degli anni '50-'60 e ha dimostrato come esse abbiano posto in primo piano la prospettiva pedagogica e la questione didattica. Maurizio Giani ha illustrato il senso e il valore, per la musica, del concetto estetico-culturale di 'canone', ossia del *corpus* riconosciuto delle grandi opere d'arte musicali risalenti ai circa due secoli che vanno da Bach alla fine dell'Ottocento, che ancor oggi costituisce il nucleo dei programmi concertistici nel mondo occidentale.

Nella terza sessione si è tentato di chiarire come le diverse scienze dell'educazione possano offrire chiavi di lettura utili a decifrare e ad intervenire nei processi d'insegnamento/apprendimento dell'educazione musicale. Benedetto Vertecchi ha ipotizzato un curriculum che fin dall'inizio della scuola primaria coinvolga i bambini nell'acquisizione delle competenze relative alla lettura e alla scrittura dei suoni, con l'obiettivo di rendere l'ap-

prendimento della musica più stabile, completo e consapevole. Anna Maria Ajello, nel discutere le modalità dell'acquisizione della competenza musicale, ha messo in rilievo alcune delle differenti caratteristiche proprie delle situazioni informali e di quelle caratterizzate, invece, da lunghi processi di istruzione formale. Irène Deliège, una pioniera nel campo della Psicologia della musica, ha discusso il ruolo svolto dalle procedure concettuali basate sull'analogia nello sviluppo di un buon ascolto musicale.

Nella quarta sessione sono state indicati alcuni possibili percorsi di natura interdisciplinare, con particolare riferimento all'interazione della musica con la storia, la matematica e la lingua. Ivo Mattozzi ha mostrato come Storia e Storia della musica siano accomunate da fondamenti epistemologici condivisi, mentre Fabrizio Della Seta ha sottolineato che la storicità dell'arte musicale si manifesta non solo come riflesso ed espressione della cultura che l'ha prodotta, ma anche come capacità di dar forma ad idee e aspirazioni dei mondi nei quali essa viene via via attualizzata e rivissuta. Angelo Orcalli ha indicato come, nella prassi compositiva del Novecento, la concettualizzazione d'idee matematiche abbia offerto uno strumento privilegiato all'invenzione. Maria Luisa Altieri Biagi, in veste di *discussant*, ha ribadito l'importanza della verbalizzazione linguistica nella formalizzazione del sapere, anche quello musicale.

Nella quinta sessione la discussione è stata articolata intorno al rapporto tra teorie e prassi didattiche, dunque tra fini e mezzi o prodotti e processi. Massimo Baldacci ha proposto una chiarificazione semantica dei concetti di 'individualizzazione' e 'personalizzazione', riconoscendo tuttavia al primo il soddisfacimento del principio democratico, che la scuola dovrebbe garantire, consistente nell'assicurare a tutti l'alfabetizzazione ai saperi della cultura, tra cui quello musicale. Liliana Dozza ha offerto una lettura del laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze, con particolare riferimento al modello dell'apprendistato, basato sull'apprendere attraverso l'attività fisico-materiale in contesto, e al modello della ricerca, soprattutto della ricerca-azione, fondato sull'apprendere attraverso l'azione e il lavoro mentale in contesto. Berta Martini ha messo in evidenza il valore teorico e metodologico del curriculum come dispositivo in grado d'assicurare progettualità ai percorsi formativi e allo stesso tempo di orientarli in maniera coerente rispetto agli statuti disciplinari e alle condizioni dell'apprendimento. Saverio Lamacchia ha proposto alcune riflessioni sulla trasposizione del curriculum in ambito musicale, segnalandone talune derive relativistiche. Laura Cerrocchi ha fornito una lettura degli aspetti semantici e delle prassi di gestione che interpretano il gruppo-classe come contesto a mediazione sociale della conoscenza. Carla Cuomo ha contestualizzato le questioni relative ad una coerente gestione del gruppo-classe nello specifico dell'insegnamento-apprendimento della musica.

Più che trarre conclusioni, il convegno ha voluto aprire prospettive: esse devono venir approfondite nei prossimi anni, affinché la disciplina denominata 'Musica' sia davvero considerata essenziale per la formazione dei nostri giovani concittadini.

**L'IRRE ER per la musica**

*Maria Cristina Gubellini*

Nel corso degli anni il nostro Istituto ha dedicato a questa "educazione" alcune significative pubblicazioni. Ne diamo una sintetica segnalazione.

**Valeria Ventura (a cura di), Educazione al suono e alla musica nella scuola primaria, Nicola Milano editore**

Il testo trae origine dall'intensa attività di aggiornamento promosso dall'Istituto in seguito all'emanazione dei Nuovi Programmi per la Scuola Elementare.

L'esperienza maturata in quel periodo (il piano si articolò in un lavoro poliennale) ha consentito un'ampia revisione dei saperi, un ripensamento collettivo degli epistemi, una sperimentazione diffusa di metodi e tecniche.

Di quella felice e vivace stagione, rimangono studi, riflessioni e proposte che possono permettere ai docenti interessati di disegnarsi un proprio percorso formativo sull'argomento.

**Guido Armellini (a cura di), Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica, Cappelli editore**

Il volume, frutto del lavoro di un'apposita commissione di studio dei Programmi Brocca, raccoglie molteplici esperienze al confine tra educazione letteraria, artistica e musicale.

Le proposte didattiche, seppur maturate in realtà scolastiche differenti e ispirate da diversi approcci metodologici, si accomunano nella valorizzazione della pluralità degli stili cognitivi adottati dagli studenti.

Il volume si dedica alla promozione delle forme "estetiche" dell'intelligenza, il che ne fa - ancora oggi - un suggestivo e necessario strumento di riflessione per docenti e studiosi.

**Augusto Pasquali (a cura di), Music@ e Internet, edizioni Asterisco, 2002**

Questa piccola guida, realizzata grazie ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo (Progetto SCUOLA NET), vuole essere un sussidio per i docenti che operano nella scuola di base, perché possano ricercare velocemente ed efficacemente (in quel "labirinto di dati" che è ormai diventata la rete) utili informazioni per il loro lavoro.

Dopo una breve introduzione all'ambiente *www*, il testo propone un'ampia rassegna dei siti di riferimento (banche dati e portali musicali) e un panorama di itinerari didattici piuttosto articolato (dall'esplorazione del suono all'addestramento dell'orecchio, dai rudimenti di teoria musicale al "fare ricerca", dal cantare col karaoke all'inventare musica).

Il volumetto è disponibile in rete ed interamente scaricabile dal sito [www.fardicono.it/materiali.html](http://www.fardicono.it/materiali.html), alla voce "Guide pratiche per avere spunti su come utilizzare Internet": vi si trovano anche gli altri brevi manuali dedicati all'inglese nella scuola di base, a fisica, storia, latino, greco (nell'istruzione superiore).