

Gabriele Greggio

Dal walkman ad Alexa

Ascolto ed educazione musicale informale



Educare

10

Responsabili Collana

Anna Antoniazzi

(Università di Genova)

Giorgio Matricardi

(Università di Genova)

Comitato scientifico

Antonella Lotti

(Università di Modena e Reggio Emilia)

Andrea Traverso

(Università di Genova)

Silvio Premoli

(Università Cattolica del Sacro Cuore)

Giuliano Vivanet

(Università di Cagliari)

Maria Teresa Trisciuzzi

(Libera Università di Bolzano)

Ilaria Filograsso

(Università di Chieti-Pescara)

Claudio Longo

(Università di Milano)

Maria Lucenti

(Università di Amburgo)

Gabriele Greggio

Dal walkman ad Alexa

Ascolto ed educazione musicale informale



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati.

ISBN 978-88-3618-225-1

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6

Pubblicato a maggio 2023

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi, 6 – 16126 Genova

Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it/>



Stampato rispettando l'ambiente da

www.tipografiaecologicakc.it

Tel. 010 877886

Sommario

| | |
|--|------------|
| Introduzione | 11 |
| 1. Dal sistema tonale alla prospettiva interculturale | 15 |
| 2. Stereo, animazioni e corteccia uditiva | 37 |
| 3. Alessia, Alexia e Alexa | 69 |
| 4. Senso e <i>nonsense</i> musicale | 91 |
| 5. Partitura, identità e intercultura | 109 |
| 6. Coda | 129 |
| Bibliografia | 133 |
| Sitografia | 137 |

*A Riccardo, Cecilia ed Enrico, maestri e amici,
che mi hanno accompagnato in questi anni di formazione*

*A Marta e alle Coccinelle, compagne di giochi,
che mi hanno permesso di riscoprire l'immaginario dell'infanzia*

Introduzione

Chi si occupa di pedagogia musicale solitamente pone l'attenzione sulle condotte che portano bambini, ragazzi e adulti a vivere la musica in modo attivo: cantare, suonare uno strumento, danzare, inventare musica con l'improvvisazione o attraverso dispositivi elettronici, immaginare narrazioni partendo dall'ascolto di brani, apprendere nozioni musicologiche, ecc. Tutte queste azioni sottintendono l'attività di ascolto 'passivo', ovvero l'essere esposti o immersi in flussi di suoni. In alcuni casi questi flussi sonori comprendono brani musicali di varia natura, riprodotti da persone (per i bambini il canto della mamma o della maestra, ad esempio) o da dispositivi tecnologici (radio, televisione, smartphone, diffusori negli ambienti pubblici, ecc.). Si ascolta quotidianamente mentre si svolgono numerose altre attività non musicali: noi adulti ascoltiamo musica in auto, al supermercato, in cucina, e lo stesso fanno i bambini in famiglia o a scuola. Si tratta di educazione musicale informale?

Questa può sembrare una domanda banale, perché nessuno può negare che lo sia. A tutti capita di ricordare brani di pubblicità che non sono stati ascoltati volontariamente, con interesse e volontà di memorizzarli. I flussi sonori ai quali siamo esposti condizionano e contribuiscono a formare la nostra memoria ed immaginazione musicale. Tuttavia, le implicazioni pedagogiche a cui porta questa risposta non sono così banali. Trattandosi di educazione informale, essa comporta l'interiorizzazione di modelli educativi attraverso la musica. Si può dunque indagare con sguardo critico la valenza pedagogica dei brani musicali ascoltati dai bambini, analogamente all'analisi che svolge la letteratura per l'infanzia verso le opere narrative?

Questa ulteriore domanda ne apre molte altre, alcune relative alla condotta di ascolto e altre alla metodologia di indagine. Cosa ascoltano i bambini? In che modo? Come influisce la presenza dell'adulto o del gruppo di pari su questo processo di educazione informale? Quali condotte musicali attive si legano a questo processo? Come si può analizzare musicalmente in maniera esaustiva e pluralista generi musicali differenti? Come

interpretare pedagogicamente il materiale musicale? Come utilizzare questo tipo di indagine per applicazioni educative e didattiche?

Per cercare di condensare questi quesiti in una possibile ricerca, si è ristretto il campo di indagine alla fascia di età 3-6 anni e sono state scelte tre domande da cui partire:

- Quali musiche ascoltano i bambini di età prescolare?
- Con quali modalità?
- Quali possono essere le considerazioni pedagogiche rispetto a tali contenuti musicali?

A queste domande non si può dare certamente una risposta esaustiva, almeno non con una sola ricerca. Tuttavia, l'obiettivo di questo lavoro non è quello di concludere, quanto più di avviare un percorso. Porre lo sguardo sulle condotte di ascolto, sperimentare un metodo di indagine musicale e pedagogica che possa approfondire lo studio dei processi di educazione musicale informale. Utilizzare la prospettiva pedagogica musicale contemporanea come guida per l'analisi dei prodotti musicali destinati all'infanzia, o più in generale a quelli fruiti dai bambini nei diversi contesti sociali. Pensare ai brani musicali ascoltati come dispositivi pedagogici, studiandoli come tali. Un ulteriore passo potrebbe essere quello di immaginare eventuali applicazioni didattiche, ma non è stato possibile svilupparlo in questo lavoro.

Nel primo capitolo non si esplorerà direttamente il tema della ricerca, ma si cercherà di presentare una panoramica del pensiero pedagogico musicale attuale e di come si è sviluppato nell'ultimo secolo, facendo attenzione al ruolo dell'ascolto nelle varie correnti metodologiche. Si vedrà come la tendenza unitaria sia stata quella di porre al centro gli allievi e la loro esperienza sonora, con uno spostamento degli obiettivi dall'ambito prettamente disciplinare musicale a quello più ampio dello sviluppo globale della persona. Proporre esperienze attive e fare attenzione alla relazione uomo-musica, piuttosto che alla sola musica, è stato il percorso che ha visto protagoniste prima le metodologie didattiche attive e successivamente le ricerche pedagogiche e psicologiche. Un'altra linea di sviluppo unitaria è stata quella che ha trasformato la prospettiva musicale da eurocentrica ad interculturale. La disgregazione del sistema tonale di inizio secolo, la sperimentazione avanguardistica, gli studi musicologici ed antropologici hanno ridefinito il concetto di musica in senso pluralista, mentre i flussi migratori, lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione e la globalizzazione hanno fatto emergere il bisogno di un'educazione interculturale.

Nel secondo capitolo si cercherà di osservare da differenti prospettive l'attività di ascolto di brani musicali, per capire se e in quali condizioni può essere considerata un dispositivo pedagogico. Si partirà dagli studi nel campo della psicologia musicale, che hanno evidenziato come l'esperienza musicale possa stimolare differenti linee di sviluppo e come l'attività di ascolto contribuisca a creare schemi cognitivi di organizzazione degli

elementi sonori. In secondo luogo, si prenderanno in esame le ricerche e le teorie proprie della pedagogia musicale sulle condotte di ascolto, in particolare gli studi di François Delalande. Si cercherà infine di completare la prospettiva con contributi di varia natura, dal campo sociologico, didattico ed istituzionale.

Il terzo capitolo vedrà lo sviluppo di un possibile strumento di ricerca sociale, un questionario somministrato a genitori e docenti di scuola infanzia. L'obiettivo di questa indagine non sarà trovare una risposta definitiva alle prime due domande di ricerca relative ai contenuti e alle modalità di ascolto, quanto più sperimentare un metodo di raccolta dati fra i tanti possibili. Si valuteranno dunque in sede di analisi le criticità della strategia metodologica, e verranno posti ulteriori interrogativi su come approfondire lo studio in questione.

Il quarto capitolo avrà come obiettivo l'elaborazione di una metodologia di indagine semiotica, ermeneutica, musicale e pedagogica. Come analizzare un brano in funzione della sua valenza educativa? Nel provare a dare una risposta a questa domanda si prenderanno in esame differenti prospettive e metodologie di analisi musicologica, cercando di capire quali elementi della complessità semantica del sonoro occorre considerare per questi obiettivi analitici. Il passo successivo sarà il domandarsi come fare il 'salto' dall'interpretazione musicale a quella pedagogica.

Nel quinto capitolo si cercherà infine di applicare il metodo di analisi ad alcuni brani musicali ascoltati dai bambini, cercando di mantenere uno sguardo critico ed inclusivo. Si cercherà di osservare gli oggetti di studio non solo in senso globale nella loro complessità sonora e simbolica, ma anche focalizzando l'attenzione sul tema della costruzione identitaria e della prospettiva interculturale. Queste due direzioni infatti sono state individuate nel primo capitolo come linee di orientamento della pedagogia musicale attuale, di conseguenza verranno utilizzate come 'lenti focali' per interpretare i brani musicali esaminati.

Come già detto in precedenza, la conclusione di questo lavoro non sarà una porta che si chiude dopo aver esplorato un luogo definito, ma una possibile mappa, o quantomeno fornirà nuovi indizi per orientarsi in nuovi percorsi di ricerca. Nonostante le restrizioni di campo, le domande sono inesauribili con una sola ricerca e, non essendoci in letteratura ricerche e studi simili, questo rende il terreno ancora più impervio. Tuttavia, è importante interrogarsi sulla fruizione e sulle implicazioni pedagogiche, e nessuna pedagogia centrata sul discente può evitare la domanda. Ciò che i bambini ascoltano, al di fuori dei momenti di educazione musicale strutturata, deve essere oggetto di studio da parte della pedagogia musicale, altrimenti si escluderebbe una grossa parte del loro percorso educativo e sonoro. Se nell'ambito narrativo esiste una disciplina, la letteratura per l'infanzia, che da decenni ormai si interroga e cerca di interpretare in senso pedagogico la produzione dedicata all'infanzia¹, perché non dovrebbe essere lo stesso nel campo musicale?

¹ Antoniazzi A. (2019), *Scrivere, leggere, raccontare ... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, FrancoAngeli, Milano.

Il problema alla base di questo lavoro è costituire un metodo di indagine che non porti a banali censure, o a punti di vista parziali che rischiano di nascondere caratteri importanti della musica e dell'esperienza di ascolto. Mantenere la complessità dell'oggetto di studio, evitare la frammentazione, adottare una prospettiva pluralista ed inclusiva mantenendo un ordine metodologico e le idee pedagogiche che fanno da sfondo ad ogni intervento educativo. L'intento è di muoversi tra pedagogia e musicologia, utilizzando gli strumenti della ricerca sociale e psicologica. L'interdisciplinarietà è forse la strada giusta da percorrere per indagare i fenomeni in una società complessa, evitando il rischio di frammentazione. Come afferma Stefani:

Restando in un'ottica scientifica, si può cercare allora nella direzione di una scienza di collegamento, ricomposizione del nostro attuale sapere frammentato: quella metascienza verso cui puntano le proposte di ecologia della mente e della cultura dei maestri come Bateson o Morin. E poiché la tendenza dominante della nostra civiltà – inclusi gli studi pedagogici e quelli musicali – è verso una crescita della frammentazione, tanto più urgente si fa il bisogno di una tale metadisciplina².

² Stefani G. (1994), *Quando la scienza dice "non so"* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, p. 224.

1. Dal sistema tonale alla prospettiva interculturale

In questo primo capitolo si cercherà di tracciare sinteticamente il quadro della pedagogia musicale italiana, una breve panoramica dalle origini storiche alle frontiere attuali del dibattito accademico. L'intento è duplice: da un lato si vuole ricondurre la presente ricerca sull'ascolto al contesto generale della disciplina, dall'altro di cercare i valori condivisi nel pensiero pedagogico musicale contemporaneo. In altre parole, si vuole far emergere le idee pedagogiche che fanno da sfondo ai processi di ricerca e applicazione nel campo dell'educazione musicale.

1.1 Consonanze e dissonanze pedagogiche dall'antichità alla modernità

La relazione tra pedagogia e musica ha assunto varie sfaccettature dall'antichità ad oggi, differenti per epoca ed area geografica. Dalla preistoria l'*Homo sapiens* produce musica¹; la pratica è stata sempre tramandata per imitazione all'interno della comunità, della famiglia, e successivamente della scuola. Fino al secolo scorso in Occidente, e ancora oggi in alcune società castali come in India o in Africa Subsahariana, la professione e il ruolo del musicista vengono tramandati quasi esclusivamente all'interno dei gruppi famigliari. La ragione, come si vedrà successivamente parlando di acculturazione e sviluppo di competenze musicali, sta nel fatto che la pratica del canto o di uno strumento sono attività estremamente complesse, assimilabili solo attraverso una grande esposizione alla musica e a diversi anni di pratica. Inoltre, l'età dello sviluppo gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento, per via della plasticità cerebrale e della flessibilità delle articolazioni. Ancora oggi sarebbe difficile per una persona in età adulta pensare di iniziare un percorso di studio per raggiungere i livelli di professionalità richiesti dal

¹ Grouer V. (2015), *Musica dal profondo. Viaggio all'origine della storia e della cultura*, Codice, Torino.

mercato musicale. I luoghi prediletti per l'incontro tra pedagogia e musica sono stati quindi la famiglia e la comunità. Il bambino viveva un percorso di educazione musicale nella prima infanzia attraverso il canto materno e i rituali collettivi; successivamente il processo di insegnamento ed apprendimento, finalizzato allo sviluppo di competenze pratiche, era per lo più di carattere didattico e formativo.

In Occidente il rapporto tra pedagogia e musica cambiò in maniera sostanziale a partire dall'epoca classica, per via della divisione tra sapere teorico, la scienza musicale, e sapere pratico, ovvero la tecnica. Come ricorda Tafuri:

Seguendo la tradizione aristotelica, gli studi musicali proseguirono a lungo mantenendo la divisione tra musica *theoretica* o speculativa e musica *practica* [...]. Da ciò la distinzione tra *musici* e *cantores*, che era la distinzione tra i teorici e i pratici e conteneva un implicito senso di superiorità nei confronti di questi ultimi².

Si sviluppò quindi un dualismo che ancora oggi è in parte presente nelle istituzioni accademiche, come dimostra la distinzione tra i percorsi formativi dei conservatori e delle università³. Se la strada avviata dai *musici* portò, con il passare dei secoli, allo sviluppo del sapere musicale, della trattatistica e della ricerca, quella dei *cantores* rimase legata alle pratiche di apprendimento imitativo in ambito familiare o, dal Medioevo in poi, all'interno delle istituzioni ecclesiastiche come monasteri, oratori ed ospedali.

Se il distacco tra 'sapere' e 'saper fare' musica a livello di formazione professionale è tutt'oggi una caratteristica del rapporto tra pedagogia e musica in Occidente, sul fronte didattico ed educativo invece la situazione è mutata. Nell'Ottocento si vide una crescita del pensiero didattico musicale: la nascita della borghesia mutò radicalmente le esigenze del mercato musicale, dove crebbe la domanda di concerti pubblici (dalla corte privata al teatro), di pubblicazioni (dal manoscritto all'editoria), di scuole e di metodi. Come ricorda Basso:

Alla moltiplicazione delle scuole di musica e delle istituzioni concertistiche avevano giovato sicuramente da un lato il mutato atteggiamento nei confronti del patrimonio musicale [...] e dall'altro la diffusione dello spirito amatoriale, che visse nell'Ottocento una stagione particolarmente felice, a tutti i livelli sociali, e caratterizzata dalla fioritura della musica cameristica (con l'apporto determinante dei salotti dell'aristocrazia e dell'alta borghesia) e di quella sinfonica [...] mentre una copiosissima messe di bande musicali (civiche, per lo più) e di gruppi corali venne a popolare città e paesi⁴.

² Tafuri J. (2002), *La formazione musicale superiore in Europa e in Nord America* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino, p. 825.

³ *Ivi*, pp. 828-829.

⁴ Basso A. (2003), *Accademie, conservatori e sale da concerto (XVII-XVIII secolo). Società corali e gruppi*

C'era più richiesta di musicisti professionisti e di docenti per i musicisti amatoriali, e questo aumentò l'interesse per una formazione più sistematica al di fuori dei contesti familiari, accademici ed ecclesiastici. Si svilupparono numerose scuole per ogni strumento e metodi in grado di garantire l'apprendimento graduale e sistematico verso la professione musicale.

A fianco al pensiero didattico sorse successivamente quello propriamente educativo. Durante il primo Dopoguerra, quando molti stati europei avevano istituito un sistema d'istruzione di base per tutti i cittadini, iniziò a farsi strada l'idea che la pratica musicale, non finalizzata allo studio specifico di uno strumento, potesse essere uno stimolo per favorire la musicalità e lo sviluppo globale del bambino. Queste intuizioni, nate dal pensiero pedagogico di Rousseau, Pestalozzi e Montessori, si concretizzarono nelle metodologie attive per l'educazione musicale⁵. Il metodo attivo implicava un apprendimento basato sulle esperienze sensoriali e motorie dei discenti in un contesto solitamente collettivo. Dall'imitazione alla consapevolezza dell'elemento sonoro-musicale, per stimolare la crescita intra e interpersonale. Scrive Dauphin:

I metodi attivi di educazione musicale si differenziano in primo luogo per l'assenza di un programma tradizionale di formazione strumentale. Invece che essere posto davanti a uno strumento con la vaga speranza di diventare un giorno un interprete, l'allievo è piuttosto invitato a cantare e messo in condizione di potersi muovere. Lo stesso repertorio da acquisire non è convenzionale: si compone soprattutto di canzoni per l'infanzia, di quello che ormai si è deciso di chiamare folklore per bambini. [...] L'allievo continua a divertirsi mentre applica le direttive del musicista educatore: cantare insieme, camminando tutti allo stesso passo. [...] L'educatore avvia il processo di educazione musicale vivente sul quale l'allievo scoprirà e imparerà a conoscere formule ritmiche identificabili, motivi melodici modulabili e cadenze armoniche funzionali⁶.

Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950) fu cronologicamente il primo pedagogista musicale a ideare in Svizzera una metodologia attiva, basandosi sull'unione tra musica, ginnastica e danza. Nei suoi scritti sosteneva «che l'educazione del corpo attraverso la ritmica costituisce l'iniziazione nell'espressione artistica delle emozioni»⁷ e ancora che «le sensazioni uditive devono essere completate da sensazioni muscolari»⁸. L'innovazione di questo tipo di approccio appare in maniera più chiara oggi, quando la ricerca psicologica

amatoriali nel XIX secolo in *Enciclopedia della musica vol. III*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, p. 492.

⁵ Dauphin C. (2002), *Didattica della musica nel Novecento* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, pp. 786-787.

⁶ *Ivi*, p. 787.

⁷ *Ivi*, p. 788.

⁸ Dalcroze E.J. (1965), *Ritmo, musica, educazione*, Hoepli, Milano, p. 65.

e neuroscientifica ha dimostrato la validità di molti presupposti: la stretta correlazione tra la dimensione percettiva e motoria, l'efficacia dell'apprendimento imitativo (neuroni a specchio), il potenziale emotivo e relazionale che scaturisce dall'esperienza musicale, l'incremento della plasticità cerebrale per mezzo della ripetizione e della variazione del materiale sonoro⁹. Inoltre, da un punto di vista sociologico, la metodologia attiva ripropone quel modello di socializzazione e di educazione musicale comunitario, legato alla tradizione antropologica familiare e alla condivisione all'interno del gruppo di pari; pratiche e rituali comunitari che la società occidentale moderna ha lentamente represso per lasciare più spazio alla fruizione mediatica individuale¹⁰.

Dauphin, presenta cinque metodologie del Novecento: Dalcroze, Orff, Kodály, Martenot, Willems. La scelta di presentarne solamente due in questa sede è motivata dal fatto che:

- Orff e Kodály sono fra le più diffuse sul territorio italiano;
- si differenziano fra loro per la scelta dei dispositivi pedagogici, che hanno avuto un grande impatto sul pensiero pedagogico musicale;
- le altre metodologie possono vantare una maggiore produzione bibliografica relativa al pensiero pedagogico su cui si fondano¹¹, mentre le pubblicazioni riguardanti l'educazione musicale di Orff e Kodály sono prevalentemente di carattere didattico;
- chi scrive ha avuto modo di frequentare i corsi formativi per tali metodologie, per cui alla conoscenza bibliografica si aggiunge quella esperienziale.

1.1.1 Il girotondo e lo xilofono

Carl Orff (1895-1982), celebre compositore e direttore d'orchestra tedesco, si occupò di sperimentazione didattica partendo dalle idee di Dalcroze, approfondendo le tecniche di educazione ritmica attraverso l'unione inscindibile fra ritmo, movimento e parola. Le innovazioni che portarono alla costituzione dell'Orff-Schulwerk sono state frutto dell'incontro interdisciplinare tra il musicista, l'insegnante di educazione fisica Dorothee Günther e l'artigiano Karl Maendler¹²: l'ideazione di giochi ritmico-motori costruiti su modelli compositivi polifonici e la manipolazione di uno strumentario pensato appositamente per i bambini sono i tratti salienti di questa metodologia. Il

⁹ Schön D., Akira-Kabiri L., Vecchi T. (2018), *Psicologia della musica* Carocci, Roma.

¹⁰ Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Bari.

¹¹ Si segnalano, per ulteriore approfondimento sulle altre metodologie attive:

- Dalcroze E.J. (2008) *Ritmo, musica e educazione*, a cura di Di Segni-Jaffe L., EDT, Torino.

- Willems (1968), *L'éducation musicale nouvelle*, Pro-Musica, Bienne (2^a ed.).

- Martenot (1981), *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Magnard, Paris (6^a ed.).

¹² Dauphin C. (2002), *Op.Cit.*, pp. 797-799.

repertorio è quasi sempre polifonico, è costituito da esercizi, filastrocche, brani popolari ed originali, nell'ottica di aiutare gli allievi ad assimilare le forme tipiche della cultura musicale occidentale, ma con uno sguardo verso l'interculturalità. Il setting è composto da un ampio 'arsenale' di percussioni di vario tipo (idiofoni, membranofoni, lamellofoni), elaborati partendo dai modelli di percussioni popolari europee (percussioni orchestrali), africane (*balafon*) ed asiatiche (*ensemble gamelan*), adattati alla scala diatonica occidentale e alla statura degli allievi. Per la prima volta nascono strumenti pensati appositamente come dispositivi pedagogici, che nulla hanno a che vedere con gli strumenti giocattolo molto limitati nella sonorità. Si tratta di un approccio didattico che si adatta al discente, all'interesse per l'esplorazione e la manipolazione che sfocia sovente nella pratica improvvisativa.

Con la creazione dell'Istituto Orff di Salisburgo (1961) la metodologia si diffuse in gran parte del mondo occidentale come supporto o sistema di educazione musicale di base. Lo strumentario Orff superò anche i confini della pedagogia musicale, entrando stabilmente nelle pratiche di musicoterapia attiva grazie all'opera di Gertrud Orff¹³.

La diffusione della metodologia in Italia si deve a Giovanni Piazza, a sua volta compositore e direttore d'orchestra, che ne ha elaborato una versione italiana e ha fondato la rete OSI (Orff-Schulwerk Italiano)¹⁴; questa rete riunisce tutte le associazioni sul territorio nazionale che conducono attività formative ed educative partendo dai principi di Orff ed adattandoli ai contesti locali. Scrive Piazza, ponendo l'accento sulla flessibilità della metodologia:

Lo Schulwerk non è pensato e predisposto per un determinato ordine di scuola. Purché si rispetti sempre il principio della partecipazione attiva dell'allievo, le sue tecniche sono inseribili in qualsiasi fascia scolare che richieda una istruzione musicale non specializzata, previo adattamento per quanto riguarda la complessità dei materiali e i procedimenti della loro elaborazione¹⁵.

1.1.2 Il canto e la tradizione

Zoltan Kodály (1882-1967), etnomusicologo, compositore e pedagogista ungherese, prese spunto dalle idee di Dalcroze, ma indirizzò la propria metodologia verso lo sviluppo del pensiero musicale attraverso la vocalità e la rappresentazione. Il suo pensiero educativo nasce dall'idea di una maieutica musicale, che aiutasse il bambino ad esprimere con la voce la propria musicalità, acquisita a partire dalla gravidanza (importante

¹³ Orff G. (1982), *Musicoterapia Orff*, traduzione di Muro L., Cittadella, Assisi.

¹⁴ <http://www.orffitaliano.it/>

¹⁵ Piazza G. (1979), *Orff Schulwerk. Musica per bambini. Manuale* Suvini-Zerboni, Milano, p. XXII.

intuizione confermata dalla ricerca scientifica solo a fine secolo)¹⁶. I principi di questa metodologia si possono così descrivere: la coralità collettiva è l'ambiente prediletto della metodologia kodalyana, che utilizza tecniche antiche quali la chironomia (o fonomimica, già in uso nell'antico Egitto) e la solmisazione (fissata nel Medioevo da Guido d'Arezzo) per sviluppare la consapevolezza musicale, il senso ritmico, il senso armonico, la precisione nel canto e la capacità di lettura¹⁷. Il pensiero pedagogico di Kodály, come quello di Dalcroze ed Orff, non si limita a studiare un modo per favorire l'apprendimento musicale attraverso lo sviluppo di una musicalità generale; è consapevole che la musica è in grado di offrire un potenziale educativo globale al bambino, ancor più se si tratta di esperienze di gruppo. Il repertorio utilizzato in questa metodologia è estremamente vario, è composto *in primis* dai canti delle tradizioni regionali (è importante sottolineare lo stretto legame tra Kodály e le ricerche etnomusicologiche condotte Bartók e Brăiliu) e in generale delle musiche popolari di tutto il mondo¹⁸, ma anche da numerosi testi di esercizi progressivi dalla scala pentatonica a quella cromatica¹⁹.

Questa metodologia si è diffusa in tutto il mondo occidentale durante il secolo scorso, ed in particolare in molti Paesi dell'Europa Orientale è il caposaldo dell'educazione musicale in età prescolare e scolare. In Italia si è diffusa ad opera dell'AIKEM, fondata nel 1990 da Giovanni Mangione, che ha tenuto vive le prerogative metodologiche adattando i principi ai contesti educativi attuali, occupandosi di formazione docenti sul territorio nazionale e mantenendo uno stretto contatto con le istituzioni ungheresi, 'casa madre' del pensiero kodaliano.

Una variante invece sviluppatasi autonomamente in Italia è il metodo 'Cantar leggendo' ideato da Roberto Goitre, che si differenzia dal modello ungherese principalmente per la progressione didattica: l'apprendimento vocale del sistema tonale si muove per grado congiunto lungo la scala maggiore, mentre nel modello originario l'allievo impara prima a padroneggiare la scala pentatonica e successivamente affronta gli intervalli di semitono che gli permetteranno di completare la diatonica maggiore o minore. Al di là della scelta didattica che non si intende approfondire in questa sede, è interessante riportare alcuni passi della presentazione del metodo di Goitre:

In Italia, oltre le varie ragioni storiche, sociali, ambientali che hanno influito e tuttora influiscono negativamente sulla diffusione del canto a livello di massa [...] si tramandano tali errori e malintesi nell'insegnamento della musica da ridurre il nostro Paese, un tempo culla della polifonia vocale, alla retroguardia della civiltà

¹⁶ Per un approfondimento specifico sui principi della pedagogia musicale Kodaly si rimanda a: <https://www.aikem.it/metodologia.html>

¹⁷ Dauphin C. (2002), *Op.Cit.* pp. 790-794.

¹⁸ Barbieri G. (2019), *Il repertorio: le cinque W - Chi? Cosa? Quando? Dove? Perché?* in Bollettino AIKEM n. 8, p. 17.

¹⁹ Kodály Z. (1966), *333 esercizi*, Carisch, Milano.

musicale del mondo. Errori che continuano a ripetersi con l'avallo dei programmi ministeriali nelle scuole di ogni livello e, per indolenza o inadeguata preparazione dei maestri e per mancanza di metodi, nei cori amatoriali italiani²⁰.

Si evince come nel pensiero di Goitre ci sia uno stretto legame tra la cultura musicale di massa e la produzione artistica professionale, e come la responsabilità delle carenze formative sia dovuta a lacune istituzionali.

A rendere più arido e poco attraente lo studio della musica si aggiungono l'imposizione dell'insegnamento teorico, come è inteso dai programmi ministeriali, avulso dalla pratica musicale, e quell'amena quanto inutile assurdità che è il solfeggio parlato²¹.

Emerge in questo passo la critica al dualismo tra pratica e teoria, che spesso ha visto la teoria occupare il primo posto nell'educazione musicale, creando dei vuoti o costruendo pratiche aberranti come il solfeggio parlato, ancora presente in molti istituti a diversi gradi di apprendimento.

Eppure dalla mia passata esperienza di insegnante [...] e direttore di coro [...] trassi la convinzione che per l'individuo è importantissimo cantare, ma intendendo il CANTO CORALE, come formazione sociale ed educazione psichica e morale, il CANTO PER LETTURA, come educazione scientifica della mente e dell'orecchio non solo ai fini puramente musicali, il CANTO ESPRESSIVO, come educazione al gusto²².

Si tracciano le potenzialità del canto a livello sociale, culturale, affettivo, cognitivo, etico ed estetico. La valenza dell'educazione musicale non è relegata all'ambito solamente musicale, ma in generale allo sviluppo intrapersonale ed interpersonale. Da queste prerogative si è mosso il pensiero musicale e pedagogico italiano nel secondo Novecento.

1.2 Dalle idee educative alla ricerca pedagogica

Si sposterà ora l'attenzione sugli sviluppi dell'educazione musicale in Italia, dove a partire dagli anni Sessanta vennero mosse critiche alle metodologie attive, come riportato da Deriu:

²⁰ Goitre R. (1972), *Cantar leggendo* Suvini-Zerboni, Milano, p. I.

²¹ *Ivi*, p. I.

²² *Ivi*, p. II.

Scarsa capacità di progettare l'educazione musicale in funzione dei reali bisogni cognitivi ed affettivi dei soggetti a cui essa si rivolge. Inattuale e inefficace la concezione della musica in termini esclusivamente tecnici, senza alcun collegamento con il contesto culturale cui, come ogni altra attività espressiva dell'uomo, essa fa riferimento. Peso eccessivo attribuito ai repertori colti o popolari, lontani dalle abitudini di ascolto e dai gusti musicali di bambini e adolescenti di oggi. Insufficiente considerazione per la dimensione creativa dell'esperienza musicale²³.

Il 'salto' che era stato compiuto dalle metodologie attive circa mezzo secolo prima necessitava di un ulteriore avanzamento: da una situazione che si stava adagiando sulle tecniche didattiche ad una nuova ricca di sperimentazione educativa e rinnovato pensiero pedagogico.

1.2.1 Prospettive e sperimentazioni educative

È stata innanzitutto riconosciuto come un bisogno fondamentale la comprensione del mondo circostante, quindi l'orientamento nella cultura musicale contemporanea, che implica il recupero della conoscenza come parte dell'esperienza didattica. La riflessione pedagogica, infatti, ha individuato nel costrutto della competenza l'unione tra conoscenza, abilità e comportamento, che tradotti in termini musicali:

Sapere, saper fare, saper comunicare è la formulazione di Gino Stefani (1982); capire e produrre quella di Johannella Tafuri (1995). In entrambe la competenza musicale si definisce come un insieme di abilità che riguardano da un lato la *comprensione*, intesa come capacità di cogliere l'evento musicale nella sua articolazione interna e nelle relazioni che intrattiene con il contesto culturale, e dall'altro la *produzione*, nella doppia accezione di esecuzione ed invenzione²⁴.

Rispetto al concetto di musica è importante ricordare come l'etnomusicologia e le sperimentazioni della musica colta contemporanea abbiano spezzato il monopolio musicologico del sistema tonale, ampliando la definizione di musica ad una prospettiva non più solamente eurocentrica²⁵. Infatti, l'interesse per la dimensione creativa si sviluppò in

²³ Deriu R. (2002), *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale in Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, p. 804.

²⁴ *Ivi*, p. 806. I riferimenti all'interno della citazione sono:

- Stefani G. (1982) *La competenza musicale*, Clueb, Bologna.

- Tafuri J. (1995) *L'educazione musicale: teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino.

²⁵ Schafer R.M. (2001), *Musica/non musica, lo spostamento delle frontiere in Enciclopedia della musica vol. I*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, p. 348.

particolare sull'onda delle proposte di compositori come John Cage e Pierre Schaeffer²⁶.
Riporta sempre Deriu:

Ciò che accomuna è l'attenzione costante allo sperimentalismo della musica colta contemporanea che diviene un fondamentale punto di riferimento, capace di dare legittimità anche sul piano musicale alle esperienze di didattica della creatività [...] Si attribuisce una particolare importanza alla ricerca sonora sulla voce e sugli strumenti, all'esplorazione delle loro possibilità timbriche e delle tecniche di produzione utilizzabili, incoraggiando i comportamenti non convenzionali e le 'scoperte' originali e trovando così una sostanziale affinità tra le produzioni infantili e i processi compositivi della musica contemporanea²⁷.

Per quanto riguarda i repertori, già si è parlato della flessibilità che avevano immaginato Orff e Kodály, ovvero l'adattamento dei repertori a seconda delle competenze, dell'età e del contesto territoriale. Tuttavia, vi erano ancora rigidità:

I repertori ideati per quegli strumenti (di Orff), costruiti su materiali folklorici o supposti tali, mostrano, all'inizio del terzo millennio, la loro sostanziale inadeguatezza alla sensibilità musicale dei destinatari dell'educazione. Così come il repertorio popolare cui si era appoggiato Kodály²⁸.

Occorreva ripensare a quali musiche fossero adeguate a rispondere ai bisogni degli allievi in una società globalizzata e complessa. Non era solo una questione di scelta relativa alla pratica e alla motivazione, ma anche e soprattutto finalizzata alla costruzione di senso attorno all'esperienza musicale:

Una delle caratteristiche più interessanti e innovative della didattica musicale degli ultimi decenni è l'importanza riconosciuta alle attività di interpretazione, intesa come capacità di collegare l'evento sonoro ai diversi contesti dell'esperienza umana. Studi provenienti da ambiti differenti [...] hanno sostenuto la natura comunicativa della musica e hanno proposto tecniche e metodi didattici per inserire le attività di interpretazione all'interno dei percorsi educativi²⁹.

²⁶ Non potendo approfondire in questa sede le tematiche e le innovazioni proposte, si segnalano i testi di riferimento:

- Cage J. (1980), *Silenzio*, Feltrinelli, Milano.

- Schaeffer P. (1977), *Traité des object musicaux* Seuil, Paris.

²⁷ Deriu R. (2002), *Op.cit.* pp. 808-809.

²⁸ *Ivi*, p. 810.

²⁹ *Ivi*, pp. 813-814.

Emerge quindi la necessità di un approccio interdisciplinare che unisca la pedagogia musicale ad altre discipline musicologiche quali la semiotica e l'ermeneutica musicale, l'antropologia della musica, la psicologia e la sociologia musicale.

Le riflessioni qui presentate sono il frutto di alcuni decenni di sperimentazione didattica all'interno delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado ad opera di docenti di educazione musicale ed esperti esterni. Dagli anni Settanta ad oggi molte sono state le pubblicazioni relative alle proposte didattiche innovative, ed hanno contribuito al rinnovamento del pensiero pedagogico musicale. Si vuole sottolineare in questa sede come il procedimento sia stato quasi totalmente *bottom-up*, dalla pratica negli ambienti educativi formali e informali alla teoria nel mondo accademico. Tra le prime opere innovative in questo senso si segnala il volume *Progetti sonori*³⁰ di Carlo Delfrati, musicologo e pedagogista che nel 1969 ha fondato la SIEM³¹ (Società Italiana per l'Educazione Musicale) e l'anno successivo la rivista «Musica Domani»³², importante mezzo di divulgazione delle esperienze didattiche e delle riflessioni pedagogiche.

1.2.2 Fondamenti e valori pedagogici

Non è facile trovare pubblicazioni che riuniscano il pensiero della pedagogia musicale italiana attuale, per alcune ragioni. *In primis* si tratta di una disciplina emergente, diffusa solo negli ultimi decenni principalmente all'interno dei corsi di studio di *Didattica musicale* all'interno dei Conservatori; il target di discenti era composto da musicisti che si rivolgevano a questi corsi con l'intento di acquisire competenze per l'insegnamento di educazione musicale e successivamente di uno specifico strumento nelle scuole secondarie specialistiche, quindi in questi ambienti l'attenzione è stata maggiormente rivolta alle pratiche didattiche, piuttosto che alla riflessione pedagogica. In secondo luogo, molti innovatori della materia sono e sono stati docenti di vario ordine scolastico, ma in gran parte docenti di educazione musicale delle scuole secondarie di primo grado (in Italia solo in questo ordine scolastico esiste ufficialmente la cattedra di Educazione Musicale), oppure esperti esterni; malgrado le intuizioni e le competenze nel campo della ricerca, la gran parte delle pubblicazioni sono sviluppate come percorsi di ricerca-azione e meno, per mancanza di mezzi e tempo, alla ricerca accademica. Infine, crescendo la domanda di esperti esterni che affiancassero i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria nei percorsi di educazione musicale, i corsi di formazione offerti sul territorio nazionale sono stati orientati più alle tecniche didattiche rispetto alla teoria pedagogica di fondo.

³⁰ Delfrati C. (1979), *Progetti sonori*, Morano, Napoli.

³¹ <https://www.siem-online.it/siem/chi-siamo/un-po-di-storia/>

³² <https://www.musicadomani.it/la-rivista/>

Si prenderà in esame in questa sede un testo ritenuto significativo, anche se datato, che raccoglie vari saggi nel tentativo di tracciare i fondamenti di questa disciplina. *Pedagogia della musica: un panorama*³³, curato da Mario Piatti, appare quasi un manifesto della materia, e oltre ai contributi di numerosi pedagogisti (musicisti e non), offre una ricca mappatura bibliografica della disciplina. Molte delle considerazioni e delle aspirazioni contenute in questo volume sono tutt'ora valide e devono ancora trasformarsi in una realtà futura.

Il primo saggio del volume è un articolo dello stesso curatore, pubblicato due anni prima sulla «Nuova rivista musicale italiana»³⁴, ed è stato utilizzato come punto di partenza per gli altri contributi. Viene innanzitutto offerta una definizione di pedagogia musicale³⁵ come «disciplina che studia i molteplici problemi attinenti all'educazione musicale in senso lato (comprendendo quindi anche i problemi della formazione e dell'istruzione), elaborando modelli teorici e modelli operativi utili alla progettazione delle attività educative»³⁶. Successivamente si individuano alcuni punti focali della disciplina: l'autore riprende la declinazione raffigurata da Mammarella, secondo un modello pedagogico 'complesso' o 'relazionale', contrapposto al modello 'classificativo', tracciandone i seguenti caratteri:

- Tende a differenziare e a valorizzare le differenze.
- I contenuti e i repertori sono marginali.
- Costruisce i suoi codici (li deduce dall'esperienza).
- Privilegia la comunicazione (modello circolare).
- Tende alla produzione culturale.
- I diversi media linguistici sono strumenti di rappresentazione dell'esperienza (quindi di relazione e conoscenza).
- Si propone la trasformazione (dal soggettivo all'intersoggettivo).
- Tende ad integrare.
- Programma contesti, atteggiamenti, interventi.
- Programmazione ramificata a posteriori³⁷.

Si tratta di un modello dinamico, interdisciplinare e fondato sul soggetto (bisogni, contesto, obiettivi) piuttosto che sul percorso di sviluppo teorizzato. Questo primo aspetto definisce il carattere pedagogico che contraddistingue la disciplina. Un secondo punto

³³ Piatti M., a cura di (1994), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna.

³⁴ Piatti M. (1994), *Pedagogia della musica, quali basi?* in *Nuova rivista musicale italiana* Anno XXVI, n. 2, aprile-giugno 1992, pp. 259-274.

³⁵ All'interno del testo sono utilizzate in maniera alternata dagli autori i termini «pedagogia musicale» e «pedagogia della musica»; in questa sede si è scelto di utilizzare principalmente la prima, eccetto nelle citazioni.

³⁶ Piatti M. (1994), *Pedagogia della musica, quali basi?* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, p. 19.

³⁷ Mammarella E. (1988), *Ed io che saggio non sono?* in *Atti del convegno 'Indagini, fantasie, alchimie e ... alla ricerca di itinerari di educazione musicale nella scuola di base'*, in *Musicascuola*, supplemento al n. 8, p. 12.

focale è invece il carattere musicale, che, facendo riferimento a Delfrati, si fonda sul suono come punto di partenza, piuttosto che sull'idea di estetica musicale:

Il superamento del pan-estesismo consente di compiere l'ultimo passo verso la totale autonomia della pedagogia della musica. A ben guardare, il pan-estesismo subordina ancora l'educazione musicale a un fine [...] in qualche modo come categoria assiologica a priori, esternamente rispetto ai contenuti specifici dell'esperienza musicale. [...] prima di considerare l'educazione 'all'opera d'arte musicale', sarà il caso di considerare l'educazione al suono; e s'intenderà per 'suono' non l'astrazione fisica, ma lo specifico campo e mezzo di processi esistenziali, significativi. L'estetica del suono sarà preceduta anche nella proiezione didattica da una 'antropologia del suono'. [...] contro la mitizzazione del capolavoro estetico, occorrerà recuperare l'uso personale del suono in quanto materiale della simbolizzazione, nelle sue varie e stratificate articolazioni esistenziali. L'uomo è tale anche per fiorire accanto a una fantasia visiva, di una fantasia sonora, la cui coltivazione è scopo di gratificazione sufficiente all'educazione musicale³⁸.

Emergono in queste righe l'idea di musica (non più etnocentrica legata all'estetica e alla cultura colta occidentale, bensì in una visione cosmopolita, eterogenea e pluralista) e la tensione verso la creatività di ogni essere umano. La musica, come verrà ribadito in seguito, non è un'entità astratta e trascendente, ma è il rapporto tra l'essere umano e il suono.

Dopo aver caratterizzato su entrambi i piani la disciplina, Piatti delinea gli obiettivi della pedagogia musicale.

- Prendere consapevolezza delle idee/capacità/sentimenti/valori/.../ intorno alla musica, che fanno parte del proprio bagaglio culturale; in una parola, prendere consapevolezza della propria identità;
- sviluppare e approfondire questo bagaglio in relazione ai bisogni e alle aspettative personali e di gruppo, e quindi anche ai bisogni e alle aspettative sociali [...];
- elaborare progetti e realizzare attività educative/formative sulla base di criteri di innovazione (creatività) e applicazione (progettazione), utilizzando teorie/metodi/contenuti/valutazioni specifiche nei diversi curricula formativi³⁹.

Infine, vengono tracciate le regioni nelle quali si muove la disciplina.

³⁸ Delfrati C. (1983), *La musica nella riflessione pedagogica. Verso una teoria autonoma dell'educazione musicale* in *Cultura e scuola*, n. 87, pp. 136-137 e 147.

³⁹ Piatti, *Op.cit.*, pp. 31-32.

- La teoria dell'insegnamento, divisa nelle aree della formazione dell'insegnante, delle metodologie di insegnamento e nei contenuti disciplinari; in merito all'insegnamento «il punto focale della elaborazione teorica non dovrà essere 'la musica', ma la relazione 'uomo-musica'»⁴⁰.
- La teoria dell'apprendimento, suddivisa nelle aree dei bisogni e motivazioni dei soggetti, metodologie e contenuti di apprendimento, considerando quest'ultimo non solo come «acquisizione di nuove competenze, ma anche rielaborazione o nuovo orientamento di quelle già possedute in base ai nuovi bisogni personali e sociali»⁴¹.

Partendo da questo saggio, vari docenti e pedagogisti hanno costruito e raccolto all'interno del volume ulteriori considerazioni rispetto alla pedagogia musicale.

Un aspetto già emerso e sottolineato fortemente da Albarea⁴² è il pluralismo, la plurimusicalità come espressione della dimensione interculturale della pedagogia musicale contemporanea.

Sarebbe più opportuno, per essere chiari nella comunicazione didattica, parlare di 'musiche', invertendo l'ordine del discorso: da un procedimento deduttivo che parte da un tipo di musica, considerata 'la' musica per eccellenza [...] passare ad un procedimento induttivo che fa riferimento 'alle' musiche e sottolinea ciò che le accomuna e che le differenzia⁴³.

È necessario allora che questi incontri si fondino su chiare distinzioni (non si può fare un corretto lavoro interdisciplinare o interculturale se non ci si orienta tra le discipline e le culture), senza escludere aperture, scambi, 'contaminazioni', secondo gli ideali della pedagogia comparata, che postula ampie collaborazioni ed atteggiamenti 'solidali', nel rispetto delle peculiarità e delle diversità⁴⁴.

Ci si pone, perciò, nella prospettiva della formazione dell'individuo 'plurimusicale' (...) con attitudini, capacità e strumenti idonei ad avvicinare ed indagare i diversi contesti sonori, le varie tipologie musicali⁴⁵.

Disoteo aggiunge considerazioni di carattere terminologico, definendo che «l'aggettivazione *musicale* intende "con/attraverso la musica"» e che «l'"educatore musicale" debba

⁴⁰ *Ivi*, p. 33.

⁴¹ *Ivi*, p. 33.

⁴² Albarea R. (1994), *Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, pp. 37-59.

⁴³ *Ivi*, p. 45.

⁴⁴ *Ivi*, p. 47.

⁴⁵ *Ivi*, p. 53.

essere inteso come un *educatore* nella sua interezza, con competenze musicali, di cui si avvale per conseguire obiettivi di carattere generale»⁴⁶. Le finalità dell'educazione musicale, infatti, non sono legate all'acculturazione e allo sviluppo di competenze specifiche disciplinari, o almeno non come priorità all'interno dei bisogni dell'individuo. Il musicologo elenca come obiettivi specifici la riappropriazione degli spazi e delle relazioni, la costruzione dell'identità personale e di gruppo, l'interazione come antidoto all'alienazione e all'omologazione⁴⁷. Aggiunge ancora Disoteco una considerazione riguardo all'importanza di concepire e fare esperienza della musica nella dimensione olistica, senza scindere la componente affettiva da quella cognitiva; ricorda, infatti, come questa divisione (tipica dei percorsi di formazione musicale) porta sovente a perdere il senso dell'esperienza musicale; come scriveva Garner:

Sarebbe una negligenza tacere che per moltissimi individui l'inizio dell'educazione musicale formale segna la fine dello sviluppo musicale. In moltissime forme di educazione musicale la concentrazione di tipo analitico (sulla singola nota, sul suo nome, sulla sua notazione) e i metodi di insegnamento e analisi 'passo per passo' cozzano con l'approccio olistico con il quale moltissimi bambini pensano la musica, reagiscono alla musica e vivono con essa⁴⁸.

I problemi formativi ed educativi legati alle pratiche musicali derivano da questa divisione forzata, che riduce l'esperienza musicale all'apprendimento ora di una tecnica pratica ora di un sapere analitico, entrambi autoreferenziali e quasi sempre etnocentrici. A questo si unisce il poco interesse per l'educazione musicale da parte della pedagogia per via della complessità dell'elemento sonoro/musicale, e la difficoltà per chi non ha una formazione specifica nel campo di uscire dal paradigma etnocentrico. Chi aveva formazione specifica, invece, spesso mancava di riflessione pedagogica e contribuiva ad accrescere il mercato della didattica. Come sottolinea Sansuini:

Coloro i quali, nel nostro tempo, hanno avvertito l'esigenza di una riflessione sulle problematiche relative al rapporto tra uomo e ambiente sonoro sono stati, in gran parte, i musicisti-insegnanti. [...] Il tentativo di avviare qualsiasi settore di indagine in questa materia apriva un ventaglio di scenari estremamente complessi, con implicazioni scientifiche in versanti disciplinari culturalmente lontani e di inedita e difficile integrazione. [...] La pedagogia ufficiale, tranne qualche raro contributo molto settoriale, è rimasta latitante. Il pedagogista tradizionale era anch'egli figlio di una cultura che poneva la musica nella posizione

⁴⁶ Disoteco M. (1994), *Collaborare, cooperare, conoscere il molteplice facendo musica in Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, p. 115.

⁴⁷ *Ivi*, pp. 116-118.

⁴⁸ Gardner H. (1993), *Il bambino come artista, saggi sulla creatività e l'educazione* Anabasi, Milano.

che sappiamo e non avvertiva gli innumerevoli problemi legati all'esperienza sonora. [...] Avvenne così, che la ricerca educativa si sviluppò soprattutto nel versante della didattica, sia per esigenze di tipo prassico-operativo che immediatamente si ponevano, sia perché tale ricerca, come già detto, era condotta soprattutto da docenti e studiosi molto spesso privi di una consolidata formazione scientifica in ambito pedagogico. Ma l'educazione musicale per tutti gli alunni dai 3 ai 14 anni significava anche un fiorente mercato di libri di testo, audiovisivi, attrezzature didattiche, strumenti musicali, iniziative di aggiornamento etc... Furono, dunque molte le ragioni che contribuirono ad un incontrollato sviluppo della didattica, con iniziative pilotate da una interessata regia economica, spesso affidate a docenti entusiasti e pieni di buona volontà, ma anche inconsapevoli dei problemi di formazione che si ponevano al di là degli espedienti didattici che essi elaboravano e che consideravano autentiche innovazioni educative. Veniva così rapidamente alimentato e fatto crescere il frondoso albero della didattica dell'educazione musicale che conosciamo, senza che le sue radici affondassero in un terreno scientifico sufficientemente solido⁴⁹.

Per ricostruire le 'radici' della didattica musicale nella riflessione pedagogica gli autori cercano di ricondurre la disciplina ai suoi soggetti ed oggetti.

Ferrari afferma che un percorso didattico efficace è frutto della combinazione tra le identità musicali dei discenti e del docente, e teorizza il costrutto dell'identità musicale con quattro componenti: le storie e i vissuti personali, i gusti e i valori, le condotte, le competenze⁵⁰. L'identità musicale in questo senso è sia il punto di partenza sia quello di arrivo di ogni processo educativo o formativo, definisce il soggetto e l'oggetto, si lega al bisogno della persona e alla crescita dello spazio intersoggettivo costruito dalla relazione musicale.

L'azione pedagogica all'interno del rapporto tra uomo e musica si muove in direzione dei bisogni dell'essere umano, e si può articolare in quattro modalità a seconda della combinazione dei termini utilizzati, come descrive Spaccazzocchi:

- insegnare sulle basi di una cultura colta: i risultati di questo insegnamento musicale sono ormai da anni sotto gli occhi di tutti, molti studenti abbandonano gli studi musicali già nei primi anni di scuola [...] colpiti da una malsana indigestione di suoni e metodi non desiderati, poco vissuti sul piano personale e creativo, quindi secondo criteri altamente demotivanti⁵¹;

⁴⁹ Sansuini S. (1994), *Verso una pedagogia dell'esperienza sonora* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, pp. 184-185.

⁵⁰ Ferrari F. (1994), *Ripartire dall'identità musicale* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, pp. 131-132.

⁵¹ Spaccazzocchi M. (1994), *Per una pedagogia dei bisogni dell'uomo* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna, p. 199.

- insegnare sulle basi di una cultura popolare: il giovane avrà la possibilità di approfondire un mondo sonoro più reale e creativo, più quotidiano e pure più presente e vissuto, ma affrontando un tipo di didattica musicale che sul piano metodologico ancora organizza una diffusione del sapere in forma di insegnamento, avrà aridamente e in veste poco sensibile ciò che nella cultura musicale sociale è attivo e multisensoriale⁵²;
- educare sulle basi di una cultura colta: un progetto contrastante e poco realizzabile, dal momento che il campo di esperienze della musica colta non solo non abbraccia l'intero vissuto musicale sociale, ma non è neppure in grado di adattarsi sia a tutte le richieste che i nostri giovani [...] rivolgono alla musica e sia perché la strutturazione nulla o poco si adatta alla pratica dell'educare⁵³;
- educare sulle basi di una cultura popolare: ci troviamo davanti al progetto pedagogico-musicale più reale, e quindi anche più a misura d'uomo o, meglio ancora, 'tagliato' sulle 'vesti' sonore e musicali dei nostri giovani. In questo percorso educativo si può davvero riconoscere, accettare, valorizzare, esternare ed arricchire il ricco 'bagaglio' di competenza umana e sociale, sonora e musicale presente in tutti noi e, in forma molto più vivace ed attiva, nei nostri giovani⁵⁴.

Successivamente Spaccazzocchi traccia una panoramica del territorio entro cui si muove la pedagogia musicale, ovvero le azioni concrete dell'uomo-musicale⁵⁵:

- Parlare, facendo riferimento alla dimensione sonora e non verbale del linguaggio;
- Ascoltare, inteso come il sentire il mondo attraverso il sapere auditivo e l'oralità;
- Cantare, la prima forma di espressione e di relazione musicale;
- Suonare, ovvero la dimensione tattile e gestuale dell'esperienza musicale;
- Rapporti musica-movimento, per via dello stretto rapporto tra il sonoro e il motorio si manifesta in immagini e movimenti e collega la musica alla danza e quindi ai rituali sociali;
- Rapporti suono-segno, suono-immagine, ovvero l'astrazione iconica e simbolica degli elementi sonori, la loro organizzazione in una forma scritta ed organizzata secondo codici culturali specifici;
- Informare, la conoscenza legata alla musica, al modo di pensarla e viverla.

Un ultimo contributo all'interno del volume è di Gino Stefani, insieme a Piatti promotore dei 'Colloqui di Pedagogia della musica' svoltisi ad Assisi dal 1987 con cadenza annuale o biennale, che hanno costituito un importante luogo di incontro, scambio e costruzione

⁵² *Ivi*, p. 200.

⁵³ *Ivi*, p. 201.

⁵⁴ *Ivi*, p. 201.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 203-210.

di idee tra gli studiosi di questa disciplina. Una citazione del saggio conclusivo è già stata presentata nell'introduzione di questa tesi, e fa riferimento all'interdisciplinarietà su cui si fonda il dialogo tra le scienze pedagogiche e quelle musicologiche, e che si compone dei contributi di molte altre discipline dell'area delle scienze sociali quali antropologia, psicologia e sociologia.

Si ritiene che molte delle considerazioni ed aspirazioni fin qui presentate siano ancora sfide aperte per la pedagogia musicale, benché siano passati quasi trent'anni da quando sono state scritte. I principi epistemologici e metodologici emersi rimangono validi per raffigurare l'essenza di questa disciplina così come è stata teorizzata e praticata negli ultimi cinquant'anni.

1.3 Direzioni: identità, intercultura e prima infanzia

Ponendo l'attenzione sugli allievi e sul contesto sociale, non potevano non svilupparsi a fine secolo ulteriori riflessioni sulla musica come strumento per la costruzione dell'identità e per l'inclusione sociale. Gli ambiti di riferimento sono stati i mass-media e le esperienze interculturali.

Rispetto al primo, Ferrari ha analizzato le produzioni musicali di massa per il pubblico adolescente, ed ha evidenziato alcuni aspetti importanti e funzionali alla riflessione pedagogica⁵⁶. In primo luogo, la didatta ha sottolineato la presenza dei tre livelli di condotte musicali definiti da Delalande (si approfondirà questo costrutto nel capitolo successivo), le quali rispecchiano le molteplici dimensioni di sviluppo dell'essere umano e implicano quindi la possibilità di utilizzare le produzioni di massa con differenti finalità; in secondo luogo si può riscontrare come la cultura dei mass-media sia una forma di cultura orale e socializzazione secondaria, che contribuisce in maniera sostanziale alla definizione di identità e alla negoziazione di significati; ogni individuo nato a cavallo del millennio ha una notevole familiarità con dispositivi di riproduzione individuali e collettivi, vive in ambienti invasi da musiche di vario genere, in una costante esposizione e fruizione acustica esclusivamente orale, priva di riferimenti scritti. In terzo luogo, Ferrari sposta l'attenzione sul ruolo dell'insegnante e propone tre modelli di docente integratore: l'ecclettico, l'etnologo, il simpatico, i quali contribuiscono ai processi di riconoscimento e inclusione ponendo attenzione sulla dimensione pluralista, globale, fenomenologica e cooperativa dell'esperienza musicale; infine, alla *popular music* si devono importanti funzioni sociologiche, legate all'ambiente e al gruppo, e psicologiche, unite ai temi dell'identità e delle relazioni.

⁵⁶ Ferrari F. (2002), *Educazione musicale e mass media*, in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

Analogamente, sul fronte delle esperienze interculturali⁵⁷, Facci sviluppa alcune considerazioni interessanti collegando pedagogia musicale ed etnomusicologia⁵⁸. L'etnomusicologa evidenzia come la musica, muovendosi nel campo del non-verbale, sia un utile strumento di incontro privo dei limiti legati alle differenze linguistiche. Lungi dall'affermare l'universalità del linguaggio musicale, un mito che l'antropologia della musica ha chiaramente sfatato, è evidente invece come la dimensione sonora offra più punti di contatto e di sviluppo di relazioni rispetto all'utilizzo di una lingua straniera; studi ed esperienze nel campo della musicoterapia⁵⁹ confermano da decenni questa tesi. Tornando al contesto educativo, la multiculturalità è già presente nel panorama culturale contemporaneo, e ha generato il bisogno di educazione interculturale nei contesti scolastici ed extrascolastici. Il compito del docente è guidare gli allievi verso l'apprezzamento e la tolleranza; per farlo occorre distaccarsi dai modelli della *world music*, che snatura l'origine culturale e standardizza il processo creativo; esiste piuttosto un'universalità delle condotte musicali, ma per generare la comprensione delle differenti espressioni musicali e l'accoglienza dell'alterità è necessaria una mediazione. Per svolgere questo compito è necessaria molta cura ed attenzione dei dispositivi pedagogici da parte del docente, altrimenti il processo interculturale rischia di ledere una delle due parti; una problematica da tenere in considerazione è la standardizzazione delle produzioni musicali, che rischia di impedire l'approfondimento delle differenze culturali e lasciare la riflessione a livello superficiale. Il rapporto tra educazione musicale ed intercultura è stato approfondito da vari autori attraverso percorsi didattici, ricerche e pubblicazioni. Si segnalano in questa sede due volumi ritenuti particolarmente ricchi di spunti: *Capre, flauti e re*, di Serena Facci (EDT, 1997), e *Didattica interculturale della musica*, di Murizio Disoteco (EMI, 1998).

Gli sviluppi recenti in campo pedagogico-musicale non hanno mutato il paradigma o modello di riferimento, ma in parte la prospettiva e l'oggetto di studio. Le ricerche e le sperimentazioni educative si sono mosse verso la fascia 0-6 anni, dalle esperienze sonore prenatali a quelle dell'età prescolare. L'attenzione si è spostata in questa direzione anche sull'onda della ricerca psicologica e neuroscientifica sul rapporto tra esperienza musicale e sviluppo sensomotorio, affettivo e cognitivo. In quest'ultimo paragrafo si intende accennare ai principali studi e gruppi di ricerca che si sono alternati su questo fronte a partire dagli anni Novanta. Nel capitolo successivo si entrerà nel merito della ricerca negli ambiti specifici dell'età prescolare e dell'attività di ascolto.

Tra i ricercatori più importanti spicca il nome di François Delalande, direttore del

⁵⁷ L'autrice adotta il termine 'multiculturalismo', mentre in questa tesi si è preferito utilizzare quello di 'interculturale' sulla base delle riflessioni pedagogiche presentate nel primo capitolo del volume Portena A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale* Laterza, Bari.

⁵⁸ Facci S. (2002), *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in *Enciclopedia della musica vol.II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, p. 864.

⁵⁹ Si prendono in considerazione autori come Benenzon, Scardovelli, Postacchini o Manarolo.

Gruppo ricerche musicali dell'INA di Parigi, dagli anni Settanta impegnato nello studio delle manifestazioni musicali spontanee nella prima infanzia. Nella prospettiva di Delalande la musica è un gioco, e si sviluppa secondo le tre fasi del gioco infantile di Piaget. A lui si devono il concetto di 'condotta musicale', di cui si parlerà in maniera più approfondita nel prossimo capitolo.

Una volta colte le somiglianze fra le ricerche del musicista concreto e le condotte musicali dei bambini che esplorano i suoni in sé, scoprono degli utensili e dei corpi sonori, così rapiti dalla materia del suono, il passo verso l'esigenza di una pedagogia musicale radicalmente rinnovata è breve⁶⁰.

L'opera di Delalande non si è limitata a studiare la psicologia musicale, ma anche e soprattutto a tracciare nuove strade per la pedagogia musicale. I suoi due testi più conosciuti sono *Le condotte musicali*⁶¹ e *La musica è un gioco da bambini*⁶², le cui prime edizioni risalgono agli anni Ottanta, che sono stati il fondamento del pensiero pedagogico-musicale italiano descritto nel paragrafo precedente. All'inizio degli anni Duemila il ricercatore francese ha offerto un ulteriore apporto alla pedagogia musicale italiana attraverso uno studio sull'esplorazione sonora nei nidi d'infanzia. Lo studio, promosso dal CSMDDB (*Centro Studi Maurizio di Benedetto*) di Lecco ha visto Delalande guidare un team di ricercatori italiani nello studio delle condotte sensomotorie, ed è stato pubblicato nel volume *La nascita della musica*⁶³.

La stretta collaborazione tra i vari ricercatori continua ad aggiungere contributi importanti all'interno della disciplina. Lo stesso CSMDDB, fondato nel 1994, è diventato dalla seconda metà degli anni Novanta un luogo di incontro importante per la ricerca pedagogica, grazie anche alla fondazione della rivista online *Musicheria*⁶⁴ diretta da Mario Piatti con lo scopo di promuovere la riflessione pedagogico-musicale e lo scambio di esperienze didattiche ed educative.

Altri importanti filoni di ricerca nell'ambito della prima infanzia sono stati portati avanti parallelamente da Johannella Tafuri e Rosalba Deriu, entrambe docenti di Pedagogia musicale presso il Conservatorio di Bologna, delle quali si accennerà in questa sede a due ricerche significative. Johannella Tafuri ha condotto un grande studio longitudinale sullo sviluppo del canto e della musicalità dalla prenatalità all'età pre-scolare, seguendo all'interno del Progetto *inCanto*⁶⁵ un vasto campione di famiglie;

⁶⁰ Filippa M. (2020), *L'intelligenza musicale e il suo sviluppo secondo François Delalande* in *Manuale di musicoterapia*, a cura di Manarolo G., Carocci, Roma, p. 179.

⁶¹ Delalande F. (1993), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.

⁶² Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano.

⁶³ Delalande F. (2009), *La nascita della musica*, Franco Angeli, Milano.

⁶⁴ <https://www.musicheria.net/>

⁶⁵ <https://www.centroincanto.it/>

l'esperienza è stata raccontata all'interno del volume *Nascere musicali*, nella cui introduzione Graham Welch afferma:

I risultati di questa ricerca sono stati stimolanti e stupefacenti quanto lo era stata l'intuizione iniziale. Per la prima volta abbiamo la dimostrazione di come i bambini sviluppino individualmente la capacità di cantare dai primi mesi di vita in poi. E i dati sono al tempo stesso istruttivi e sorprendenti⁶⁶.

Rosalba Deriu, invece, insieme alla pedagoga Franca Mazzoli, ha condotto un interessante studio sul canto spontaneo e cooperativo dei bambini dai 2 ai 5 anni, registrandoli attraverso *Pico*, un orsetto di peluche che ama ascoltare i canti dei bimbi. L'utilizzo di questo particolare dispositivo pedagogico ha permesso di scoprire molti aspetti interessanti del modo in cui i bambini vivono l'esperienza musicale, intimamente o in gruppo di pari, ma senza gli adulti. Alcuni contenuti di questa ricerca, presentati integralmente nel volume *Canzoni per Pico*⁶⁷, saranno approfonditi nel capitolo successivo.

Un altro ricercatore di rilievo è stato l'americano Edwin Gordon, attivo presso la Temple University di Philadelphia, l'Università dell'Iowa e la State University of New York, il quale ha teorizzato la *Music Learning Theory*⁶⁸ e il principio dell'*audiation*. Pensando la musica come un linguaggio, e l'apprendimento della stessa come quello di una lingua, per Gordon l'*audiation* è il pensiero musicale, o «la capacità di sentire e comprendere la musica che non è fisicamente presente o che non lo è mai stata»⁶⁹. Gli studi di Gordon hanno sviluppato una metodologia didattica che offrisse ai bambini un'esposizione musicale, attraverso il canto e il gioco, tale da permettergli di assimilare la complessità del linguaggio musicale così come quello verbale. Non è una teoria molto lontana dalla proposta di Kodály, ma si differenzia per la fascia di età (0-3 anni) e per la varietà del repertorio, nei quali sono integrati elementi di enorme varietà ritmica, metrica e melodica. La teoria di Gordon ha avuto una grande risonanza in tutto il mondo, e in Italia ha dato vita a diverse associazioni quali *AIGAM*⁷⁰, *Audiation Institute*⁷¹ e, sul filone di ricerca di Beth Bolton, ricercatrice e collega di Gordon, *Musica in culla*⁷², affiancata alla rete OSI.

Oltre ai gruppi di ricerca, si ritiene importante indicare due iniziative rilevanti all'interno del panorama della pedagogia musicale degli ultimi anni.

⁶⁶ Tafuri J. (2007), *Nascere musicali, percorsi per educatori e genitori*, EDT, Torino, p. XIV.

⁶⁷ Deriu R., Mazzoli F. (2013), *Canzoni per Pico*, EDT, Torino.

⁶⁸ Gordon E. (1997), *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano.

⁶⁹ Filippa M. (2020), *L'intelligenza musicale e il suo sviluppo secondo Edwin Gordon*, in *Manuale di musicoterapia*, a cura di Manarolo G., Carocci, Roma, p. 177.

⁷⁰ <https://aigam.it/>

⁷¹ <https://www.audiationinstitute.org/>

⁷² <http://www.musicainculla.it/>

Nel 2006 è nato il Coordinamento Nazionale per il Progetto *Nati per la musica*⁷³, che traendo spunto dal Progetto *Nati per leggere*⁷⁴ cerca di promuovere la pratica musicale all'interno dei contesti familiari e scolastici e la consapevolezza degli effetti benefici della musica per lo sviluppo. Il coordinamento vede la sinergia di pediatri, musicisti e pedagogisti, ed il manifesto⁷⁵, pubblicato nel 2014, ha raccolto le firme di nomi del mondo scientifico e dello spettacolo di rilevanza internazionale. Lo stretto legame tra la dimensione clinica e quella musicale, frutto dei numerosi studi nell'ambito della psicologia musicale e della musicoterapia, è quindi sfociato nella sfera educativa, ma non in ambienti specialistici o accademici, bensì con progetti aperti a qualsiasi tipologia di utenza. L'approccio non è quello di sviluppare percorsi elitari, ma di cercare di diffondere le buone pratiche educative e musicali su tutto il territorio nazionale, offrendo corsi di formazione gratuiti per genitori, educatori e docenti.

Dal 2008 è attivo il *Forum Nazionale per l'Educazione Musicale*⁷⁶, che raduna tutte le maggiori associazioni ed organizzazioni impegnate sulla diffusione dell'educazione musicale sul territorio nazionale (a partire da quelle citate finora). L'intento è di agire a fianco delle Istituzioni nel tentativo di riformare il sistema scolastico ed universitario per le tematiche relative alla pedagogia musicale. Nel 2013 è stato firmato un protocollo di intesa con il MIUR, «con cui Ministero e Associazioni aderenti al Forum si impegnavano a collaborare in stretta connessione e di comune intesa nella promozione di attività su temi di rilevante interesse per lo sviluppo dell'educazione musicale nelle scuole di ogni ordine e grado⁷⁷». Numerose sono state le iniziative promosse e i documenti pubblicati, e l'attenzione maggiore è stata rivolta alle pratiche educative per la fascia 0-6 anni e ai percorsi di formazione per educatori e docenti di scuola dell'infanzia e primaria. Il mondo della pedagogia musicale, oltre ad occuparsi dei destinatari dei progetti educativi e formativi, si sta quindi impegnando a dialogare con le istituzioni per migliorare l'apparato organizzativo e normativo, per trasformare il sapere acquisito e sviluppato in occasione reale di crescita per la maggior parte dei futuri cittadini. Citando le parole dell'attuale Ministro dell'Istruzione Prof. Patrizio Bianchi in occasione del convegno *Sistema Integrato 0/6: I contributi del Dipartimento 0/6 del Forum Nazionale per l'Educazione Musicale alle Linee guida ministeriali* tenutosi il 17 aprile 2021:

L'educazione musicale ha un ruolo fondamentale nello sviluppo, non solo della singola persona, ma anche della comunità. [...] È per questo, quindi, che io vorrei rilevare l'altissimo valore educativo della musica e della musica a scuola e della musica come parte componente del percorso di

⁷³ <https://nati-per-la-musica.org>

⁷⁴ <http://www.nati-per-leggere.it/>

⁷⁵ http://www.nati-per-leggere.it/wp/wp-content/uploads/2019/06/IT_newsletter-Nati-per-la-musica.pdf

⁷⁶ <http://forumeducazionemusica.it/storia-cosa-abbiamo-proposto-negli-anni/>

⁷⁷ *Ibid.*

crescita di ognuno. [...] la musica non deve essere un ospite a scuola ma deve essere un pilastro fondamentale di tutto il nostro sistema educativo ad ogni livello⁷⁸.

Si è cercato in queste poche pagine di sintetizzare gli aspetti più importanti del pensiero pedagogico musicale in Italia. Sicuramente vi sono molte lacune e l'argomento avrebbe meritato una trattazione più ampia, ma si ritiene che i fondamenti di questa disciplina si ritrovino con coerenza nelle iniziative e nelle parole dei propri fautori. L'intento era di recuperare le idee di pedagogia, di musica, di educazione, di formazione, di società e di ricerca su cui poggia la pedagogia musicale, come solida base da cui partire con l'indagine oggetto di questa ricerca.

Il capitolo seguente sarà ancora dedicato alla trattazione teorica, ma inerente ai concetti chiave di questo studio: l'età prescolare e l'ascolto musicale.

⁷⁸ <http://forumeducazionemusica.it/2021/04/18/la-musica-e-un-pilastro-di-tutto-il-nostro-sistema-formativo-le-parole-del-ministro-bianchi/>

2. Stereo, animazioni e corteccia uditiva

Fino a non molto tempo fa l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola secondaria consisteva essenzialmente nel far ascoltare dei dischi. Mi sembra però che questo metodo sia passato di moda, vero?

È utilizzato ancora, a volte, se non per educare, almeno per occupare piacevolmente la lezione quando il gruppo classe è troppo numeroso o l'insegnante poco competente. Ma l'ascolto dei dischi era, ancora recentemente, l'ideale educativo. L'obiettivo principale era formare dei melomani capaci di ascoltare con piacere e discernimento i capolavori del repertorio classico ... Beninteso, questo deve rimanere l'obiettivo, accanto ad altri, dell'educazione musicale, ma è il metodo che merita d'essere discusso. [...]

Si fanno ascoltare dischi 'classici' a partire dalla scuola materna. A piccole dosi, evidentemente, perché la recettività non è troppo elevata. Si aumenta progressivamente la dose fino alla completa assuefazione; fino a che l'organismo non rigetta il veleno. Una sensibilizzazione? Direi piuttosto una insensibilizzazione! Questa tecnica prende il grazioso nome di 'assimilazione'¹

Queste sono le parole di Delalande in risposta alla domanda di Vidal durante uno dei dialoghi contenuti nel volume *La musica è un gioco da bambini*. Seppure la domanda fosse riferita alla scuola secondaria, l'ascolto musicale è un'attività proposta spesso anche alla scuola dell'infanzia e la questione del metodo rimane a tutt'oggi aperta.

L'ascolto musicale può essere definito un dispositivo pedagogico per l'età prescolare? Se sì, in quali condizioni? È la domanda a cui si proverà a rispondere all'interno di questo capitolo, per definire il quadro teorico prima di avviare la ricerca vera e propria.

¹ Delalande F. (2001), Op. Cit., pp. 95-96.

Prima di procedere ad un' esplorazione bibliografica su più fronti, occorre una precisazione terminologica: il termine ascolto può assumere vari significati, come d'altronde il termine musica. In questa tesi si intenderà per 'ascolto musicale' ogni esperienza in cui il bambino sia esposto ad una musica registrata e riprodotta da un dispositivo (stereo, pc, tablet, smartphone, radio, etc.), oppure un brano musicale eseguito dal vivo. L'azione recettiva può essere consapevole o inconsapevole, volontaria o involontaria, individuale o collettiva, sovrapposta ad altre azioni (cantare, muoversi, guardare un cartoon o un'app, etc.). In questo senso si andrà ad escludere dal campo d'indagine il paesaggio sonoro, ovvero la dimensione sonora globale dell'ambiente, che richiederebbe una trattazione e un metodo d'indagine ben più ampi², per focalizzare l'attenzione sui brani di qualsiasi genere e cultura musicale.

2.1 Musica e cervello, tra biologia e psiche

Partendo dalle ricerche in campo neuroscientifico e psicologico, appare evidente come l'ascolto musicale abbia effetti benefici sullo sviluppo sensomotorio, cognitivo, affettivo e relazionale dell'essere umano.

Il primo incontro tra l'essere umano e il suono avviene nell'ambiente intrauterino³, a partire dalla 30^a settimana di gravidanza, in alcuni casi anche già dalla 24^a. Come riporta Nathanielsz:

Il cervello del feto reagisce ai suoni per due terzi della durata della gestazione e la reazione a un suono esterno all'utero matura in misura considerevole nelle ultime quattro settimane di vita fetale [...] il feto inoltre appare recettivo ai suoni dell'ambiente esterno (soprattutto la voce dei propri genitori) e alla nascita si dimostra capace di attuare un riconoscimento⁴.

Attraverso il suono il feto inizia ad interagire con il mondo esterno, senza che vi sia ancora distinzione fra linguaggio, rumore o suono musicale. Le prime acquisizioni in campo musicale avvengono in questa fase, in particolare la sensibilità agli stimoli sonori, la capacità di discriminare i cambiamenti di alcune qualità acustiche (intensità, velocità, timbro, altezza melodica, durata) e il riconoscimento di alcuni suoni (voci familiari, rumori ambientali, brani musicali)⁵. Si avvia dunque già dalla gravidanza un processo di acculturazione sonora, che risulterà importante per lo sviluppo delle competenze musicali.

² Per un approfondimento relativo al concetto di paesaggio sonoro si rimanda a Schafer R.M (1977) *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano e <https://www.musicheria.net/?s=paesaggio+sonoro>

³ Tafuri J. (2007), *Op. Cit.*, Torino, p. 4.

⁴ Nathanielsz P. (1995), *Un tempo per nascere*, Boringhieri, Torino, pp. 132-133.

⁵ Tafuri J. (2007), *Op. Cit.*, p. 5.

Nel momento in cui cominciano le produzioni vocali, non c'è distinzione tra musica e linguaggio. Tafuri sottolinea che «in questo percorso si differenziano presto le tracce di due capacità diverse: quella che porta al linguaggio e al pensiero e quella che porta al canto e alle attività creative, ma anche imitative, della musica vocale»; successivamente si domanda «se per imparare bene la lingua è necessario che il modello linguistico venga presentato nella prima infanzia e in un contesto di comunicazione interattiva, vale anche per la musica?». L'ipotesi è che «il canto materno (o paterno) abbia, ai fini della stimolazione musicale, lo stesso effetto del loro parlato, e che il bisogno di comunicazione dei bambini sia egualmente saziato con questo linguaggio⁶». La voce agisce come strumento di espressione del Sé e di comunicazione, quindi di relazione con l'Altro e il Mondo. La voce, come il contatto fisico e visivo, contribuisce alla costruzione dello spazio intersoggettivo e della sintonizzazione affettiva, in riferimento agli studi di Stern⁷.

Non è solo nella direzione della vocalità che la musica si lega allo sviluppo umano: movimento e gestualità (quindi utilizzo di oggetti e strumenti) sono stimolati, all'interno dell'esperienza musicale, dalla percezione ritmica. La sincronizzazione del gesto all'interno di un tempo regolare, secondo schemi metrici e ritmici definiti, è frutto di una complessa attività cerebrale che coinvolge non solo l'udito ma anche la vista e il tatto e richiede un'elevata capacità attentiva e mnemonica. Citando Malbrán⁸, Tafuri riporta che le capacità ritmiche:

- occupano un posto preminente nei processi di sviluppo;
- compaiono presto;
- richiedono un doppio coinvolgimento, percettivo e motorio;
- dipendono dall'acculturazione;
- richiedono l'attivazione di relazioni interattive con l'ambiente⁹.

L'esperienza musicale non è autoreferenziale, non è finalizzata a sé stessa (fare musica per diventare musicisti), ma influisce nella crescita globale, muovendosi fra differenti linee di sviluppo.

A livello cognitivo e motorio la musica risponde ai bisogni esplorativi alla base di questa linea di sviluppo. Ci si muove in funzione di un bisogno percepito, e questo presuppone un'interrelazione tra azione e percezione, secondo la teoria dei sistemi dinamici di Thelen¹⁰. La musica fornisce gli stimoli per il movimento ritmico e la complessità di questa azione affina sia le capacità percettive sia quelle motorie. Il piacere che il bambino prova nel ripetere il gesto musicale favorisce l'acquisizione di una cura del movimento,

⁶ *Ivi*, pp. 8-9.

⁷ Stern D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino.

⁸ Malbrán S. (2002), *Tapping in time. A longitudinal study at the age of three to five years* in *Bulletin of the Council for research in Music Education* University of Illinois at Urban-Champaign, 153/154, Special Issue

⁹ Tafuri J. (2007), *Op. Cit.*, p. 21.

¹⁰ Santrock, J.W. (2017), *Psicologia dello sviluppo*, III Ed., a cura di Rollo D., McGrawHill, Milano.

tanto quanto il musicista professionista studia un passaggio per raggiungere un'adeguata padronanza tecnica. Inoltre, l'esperienza musicale richiede un coinvolgimento di molte aree cerebrali, stimolando quindi la plasticità cerebrale, la memoria, il linguaggio e l'attenzione. Come riporta Schön:

Gli studi sulla plasticità cerebrale hanno mostrato come la pratica della musica abbia un effetto su funzioni che non sono specificatamente musicali, quali la discriminazione dei suoni linguistici, la memorizzazione di sequenze sonore, l'apprendimento di una lingua straniera, certe competenze visuospatiali, l'attenzione e la selezione dell'informazione [...].

Queste modificazioni sembrano essere introdotte da un aumento delle connessioni simpatiche in alcune regioni e da una migliore mielinizzazione assonale¹¹.

Spostandosi sul fronte emotivo e affettivo, si possono osservare vari effetti benefici dell'esperienza musicale. La memoria musicale svolge un ruolo importante nell'attribuzione di senso agli elementi musicali. Grazie all'acquisizione di codici culturali, genera delle aspettative rispetto agli elementi sonori (si pensi ai movimenti armonici di consonanza e dissonanza della musica occidentale); la realizzazione o meno delle risposte attese può produrre soddisfazione, divertimento, incertezza, disgusto, sorpresa, in generale una risposta emotiva¹². L'emozione legata alla musica è quindi codificata sulla base dell'acculturazione e contribuisce a dare un senso alla musica. Di conseguenza, la musica può aiutare l'organismo al mantenimento del livello omeostatico, favorendo la resistenza dello stress e il recupero di una situazione di quiete, agendo a livello conscio o inconscio sulla regolazione emotiva. Anche gli studi neuroscientifici hanno confermato questa tesi, osservando come la musica influisca in maniera positiva sullo stato emotivo agendo sui sistemi simpatico, parasimpatico, limbico e sui meccanismi di regolazione del cortisolo¹³. In alcuni casi la musica può divenire una sorta di oggetto transizionale, in grado di mettere in relazione il soggetto con il mondo esterno o con una particolare esperienza, veicolando l'espressione di uno stato emotivo profondo e difficilmente comunicabile¹⁴.

È importante sottolineare ancora un passaggio legato alla dimensione affettiva: con il processo di acculturazione i significati attribuiti alle esperienze sonore iniziano a divenire un bagaglio sempre più importante all'interno dell'identità culturale e personale. Questo conferisce alla musica un maggiore potenziale in termini di regolazione emotiva

¹¹ Schön D. (2018), *Il cervello musicale*, il Mulino, Bologna, pp. 87-88.

¹² Nuti G. (2020), *Psicologia della musica: le radici e le prospettive di una relazione profonda in Manuale di musicoterapia* a cura di Manarolo G., Carocci, Roma, p. 115.

¹³ Sihvonen A.J et al. (2017) *Music-based Interventions in Neurological Rehabilitation in The Lancet Neurology*, 16/8, pp. 648-660.

¹⁴ Nuti G. (2020), *Op. Cit.*, pp. 106-109.

e socializzazione. Nell'ambito della musicoterapia alcuni modelli¹⁵ si sono occupati principalmente delle pratiche recettive: per molti pazienti, infatti, l'attività di ascolto è più semplice e meno invasiva rispetto al canto o alla manipolazione di uno strumento. Inoltre, l'ampia connotazione simbolica di molte musiche conosciute le rendono un valido strumento espressivo ed autoriflessivo per i pazienti musicoterapici. Non si può dire lo stesso riportando il discorso all'età prescolare, ma è evidente come tra i 3 e i 6 anni si cominci analogamente a fare un utilizzo dei codici culturali presenti nei brani musicali, grazie allo sviluppo del pensiero simbolico e dell'acculturazione consapevole.

Queste linee di sviluppo sono a loro volta potenziate dalla dimensione relazionale dell'esperienza musicale. La cura del gesto diventa un esercizio ancora più impegnativo sul fronte percettivo, cognitivo e motorio, quando si suona o si canta insieme ad altre persone. La risposta emotiva viene investita del senso comunitario e la dimensione sociale della musica è presente in qualsiasi cultura. L'esperienza musicale favorisce la socializzazione e stimola tutte le dimensioni descritte. Nei rituali collettivi la musica è sempre presente, viene caricata di significato dal contesto e al tempo stesso valorizza la manifestazione sociale. La connessione tra individui non è solo di carattere emotivo, ma è sempre anche veicolata dalla corporeità, soprattutto attraverso il movimento ritmico; come ricorda Apolito «il ritmo è stata una base per espandere la coesione sociale¹⁶».

Le descrizioni fin qui riportate sono estremamente sintetiche e non rendono conto della complessità e della grande varietà di studi nel campo della psicologia musicale, della musicoterapia e delle neuroscienze¹⁷. L'obiettivo di questo primo paragrafo non era di inserire in questa sede una panoramica esaustiva delle ricerche, ma di far intravedere l'influenza dell'esperienza musicale sullo sviluppo per cercare di comprendere se ci sia o meno lo stesso potenziale durante l'attività di ascolto.

I primi e più evidenti effetti benefici della musica si verificano quando il soggetto vive attivamente l'esperienza musicale. Mentre si sviluppano il pensiero simbolico, l'acculturazione e la socializzazione, cresce l'importanza dell'attività musicale recettiva. L'ascolto influisce in modo particolare quando è interattivo, frutto delle produzioni musicali dei genitori o di altri caregiver. Dagli studi in questo campo appare chiaro, però, che anche l'ascolto di brani musicali registrati favorisca il processo di crescita, soprattutto in termini di acculturazione musicale. Grazie alla maggiore varietà di elementi sonori

¹⁵ Per un approfondimento dei modelli di musicoterapia recettiva si rimanda a

- Bonny H.L. (2002), *Music&Consciousness: the Evolution of Guided Imagery and Music*, Barcelona Publishers, Gilsum (NH).

- Lecourt E. (1992), *La musicoterapia* Cittadella, Assisi.

- Manarolo G., Borghesi M. (2004), *Musica&Terapia. Quaderni italiani di musicoterapia* Cosmopolis, Torino, Cap. 3: *La Musicoterapia recettiva* pp. 303-355.

¹⁶ Apolito P. (2014), *Ritmi di festa* il Mulino, Bologna, p. 77.

¹⁷ Per approfondimento si segnalano i seguenti volumi:

- Sloboda J.A. (1988), *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, il Mulino, Bologna.

- Schön D. (2018), *Op. Cit.*, Bologna.

- Mado Proverbio A. (2019), *Neuroscienze cognitive della musica*, Zanichelli, Bologna.

presenti nelle musiche registrate rispetto a quelle prodotte in casa e a scuola, questo particolare tipo di ascolto può favorire la formazione di schemi motori, iconici e simbolici; tali schemi diverranno la griglia su cui il bambino articolerà le proprie esperienze di produzione musicale, come già affermato nelle metodologie di Kodály e Gordon presentate nel capitolo precedente. Le esperienze attive motorie e vocali avranno gli effetti positivi sullo sviluppo globale della persona; dunque, l'ascolto musicale agisce indirettamente su quegli stessi livelli.

Per contestualizzare ulteriormente la riflessione al campo di ricerca di questa tesi, l'età prescolare, o seconda infanzia, è una fase di transizione in cui si mantengono le dinamiche di attivazione musicali quali canto e movimento ritmico presentate da Tafuri, mentre si inizia a sviluppare il pensiero simbolico e la consapevolezza della propria identità culturale. L'ascolto musicale agisce quindi a più livelli già in questa fascia di età, e dal punto di vista psicologico può essere considerato a tutti gli effetti un dispositivo che favorisce lo sviluppo. Rimane aperta la domanda relativa alle condizioni entro le quali l'ascolto di brani musicali possa essere davvero un dispositivo efficace. Per cercare una risposta ci si sposterà nel campo della pedagogia musicale.

2.2 Ascolto come condotta musicale

Prima di analizzare le modalità in cui l'ascolto diventa un dispositivo pedagogico, è necessario recuperare il concetto di condotta musicale, teorizzato da Delalande. Mettendosi dalla ricerca di una definizione di musica, il pedagogista francese confronta l'approccio antropologico e quello psicologico al problema.

L'antropologia ha evidenziato come non esistano universali in musica, se per musica si intendono solamente gli elementi sonori; nemmeno la parola 'musica' esiste in tutte le culture¹⁸. Blacking, infatti, suggerisce un'altra via per tracciare una linea di congiunzione fra le espressioni musicali del pianeta: «Non potremo rispondere alla domanda 'Come è musicale l'uomo?' finché non sapremo quali tratti del comportamento umano sono peculiari, ammesso che ne esistano, alla musica»¹⁹. E Delalande aggiunge:

Le forme sonore, gli strumenti, le forme vocali, i sistemi non si assomigliano, da un continente all'altro, da un'epoca all'altra, ma il fare musica, cioè produrre con il proprio corpo e con alcuni oggetti delle forme sonore che si riconoscono intuitivamente come musicali, risponde alle motivazioni universali e si rifà a comportamenti in parte comuni²⁰.

¹⁸ Nattiez J.J. (2002a), *Pluralità e diversità del sapere musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino, pp. XXV-XXVII.

¹⁹ Blacking J. (1986), *Com'è musicale l'uomo* Unicopli, Milano, p. 30.

²⁰ Delalande F. (2009), *Op. Cit.*, p. 17

Per definire con un termine unico il comportamento e la motivazione Delalande prende dalla psicologia di ispirazione funzionalista il termine ‘condotta’, introdotto dallo psicologo francese Janet. La condotta «si distingue dal ‘comportamento’ e designa un insieme di atti elementari coordinati da una finalità, con questi due criteri di coordinazione e finalità come elementi definitivi»²¹. L’attenzione viene così spostata sulla funzione dell’atto musicale. Traendo spunto ancora dalla psicologia, in particolare dai tre stadi del gioco infantile teorizzati da Piaget²², distingue tre tipologie di condotte musicali:

- condotta sensomotoria, finalizzata al piacere corporeo che produce il gesto o l’ascolto musicale;
- condotta simbolica, finalizzata all’attribuzione di senso e alla costruzione di un immaginario attorno all’esperienza musicale;
- condotta ‘di regole’, finalizzata allo studio, all’articolazione e all’invenzione dei contenuti musicali, in modo analogo ad un gioco di regole che genera una soddisfazione intellettuale²³.

Fare musica diventa un gioco che comincia con l’esplorazione sonora, data dal piacere della manipolazione e del movimento interrelato al suono prodotto, ed arriva ad attribuire senso a tali gesti, trasformando i suoni in simboli. Successivamente l’organizzazione degli elementi sonori ritenuti più interessanti, le ‘trovate’²⁴, diventa un piacere in sé, come nelle forme musicali definite ‘pure’²⁵.

La musica si configura quindi a tutti gli effetti come un gioco infantile e ne derivano importanti considerazioni: non vi è differenza, a livello di condotta musicale, tra il musicista virtuoso che si esercita per ore curando un passaggio per ottenere la perfezione, ed una bambina di un anno che esplorando cerca di scoprire quante più varietà timbriche possa avere una scatola di biscotti percossa da un cucchiaino. Non c’è differenza, a livello di condotta musicale, tra un quartetto jazz che improvvisa ed un gruppo di bambini della scuola dell’infanzia che si divertono a cambiare il testo di una canzone con altre parole divertenti. Non c’è differenza, a livello di condotta musicale, fra un compositore che lavora ad un’opera lirica e un adolescente che scrive versi di una canzone rap su una base trovata online.

La condotta musicale trova il suo fondamento nel vissuto fenomenologico del soggetto. Di conseguenza, nel caso dell’educazione musicale, i primi valutatori della qualità dell’esperienza sono gli stessi bambini. I bambini sanno come fare musica, sono attratti

²¹ Delalande F. (1993), *Op. Cit.*, p. 45.

²² Santrock, J.W. (2017), *Op. Cit.*

²³ Delalande F. (1993), *Op. Cit.*, pp. 47-49.

²⁴ Per un approfondimento del concetto di ‘trovata’ si rimanda a Delalande F. (2001), *Op. Cit.*, cap 2.

²⁵ Per un approfondimento del concetto di ‘musica pura’ si rimanda a Stravinskij I. (1942), *Poetica della musica*, Curci, Milano.

dai materiali sonori, non hanno bisogno di un'acculturazione forzata all'interno di confini prestabiliti. Il ruolo degli educatori è di guidarli, far crescere in loro il desiderio e la consapevolezza che nelle produzioni musicali vi sono le stesse motivazioni che li spingono a giocare.

Delalande è molto chiaro sul fatto che la condotta non è solo attiva, ma anche recettiva. Ascoltare musica è fare musica. Il pedagogo parla dell'ascolto individuale, inteso come l'autopercezione durante la produzione musicale, e lo divide in tre stadi:

- nel primo, ovvero l'esplorazione, l'ascolto si confonde con le altre percezioni, visive e tattili, e l'attenzione è più indirizzata al gesto;
- nel secondo stadio il bambino «è capace di subordinare l'attività meccanica e gestuale alla ricerca del suono»²⁶;
- nel terzo stadio il bambino riesce ad «ascoltare con orecchio attento le particolarità interessanti»²⁷

Questi tre stadi dell'ascolto si possono applicare anche ai contesti dove non è l'ascoltatore a produrre la musica. Un bambino che vede un video animato percepisce la musica, senza fare una distinzione tra gli elementi sonori e quelli visivi (primo stadio). Dopo alcuni ascolti è in grado di riconoscere la musica come elemento separato dal video, ad esempio ascoltando lo stesso brano alla radio (secondo stadio). Infine, la sua attenzione si focalizzerà sugli elementi musicali più interessanti della musica come il canto, il riff, un suono ad alta intensità (terzo stadio). Vi è quindi uno stretto legame tra la condotta di ascolto delle proprie produzioni e delle produzioni altrui. In questo senso Delalande parla di ascolto 'tecnico'.

Nei bambini abituati a produrre, l'ascolto sarà spesso vissuto come un incitamento a fare altrettanto. Non è raro, fra i tre e i sei anni, che un disco dia il via ad un gioco vocale collettivo che imita le sonorità sentite, oppure che i giovani ascoltatori vadano a cercare gli strumenti che più si avvicinano a quelli che hanno creduto di riconoscere. Al momento dell'ascolto segue un momento di realizzazione per imitazione, a meno che l'imitazione non abbia luogo nel corso stesso dell'ascolto. Più tardi, verso i sette o otto anni, lo stimolo è meno immediato, passa attraverso il linguaggio e l'analisi, e solo dopo qualche giorno l'apprendista compositore eventualmente utilizzerà nelle proprie realizzazioni ciò che ha conservato dell'ascolto. Le musiche saranno per lui un alimento²⁸.

²⁶ Delalande F. (1993) *Op. Cit.* p. 168.

²⁷ *Ivi*, p. 169.

²⁸ *Ivi*, p. 175.

L'ascolto assume quindi una grande importanza pedagogica se affiancato ai momenti di produzione, intesa come imitazione, variazione ed invenzione. Gioca un ruolo fondamentale, trattandosi di una condotta, la motivazione che spinge i bambini ad ascoltare brani musicali. Come riportato all'inizio di questo capitolo, non è con l'assimilazione che si educa al piacere e si genera il desiderio di ascoltare musica. Anche nelle famiglie dove si ascolta molto «non è tanto il bagno musicale in sé stesso a determinare il gusto, quanto il valore affettivo che gli è collegato. Suppongo che un bambino cresciuto nella musica ma che detestasse i suoi genitori, rifiuterebbe anche quella»²⁹. Per offrire una motivazione interessante e pedagogicamente fondata, Delalande suggerisce di presentare ai giovani musicisti brani che abbiano un principio di prossimità con le loro produzioni:

Certamente, la rassomiglianza tra una produzione infantile e un riferimento adulto sarà sempre superficiale, o quanto meno verterà su un solo aspetto. Ma poco importa: sarà sufficiente un riferimento particolare, una certa rassomiglianza, perché l'ascolto sia motivato. [...] Si potrebbe assai bene orientare il risveglio musicale sulla creazione e rimandare all'adolescenza il contatto con il repertorio. Però i dischi saranno utili anche prima, e per una ragione molto semplice: quale che sia la censura praticata dagli insegnanti, i bambini ascolteranno comunque musica, specialmente dalla radio e dalla televisione, e non sarà mai musica qualsiasi; al punto che se non ci si bada tenderanno a separare nettamente la musica degli adulti, consacrata dai media, dalla loro, che non assomiglia a nulla di serio³⁰.

Il *Duetto buffo di due Gatti* di Gioacchino Rossini sarà apprezzato, perché l'imitazione di gesti e versi di animali è un gioco molto in voga alla scuola dell'infanzia. Un brano come *Tiny Face* del compositore elettronico Tipper, sviluppato sul suono di un sintetizzatore che imita quello di un rutto, sarà accolto da grande curiosità ed entusiasmo, perché trasforma in musica un rumore spesso censurato dagli adulti.

L'ascolto di brani musicali, pensato in questi termini, ha non solo la finalità di divenire una fonte di ispirazione per l'imitazione e l'invenzione musicale, ma anche quella di guidare i bambini alla scoperta del mondo circostante e dei codici culturali in cui la società è immersa. In questa prospettiva la responsabilità pedagogica delle scelte diventa più grande, perché apre alla possibilità di costruire messaggi educativi di ampia portata:

- la valorizzazione delle produzioni infantili, che porta alla crescita dell'autostima e della motivazione nell'azione creativa;
- la connessione tra i materiali educativi e i prodotti culturali circostanti, quindi una

²⁹ Delalande F. (2001), *Op. Cit.*, p. 97.

³⁰ *Ivi*, pp. 99-100.

visione dell'agenzia educativa (scuola o famiglia) che non censura, ma fa da guida all'interno della società;

- l'idea di una società multiculturale ed interculturale, l'incontro tra identità e alterità come aspetti positivi del vivere collettivo.

Come scegliere un repertorio di ascolti adatto?

La proposta del pedagogista francese è quella di rispettare il criterio di prossimità, sulla base delle tipologie di condotta musicale:

- il suono e il gesto: esplorazione di una fonte/ricerca vocale/intorno a un modo di suonare (il respiro; gioco sulle risonanze; battere, strofinare; rimbalzi; oscillazioni);
- espressione, significato: il suono e il movimento/emozione drammatica e musica;
- verso una forma: evoluzione progressiva dell'idea /gioco a due (polifonia semplice; alternanze)/costruzione semplice (bordone, due linee sonore ben distinte; rotture; contrasti; proporzioni; ripetitività e ciclicità);
- varie: un ascolto per l'ambiente; timbri insoliti per una musica familiare; strumenti rudimentali³¹.

Un'accurata scelta, tuttavia, non è sufficiente a trasformare l'esperienza di ascolto in un'esperienza educativa. Se è difficile definire il raggiungimento di un buon ascolto, esistono vari esempi di ascolto cattivo:

quello del bambino incapace di fissare la sua attenzione, o quello di chi sente solo ciò che non bisogna sentire [...] o ancora, l'ascolto di quelle persone a cui la musica evoca immancabilmente delle storie molto lontane dall'oggetto musicale³².

Delalande consiglia di fare attenzione a tre aspetti, per garantire le qualità minime di ascolto:

- orientare l'ascolto verso un obiettivo, ma senza farne un vincolo, preservando la libertà personale della scelta del tipo di ascolto;
- il virtuosismo dell'orecchio, ovvero il percorso di focalizzazione su alcuni aspetti fondamentali (i tre stadi di ascolto), di sviluppo di una mobilità di centrazione, di costruzione di una rappresentazione mentale;
- l'attenzione per la dimensione sonora, fondata sulla volontà e sulla curiosità.³³

³¹ Delalande F. (1993), *Op. Cit.* pp. 173-174.

³² *Ivi*, p. 176.

³³ *Ivi*, pp. 177-178.

Una volta che la condotta di ascolto è motivata da una scelta attenta dei materiali e salvaguardata dalle insidie della disattenzione e della dispersione, occorre comprendere lo sviluppo di questo tipo di esperienza. In primo luogo, se l'ascolto viene ripetuto nelle condizioni presentate, avviene una 'interiorizzazione' dello stesso attraverso il gesto:

il canto, la danza, il gioco strumentale stesso e, in altre culture, il battito delle mani, tutti questi gesti rivivono interiormente nell'ascolto. Dal momento in cui un atto corporale viene associato alla musica, l'ascolto si arricchisce; dal momento in cui si fa precedere il fare al sentire³⁴.

Entra in gioco in maniera ancora più importante la dinamica attiva. Se l'ascolto è associato ad un gesto non si svilupperà disattenzione, ma una concentrazione maggiore sulla musica; la stessa che, rivissuta internamente, sarà portatrice dei benefici in campo cognitivo-motorio ed affettivo-relazionale descritti nel paragrafo precedente. Il passo successivo è definito come 'ascolto critico': l'attenzione all'ascolto e la capacità di creare una distanza costruendo delle rappresentazioni mentali (non si parla di età prescolare ma di fasce successive) generano da una parte un forte grado di autocritica, generalizzabile anche in altre attività non musicali, e dall'altra un maggior grado di competenza nella comprensione delle opere musicali. «Avranno nei riguardi dei musicisti illustri il medesimo atteggiamento che riservano a loro stessi e giudicheranno severamente, all'occorrenza, senza riguardo per fama e genio»³⁵. La musica in questo senso è in grado di stimolare l'autoriflessività e l'autonomia di pensiero, senza dubbio due importanti competenze trasversali al centro delle riflessioni educative e formative.

Il terzo passo è l' 'ascolto creativo': la rielaborazione, non intesa tanto come l'invenzione di nuovi materiali, ma come l'attribuzione libera di significati personali alle opere musicali.

Un pezzo di musica è un canovaccio su cui l'ascoltatore proietta le sue immagini. Sicuramente vi scopre le qualità della scrittura e del pensiero musicale, ma vi aggiunge la ricchezza della sua lettura. Soprattutto non dobbiamo ridurre l'analisi a una spiegazione del testo: i temi, i movimenti, la costruzione. Questa non è altro che grammatica. Non impoveriamo la percezione volendola educare. Non rendiamola banale, normalizzata, fornendone assieme alla musica le istruzioni per l'uso. Come l'invenzione, un ascolto può essere personale, creativo³⁶.

³⁴ Delalande F. (2001), *Op. Cit.*, p. 103.

³⁵ *Ivi*, p. 107.

³⁶ *Ivi*, p. 109.

Altri passi nello studio dell'attività di ascolto si possono muovere in diverse direzioni: come funziona la percezione e l'interiorizzazione dei brani, i possibili criteri di selezione, gli obiettivi educativi auspicabili. Si utilizzerà come percorso possibile tra queste tematiche lo schema tripartito delle agenzie di socializzazione, definito dalla sociologia dell'educazione: la famiglia, la scuola, i media³⁷.

Si tratta di una scelta: il percorso si sarebbe potuto muovere lungo altre linee, ma si ritiene che alcune peculiarità degli ambienti educativi possano raggruppare in maniera efficace le tematiche sopracitate.

2.3 Canta il nonno, canta la maestra, canta il tablet

È importante ricordare, per evitare equivoci, che la realtà del vissuto dei bambini nelle loro esperienze di ascolto è più complessa e le tre agenzie sono sempre collegate fra loro. Un bambino che ascolta una canzone in TV la canterà con molta probabilità a scuola, come le canzoni imparate a scuola verranno riportate a casa. I luoghi della percezione e della rielaborazione si sovrappongono e si scambiano, mentre gli obiettivi educativi delle esperienze di ascolto sono distribuiti in ogni agenzia di socializzazione. La selezione viene svolta in maniera diversa in ciascuna delle agenzie, da soggetti differenti e con criteri vari.

Prima di procedere nel percorso occorre fare ancora qualche considerazione generale sull'età prescolare e l'ascolto. Il modo in cui i bambini ascoltano e il pensiero (musicale e non) che ne deriva sono differenti rispetto a qualsiasi altra età. Maragliano e Pireddu classificano i media della cultura occidentale contemporanea suddividendoli in cinque cornici: l'oralità, la scrittura, la stampa, l'audiovisione e la rete. Ognuna di queste cornici raggruppa una serie di media accomunati da modalità di fruizione e di impatto nella costruzione di pensiero, quindi a livello educativo e formativo. Affermano gli autori:

Qualunque comunicazione, anche quella dichiaratamente non educativa, ha un valore formativo, comunque, perché mette in forma dei saperi. La comunicazione dichiaratamente formativa ha invece come tratto di distinzione il fatto che intende porre e far porre sotto controllo la forma assunta da quanto viene comunicato³⁸.

Per i bambini di età prescolare le cornici possibili non sono le cinque elencate, ma solamente l'oralità e l'audiovisione. Esiste sì una percezione della scrittura e della stampa come portatrici di messaggi, e della rete come miniera di materiali multimediali, ma il pensiero dei bambini è organizzato sulla forma dell'oralità che li circonda e dei sistemi audiovisivi di cui fruiscono. Il loro modo di sentire ed interpretare il mondo non sarà

³⁷ Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.

³⁸ Maragliano R., Pireddu M. (2014), *Storia e pedagogia nei media*, Narcissus.me, p. 299.

basato su segni e simboli, come chiunque sia stato istruito al linguaggio scritto, ma su suoni, gesti ed immagini. Questo accentua in loro il potenziale della dimensione sonora, maggiore anche già solo rispetto ai bambini che hanno iniziato a frequentare la scuola primaria e che hanno appreso a costruire una rappresentazione grafica dei suoni.

Per sciogliere il dubbio talvolta proviamo a identificarci nello stato mentale di un bambino che ancora non pratici la scrittura. [...] Il problema sta nel fatto che i gesti e le parole non resistono al tempo: visto una sola volta o sentita una sola volta, un gesto o una parola sono facilmente dimenticati. Dunque, si tratta di ripetere. Ma se per un adulto alletterato ripetere una parola è una cosa semplicissima, perché quella parola è come se lui ce l'avesse scritta dentro, per il bambino illetterato le cose stanno diversamente: dunque, lui come fa a ricordare? Eccoci, di nuovo al punto di partenza, a riflettere sulla difficoltà o impossibilità, per noi, di pensare un mondo di uomini senza scrittura³⁹.

Non si vuole in questa sede aprire il complesso discorso dello sviluppo della codifica semantica, ma semplicemente accennare al fatto che la dimensione sonora assume un'importanza maggiore in questa particolare fascia di età, dove il linguaggio è già stato abbastanza acquisito, ma senza la scrittura. L'attenzione per la sonorità delle parole e la capacità di memorizzare attraverso la ripetizione è maggiore nella seconda infanzia, perché il pensiero non è ancora impegnato a tradurli in segni. La musica è un aiuto alla memorizzazione, perché associa le parole a dei pattern ritmici o melodici, più facili da ricordare e divertenti da ripetere.

Per quanto riguarda l'audiovisione, occorre invece ricordare che gran parte della fruizione musicale odierna è simultanea a un'esperienza visiva. Le tecnologie hanno reso possibile l'ascolto di brani musicali attraverso differenti dispositivi, e per gran parte dei prodotti musicali dedicati all'infanzia è insensato scindere la dimensione visiva da quella uditiva. Ogni cortometraggio o lungometraggio, ogni pubblicità, ogni app ha la sua colonna sonora. Quindi moltissime musiche sono legate in maniera quasi indissolubile a delle immagini predefinite. Quali conseguenze porta questa relazione?

Come aspetto positivo si potrebbe avanzare l'ipotesi che tale condizionamento faccia parte del processo di acculturazione, dal momento che anche gran parte dell'immaginario musicale adulto è condizionato dai media audiovisivi. Si pensi alle opere di Morricone, che ha fissato efficacemente alcune timbriche (armonica a bocca, fischiello, etc.) al paesaggio western. Come aspetto negativo si ha forse la perdita del fascino astratto della musica, tanto proclamato in epoca romantica. Sicuramente l'immaginario evocato dalla musica è condizionato dalle associazioni visive ed ogni analisi in questo campo non può prescindere da tale consapevolezza.

³⁹ *Ivi*, p. 323.

2.3.1 «Quella del Ragnetto!»

La famiglia è la prima agenzia di socializzazione e, quindi, di acculturazione. Come già riportato nel primo paragrafo di questo capitolo, la famiglia è anche il luogo del primo contatto con il mondo sonoro, all'interno dell'ambiente intrauterino. Kodály, infatti, sosteneva che l'alfabetizzazione sonora del bambino cominciasse nove mesi prima della nascita della madre, come a sottolineare l'influenza della cultura musicale parentale. Il processo di acculturazione è così descritto da Baroni:

In tutte le culture del mondo la musica esiste e l'ascolto musicale funziona sempre e senza problemi, per semplice esposizione al 'flusso sonoro': chi è esposto a flussi sonori costanti e vive in un ambiente abituato a dar senso ad essi, inevitabilmente si 'accultura' alla propria musica e impara a capirla. L'acculturazione consiste non solo nel riconoscimento delle strutture caratteristiche di quella musica, dei tipi di sonorità e di connessioni fra suoni che costantemente vi si ripetono, ma anche dei modi di interpretarle⁴⁰.

L'acculturazione musicale presenta dunque un duplice volto: la stimolazione sonora, intesa come l'esposizione ad elementi che andranno ad influire sulle capacità percettive del bambino, e l'attribuzione di significato, ovvero l'apprendimento di codici culturali che articoleranno le capacità interpretative. Si possono distinguere due tipologie di flussi sonori ai quali i bambini sono esposti: i brani cantati e suonati dal vivo da genitori o da altre persone, a casa o nei luoghi di socializzazione, che implicano un'interrelazione con i piccoli ascoltatori; i brani registrati e riprodotti da dispositivi elettronici, che implicano una partecipazione minore da parte del bambino, ma con maggiore varietà di esperienze ed occasioni di ascolto.

Del primo gruppo fanno parte le ninna-nanne, che sicuramente sono l'unica esperienza universale di esecuzione musicale da parte dei genitori o di altri *caregiver*. Già si è parlato delle potenzialità del canto nella prima infanzia nella prospettiva scientifica della psicologia dello sviluppo, ma occorre aggiungere alcune considerazioni dal punto di vista umanistico, culturale e sociale. Come scrive Antoniazzi:

La narrazione, forse come retaggio ancestrale di antiche consuetudini, connette inscindibilmente il neonato agli adulti che lo circondano. Come la storia dell'umanità [...] è segnata, ai suoi esordi dalla capacità di raccontare storie, quella personale di ciascun essere umano, talvolta ancor prima della nascita, è spessissimo accompagnata da espressioni vocali che stanno al confine tra la lallazione, la parola e il canto.

⁴⁰ Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente*, Libreria Universitaria Musicale, Lucca, p. 3.

L'istinto, o una vaga forma di consapevolezza, spinge spesso le donne in attesa – ma anche i futuri papà e le persone più care – a sviluppare un dialogo con la creatura che portano in grembo. Talvolta accarezzando una pancia, la loro, che diviene di giorno in giorno più grande, raccontano vicende legate alla propria quotidianità, rivelano timori e aspettative; altre volte raccontano storie che hanno a che fare con la fiaba, con principi, principesse e luoghi incantati; altre volte ancora cantano le loro canzoni preferite o le ninna-nanne che di generazione in generazione le loro mamme, prima di loro, hanno salmodiato⁴¹.

Appare chiaro quindi che non si tratta solo di musica fine a sé stessa o funzionale ad accompagnare momenti della giornata, ma questi canti hanno una forte connotazione culturale perché sono portatori di una molteplicità di significati personali e sociali. Sempre Antoniazzi, citando Saffioti, ricorda come l'unione tra musica e parola in questo senso agisce in funzione della prima «acculturazione linguistica e musicale»⁴². Questo bagaglio culturale risulta interiorizzato durante l'età prescolare e spesso diventa il repertorio da cui partire per elaborazioni autonome di canti originali⁴³.

Sempre tra le musiche ascoltate dal vivo si possono annoverare moltissimi esempi: la musica suonata in casa in occasione di una festa, lo studio di uno strumento musicale da parte di un familiare, oppure le situazioni di musica dal vivo ascoltata con gli adulti ad eventi pubblici, concerti, in chiesa, etc. Tuttavia, è difficile operare una classificazione o una generalizzazione in questo senso, poiché l'occasionalità è legata alle abitudini culturali della famiglia specifica. Sicuramente la valenza di queste esperienze è molto vicina a quella delle ninna-nanne, con ampie variazioni possibili sul piano del legame affettivo, del coinvolgimento attivo e della qualità estetica del materiale sonoro.

Analogamente è difficile formulare una classificazione all'interno dell'enorme varietà di brani musicali registrati ai quali i bambini sono esposti: le rassegne radiofoniche ascoltate in auto, le musiche dei cartoni animati o delle app per bambini, le colonne sonore di programmi televisivi e produzioni cinematografiche, etc. La dimensione relazionale con la musica si indebolisce, in quanto l'origine dello stimolo non è il gesto umano visibile e tangibile, ma la vibrazione meccanica di un altoparlante che elabora segnali elettronici in un *range* di frequenze limitato. Un elemento di valorizzazione di questo tipo di esperienze risulta invece la varietà sonora e culturale (ad esempio la possibilità di ascoltare strumenti e repertori tradizionali di Paesi lontani) e l'incremento delle occasioni di esposizione. Queste considerazioni riguardanti l'acculturazione e le tipologie di repertori d'ascolto non sono esclusive della famiglia, ma sono in parte esportabili anche alle altre agenzie di socializzazione.

⁴¹ Antoniazzi A. (2019), *Raccontiamo ai più piccoli. Libri e media nella prima infanzia*, Carocci, Roma, pp. 11-12.

⁴² Saffioti T. (1994), *Le ninne nanne italiane* Einaudi, Torino, p. VIII.

⁴³ Deriu R., Mazzoli F. (2013), *Op. Cit.*, pp. 102-127.

Un'altra riflessione, altrettanto generalizzabile, che si vuole presentare partendo dal contesto familiare, riguarda invece le modalità di ascolto: come è e come dovrebbe essere l'ascolto?

Una risposta a questa domanda è stata già presentata dalle parole di Delalande nel paragrafo precedente. Ulteriori considerazioni possono emergere, invece, dagli studi della sociologia musicale. Adorno, nella sua *Introduzione alla sociologia musicale*, stila una classificazione delle tipologie di ascoltatori: al primo posto vi è l'*esperto*, ovvero colui al quale «di norma non sfugge nulla e che in pari tempo sa rendersi conto in ogni istante di quello che ha ascoltato⁴⁴»; a questo ascoltatore si attribuisce la capacità di un ascolto strutturale, in grado di percepire con chiarezza le forme di strutture musicali complesse come quelle dodecafoniche e seriali. Successivamente vengono classificati il *buon ascoltatore*, il *consumatore di cultura*, l'*ascoltatore emotivo*, l'*ascoltatore risentito*, l'*ascoltatore per passatempo*, l'*ascoltatore anti-musicale*. Parallelamente a questa classificazione si espone un altro elenco, dove ad ogni tipologia di ascoltatore è associato un genere musicale di riferimento, partendo dalla musica colta occidentale fino ad arrivare alla musica leggera. Adorno vuole quindi sottolineare il legame tra attenzione all'ascolto, formazione culturale e scelta del repertorio. Questa concezione, su cui si è fondata gran parte della musicologia contemporanea, non è compatibile con l'idea pluralista di una pedagogia musicale.

Fabbri cerca quindi di scardinare la classificazione di Adorno, partendo da una fenomenologia dell'ascolto disattento⁴⁵: il musicologo sostiene infatti che, come l'autista migliore non sia quello attento ad ogni particolare della strada bensì quello che si focalizza solo sugli elementi essenziali, la disattenzione sia un valore riconoscibile anche nell'ascolto musicale. Il fare altro durante l'ascolto, come spesso fanno i bambini, non fa perdere valore all'esperienza musicale. Si tratta semplicemente di una tipologia di ascolto differente, ma che preserva e talvolta valorizza in maniera diversa il rapporto tra la persona e la musica. L'errore, secondo Fabbri, sta nel voler stabilire una gerarchia dei generi musicali: sicuramente un'opera dodecafonica perde di significato se ascoltata senza coglierne la struttura formale, ma non si può dire lo stesso di un brano rock. Ascoltare un concerto *grunge* stando seduti immobili facendo solo attenzione alla forma è tanto inusuale (ed insensato) quanto ascoltare musica seriale ballando e cantando in gruppo. Inoltre, in una prospettiva pluralista che figura l'esperienza sonora (e non la musica in sé) come portatrice di significato, creare gerarchie di genere porta ad un cortocircuito epistemologico. Il ragionamento di Adorno sarebbe corretto se si assumesse come ideale l'autoreferenzialità semantica della musica e il primato delle avanguardie colte europee del Novecento; ma, in questo modo, non si terrebbe conto di una grande varietà di esperienze musicali scaturite dall'incontro con altre culture musicali, movimenti sociali e opportunità tecnologiche. Come sintetizza Fabbri:

⁴⁴ Adorno T.W. (1971), *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino, p. 7.

⁴⁵ Fabbri F. (2005), *Ascolto tabù*, Il Saggiatore, Milano, pp. 25-30.

Alcuni musicologi hanno evidentemente bisogno che gli si ricordi che l'interazione fra tecnologia, funzioni sociali e linguistiche della musica, generi, semiotica e psicologia della percezione musicale, è un po' più complessa della divisione del mondo dei suoni in due: buoni da una parte (una sinfonia di Mozart o di Brahms ascoltata con attenzione in una sala da concerto), cattivi dall'altra (musica pop trasmessa ad alto volume dalla radio del vicino di ombrellone, ascoltata con disgusto). La sfida per chi – musicologi compresi – voglia capire come la musica *funziona* nel mondo d'oggi, implica che si debba prestare attenzione a tutti i modi in cui la musica viene ascoltata, o usata. Non dovremmo avere gerarchie a priori o tabù⁴⁶.

Il fallimento dei tentativi di gerarchizzazione è evidente anche in un altro campo molto distante dalla sociologia, ovvero le neuroscienze. Bencivelli⁴⁷ riporta come la *querelle* sull'effetto Mozart sia il frutto di reciproche incomprensioni tra ricercatori e divulgatori: alcuni studiosi hanno cercato, con metodi molto discussi da ricercatori 'avversari', di dimostrare come l'ascolto di brani musicali potenziasse la concentrazione e le abilità cognitive. L'attribuzione a Mozart di tale 'potere cognitivo' è dovuta al fatto che la sperimentazione è avvenuta con brani di questo autore, ma nessuno studio comparato ha dimostrato che Bob Marley non potesse avere un effetto migliore. Anche nel campo della musicoterapia, ogni tentativo di assolutizzare gli effetti benefici di un determinato tipo di musica o di specifiche peculiarità sonore non ha portato a risultati scientificamente riconosciuti ed accettabili. Questo probabilmente perché non è la musica ad avere effetto sulla persona, ma la relazione che l'uomo vi instaura all'interno dell'esperienza. Certo è che slogan come 'la musica di Mozart rende più intelligenti' o 'l'accordatura a 442 Hz crea vibrazioni terapeutiche' possono portare ad enormi benefici economici nel campo della divulgazione e del mercato discografico. E la pedagogia deve sempre guardarsi dalle logiche di mercato.

Cercando di riassumere: non esistono tipologie di ascolto o generi musicali migliori di altri, o almeno non a priori. Ogni brano ed ogni mezzo sono efficaci in maniera differente. La famiglia è un luogo di acculturazione, ed essa avviene attraverso il materiale musicale presente nella società e con approcci all'ascolto variabili a seconda del materiale. Il centro deve rimanere la valorizzazione dell'esperienza musicale di ascolto, quale che sia il contenuto e la modalità. Tuttavia, rimane a disposizione un'ampia varietà di scelta. Come orientarsi? Alcuni consigli emergono dai *Suggerimenti per genitori e bambini* presentati nel Manifesto⁴⁸ di *Nati Per la Musica*:

⁴⁶ Ivi, p. 19.

⁴⁷ Bencivelli S. (2007), *Perché ci piace la musica*, Sironi, Milano.

⁴⁸ https://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2019/06/IT_newsletter-Nati-per-la-musica.pdf

- rispettare un'ecologia sonora negli ambienti domestici riducendo per quanto possibile i rumori costanti e invasivi (ad es. televisione di sottofondo);
- valorizzare il canto spontaneo del bambino, le sue capacità di produrre suoni con vari oggetti e il suo movimento in presenza della musica;
- incoraggiare la sua curiosità spontanea verso gli oggetti e strumenti che producono suoni;
- mettere a disposizione del bambino e favorire l'esplorazione di una vasta gamma di oggetti (anche d'uso quotidiano) che producono suoni: oggetti che si scuotono, che si battono, che si sfregano;
- trovare momenti nella giornata (anche brevi) in cui ascoltare la musica e cantare insieme al bambino;
- evitare che il bambino ascolti solo la musica 'per bambini' e proporre una buona varietà musicale.

Se si dovessero evidenziare dei criteri pedagogici per orientare le scelte degli ascolti in famiglia, dunque, potrebbero essere:

- la differenziazione delle esperienze, sia dal punto di vista del repertorio che da quello delle tipologie di fruizione;
- la dimensione sociale dell'ascolto, che arricchisce l'esperienza musicale di affettività;
- la costruzione di significato, quindi la ricerca di ascolti che permettano al bambino di interpretare e riconoscere il senso attribuito alla musica;
- l'opportunità di rielaborare il materiale proposto, offrendo di fianco alle occasioni di ascolto anche momenti di produzione musicale creativa (canto e manipolazione di strumenti).

2.3.2 «Quella di Frozen!»

Nell'ambito della pedagogia musicale è difficile trovare pubblicazioni relative allo studio dei prodotti musicali per l'infanzia offerti dai mass media. Una ricerca interessante, già citata in questa tesi ed ora approfondita, è stata condotta da Franca Mazzoli e Rosalba Deriu tra il 2006 e il 2013, e descritta nel volume *Canzoni per Pico*.

Tra i canti raccolti da Pico, molti sono stati appresi dai bambini attraverso la televisione e la rete. Le ricercatrici parlano di echi televisivi, ma oggi, ad una decina d'anni dalla ricerca, è facile comprendere come l'immaginario mediatico si sia ampliato attraverso l'utilizzo di smartphone e tablet.

L'esperienza del consumo mediale segna inevitabilmente il processo di costruzione dell'identità dei bambini che, fin dalla nascita, entrano in contatto con

prodotti culturali veicolati dai media. [...] La familiarità dei piccoli con le macchine e la quantità di tempo che passano davanti allo schermo [...] sono in costante aumento. [...] Inizialmente vengono sperimentate funzioni neurali di tipo percettivo-motorio, ma ben presto, grazie all'immediatezza di qualche schermo *multitouch*, si esploreranno nuove forme di gioco ed elaborazione cognitiva più complessa, in compagnia di personaggi resi familiari dalle TV⁴⁹.

Non si tratta solo di una stimolazione sensoriale che si trasforma in un gioco simbolico. Questo tipo di fruizione, collegato alla dimensione crossmediale dell'immaginario, alla pubblicità e all'industrializzazione del giocattolo, ha portato a ciò che D'Amato chiama reificazione della fantasia, ovvero la possibilità di possedere e manipolare materialmente l'immaginario.

Prima della televisione non sarebbe stato possibile pensare di comprare il proprio eroe per identificarsi in lui. La generazione che è cresciuta davanti allo schermo ha invece introiettato la possibilità se non addirittura la necessità di acquistare il personaggio della storia insieme ai giochi che lo accompagnano⁵⁰.

Anche la musica vive questo processo di manipolazione e di appropriazione. Inoltre, la dimensione sonora dei prodotti mediatici instaura con gli stessi una relazione di reciproco arricchimento. Il suono rafforza e rende più attraente la narrazione, mentre la narrazione attribuisce un significato simbolico al suono.

Nell'esperienza musicale dei bambini, i significati legati alla dimensione affettiva dei personaggi televisivi preferiti e al loro contesto narrativo si intrecciano con la qualità musicale che li identifica e che viene velocemente memorizzata. Grazie al coinvolgimento sensoriale dello scorrere ininterrotto di immagini, suoni, colori, che rende attraenti e coinvolgenti i testi televisivi, i diversi generi musicali sono presto associati a situazioni emotive e tipologie narrative. Di conseguenza, le preferenze dipendono dalla qualità musicale dei prodotti e, in egual misura, dai significati extramusicali che a essi vengono attribuiti⁵¹.

Occorre dunque fare attenzione alla dimensione sinestesica dell'ascolto musicale in questo ambito e alle modalità di contatto ed interazione, in quanto influiscono sull'orientamento l'esperienza e il pensiero dei bambini. Come sottolinea Ferri, citando Prensky «Diversi tipi di esperienze portano a strutture cerebrali differenti⁵²». Non dovrebbe

⁴⁹ Deriu R., Mazzoli F. *Op. Cit.*, pp. 131-132.

⁵⁰ D'Amato M. (2002), *La TV dei ragazzi. Storie, miti, eroi*, Rai-ERI, Roma, p. 213.

⁵¹ Deriu R., Mazzoli F., *Op. Cit.*, p. 133.

⁵² Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, p. 12 / Prensky M. (2001) *Digital Natives, digital immigrants*, in *On the Horizon IX*, 5.

sorprendere, infatti, che spesso i bambini descrivano un brano musicale attraverso le immagini dei videoclip. Se l'esperienza di ascolto è sempre accompagnata da rappresentazioni animate, non vi sarà una distinzione tra la dimensione visiva e quella sonora. In molte culture tradizionali, analogamente, la musica non può essere concepita senza la danza o il rituale religioso, nel qual caso non viene considerata tale e non vi sono nemmeno parole per categorizzarla.

Talvolta i prodotti mediatici possono apparire banali, ma nascondono sempre aspetti complessi. Come evidenzia Peverini:

La loro efficacia è infatti affidata a meccanismi complessi, in alcuni casi decisamente raffinati. [...] Comprendere le forme espressive dei media significa dunque in primo luogo riconoscerle come oggetto di studio, ricreare una 'distanza di sicurezza' utile per indagare il funzionamento nel rispetto di un approccio teorico e di una metodologia di analisi consolidati⁵³.

L'errore da evitare, in ogni caso, è pensare che i bambini siano fruitori passivi di tali prodotti. Al contrario, le loro capacità di manipolazione e rielaborazione musicale di sigle e canzoni, descritta all'interno della ricerca di Pico, è sorprendente e ricca di spunti di riflessione.

Nel loro insieme, i canti affermano il desiderio (e la capacità) dei bambini di attivare modalità di canto originali che utilizzano in modo creativo e personale gli elementi appresi per esprimere il pensiero musicale e narrativo di chi canta. Sembra che i bambini stessi, con le loro produzioni vocali, vogliano far conoscere agli adulti i prodotti musicali che preferiscono, mostrando anche la possibilità di scomporli e ricomporli, quindi di metterli in gioco, senza limitarsi soltanto ad apprenderli⁵⁴.

In quali direzioni pedagogiche si sviluppa l'ascolto dei prodotti musicali mediatici? Il primo aspetto è legato al processo di acculturazione e di costruzione identitaria. La fruizione di questi prodotti è spesso accompagnata dalla presenza di genitori o altri familiari e questo implica un rivestimento in senso affettivo e sociale dell'esperienza di ascolto. Il bambino apprende che certe musiche trasmesse dai media fanno parte della società in cui vive, attribuisce loro un senso di coesione sociale, come avviene per le musiche eseguite nei rituali tradizionali di qualsiasi cultura del mondo. Un esempio offerto dalla ricerca è l'interpretazione di Mirco, di tre anni, di 'Quella dell'Italia'⁵⁵, ovvero l'*Inno di Mameli*.

⁵³ Peverini P. (2012), *I media: strumenti di analisi semiotica*, Carocci, Roma, pp. 9-10.

⁵⁴ Deriu R., Mazzoli F., *Op. Cit.*, pp. 134-135.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 144-146.

L'esecuzione registrata da Pico mostra la carica affettiva, il senso di appartenenza identitaria interiorizzato dal bambino e una forte motivazione che lo spinge a provare a cantare un testo tanto difficile per la sua età.

Ciò che viene appreso in famiglia anche attraverso i media condiziona i processi di sviluppo dell'identità dei bambini, sensibili ai gusti e ai valori dei propri genitori, ma anche al fascino dei media e delle diverse forme comunicative⁵⁶.

Questo fascino contribuisce a generare il gusto per l'ascolto personale, non tanto condiviso con gli adulti, quanto forse con il gruppo di pari. I personaggi preferiti, come le 'Uins' o i 'Pauerenger', rivivono quotidianamente nei giochi e nei prodotti crossmediali e generano nei bambini la reiterazione delle musiche ad essi associate. Anche questo percorso è un forte stimolo per la costruzione dell'identità, ma in una dimensione più intima oppure nel gruppo classe. In ogni caso si tratta di passi verso l'autonomia e la socializzazione tra coetanei, sicuramente positivi in un percorso pedagogico. I media (non solo audiovisivi, ma ogni forma di narrazione) sono, in un certo senso, il primo contatto tra il bambino e il mondo globalizzato esterno alla famiglia. Come sottolinea Moores «ciò che distingue gli oggetti mediali dai molti altri manufatti domestici è infatti la loro capacità di collegare il mondo privato della casa ai più vasti mondi pubblici esistenti al di là delle mura domestiche⁵⁷».

Il secondo aspetto di interesse emerso dalla ricerca è la rielaborazione degli stessi prodotti. I canti registrati da Pico presentano un'ampia varietà di possibili trasformazioni che i bambini operano sui prodotti musicali ascoltati. Non sono fruitori passivi o semplici esecutori, ma dei veri e propri interpreti, improvvisatori, compositori. Riportano Mazzoli e Deriu:

L'accesso generalizzato a un flusso mediatico che favorisce l'apprendimento per immersione dei suoi tratti linguistici ricorrenti potrebbe quindi offrire ai bambini qualche opportunità di alfabetizzazione (musicale e visiva) non completamente omologante, se le competenze acquisite trovassero occasioni favorevoli per essere utilizzate non solo per riprodurre e i modelli proposti, ma per crearne altri, alternativi ed innovativi. [...] Gli esempi che seguono suggeriscono l'idea che anche gli eroi teletrasmessi o videogiocati possano offrire ai bambini non solo modelli nei quali identificarsi, ma anche la possibilità di sperimentare nuove forme narrative e compositive che evidenziano la capacità di ri-funzionalizzare gli elementi dell'immaginario televisivo in relazione a intenti comunicativi differenti⁵⁸.

⁵⁶ Ivi, p. 136.

⁵⁷ Moores S. (1998), *Il consumo dei media. Un approccio etnografico*, Il Mulino, Bologna, pp. 21-22.

⁵⁸ Deriu R., Mazzoli F., *Op. Cit.*, pp. 152-153.

Un esempio presentato è ‘Paidermen’⁵⁹, un canto che il piccolo Simone Guido, tre anni, dedica a Pico: dell’uomo ragno non rimane che il nome, perché il profilo melodico utilizzato è quello di una ninnananna. Il personaggio preferito è rimasto, ma trasformato all’interno di un contesto completamente diverso, di un momento che non appare nelle rappresentazioni animate e non viene descritto dalla musica originale della serie animata. L’espressività si adatta alla forma musicale che più rappresenta il momento della nanna ed è a sua volta contaminata dal personaggio inusuale per questo tipo di canto. Sicuramente è il frutto di un’elaborazione personale, autonoma, di grande valore nel percorso di sviluppo del bambino. L’ascolto musicale può essere quindi il punto di partenza per un processo creativo, a patto che vengano forniti i materiali e sia lasciata la libertà di variarli e mescolarli senza interferenze da parte degli adulti.

Dai contenuti della ricerca si possono trarre alcune conclusioni sul piano pedagogico. In primo luogo, il riconoscimento di una valenza dei media in campo cognitivo: la memorizzazione, la selezione degli elementi, la riproduzione e la variazione sono processi mentali tutt’altro che semplici; sul versante socio-affettivo l’identità, l’autonomia, la condivisione nel gruppo di pari, la costruzione identitaria e l’integrazione sociale sono linee di sviluppo che si avviano in questa fascia di età e proseguono per tutta la vita. In secondo luogo, il riconoscimento del bambino come esperto dei prodotti culturali a lui cari. Scrivono Mazzoli e Deriu:

Difficilmente gli adulti possono conoscere ciò che i bambini ascoltano alla TV (e sempre di più anche tramite computer e tablet), per il moltiplicarsi di un’offerta che rende impossibile essere aggiornati sui repertori contemporanei e che forse, oltre a proteggerci dal rischio di ideare una didattica specifica per la musica televisiva, ci invita a riconoscere ogni bambino come esperto del proprio immaginario televisivo.⁶⁰

Mettere al centro il bambino significa accogliere questo immaginario ed aiutarlo a trovare la strada per rielaborarlo in autonomia o nel gruppo di pari, in un percorso di crescita individuale e collettiva.

La critica che si vuole muovere è verso quella pedagogia musicale che intende la musica ‘vera’ come un prodotto esclusivamente adulto, che i bambini devono accettare ed assimilare senza deviazioni. Escludere dall’educazione musicale tutti quei materiali amati, decostruiti e ricostruiti dai bambini significa operare una censura, limitare il processo creativo, far convergere in modo forzato l’esperienza musicale verso modelli fissi. In altre parole, la censura stessa dello sviluppo della musicalità, già racchiusa nelle parole di Gardner nel capitolo precedente e di Delalande in questo.

⁵⁹ *Ivi*, pp. 153-155.

⁶⁰ *Ivi*, p. 161.

Infine, proprio partendo da queste ultime considerazioni, emerge la responsabilità educativa, condivisa tra tutti gli adulti di ogni agenzia di socializzazione: lasciare ai bambini il tempo e lo spazio di sviluppare in autonomia le proprie condotte musicali, sia nella pratica sia nella recezione. La logica di assimilazione tende a riempire tutti gli spazi, mentre una logica di elaborazione ha il compito di creare un vuoto che ogni bambino è perfettamente in grado di colmare. In quel vuoto, più che nell'esposizione continua, si svilupperà il percorso di crescita. Come scrivono Mazzoli e Deriu:

Come il palinsesto televisivo, anche la giornata dei bambini raramente prevede un tempo per fermarsi a ricordare, analizzare, comprendere ciò che si è appreso ed elaborarlo in modo consapevole. E se è possibile capire i motivi commerciali che spingono i programmatori a riempire tutto il palinsesto televisivo, non è altrettanto facile comprendere i motivi didattici che spingono gli insegnanti a programmazioni educative che non prevedono tempi per lo sviluppo del pensiero e si limitano ad allineare attività di vario tipo, da assimilare strada facendo. La scuola deve sapersi proporre come luogo cruciale per l'elaborazione cognitiva, dichiarando la sua disponibilità a mettersi in ascolto dei bambini e a favorire lo scambio e il confronto reciproco anche su elementi che i bambini hanno appreso altrove, che spesso condividono con i compagni, ma che altrettanto sono spesso sconosciuti agli adulti, i quali, se li considerano con diffidenza, non li possono utilizzare come risorse per l'apprendimento⁶¹.

2.3.3 'Quella del Treno!'

Entrando nell'ambito scolastico, si tenterà di analizzare le possibili relazioni tra il percorso educativo previsto per la seconda infanzia e l'ascolto musicale.

Una prima considerazione generale rispetto alle esperienze musicali all'interno di questa agenzia di socializzazione è relativa alla dimensione di gruppo, cui si è accennato nel paragrafo precedente: in età prescolare la scuola è il luogo dove i bambini vivono le prime esperienze di socializzazione tra pari. Le esperienze musicali, quindi, vengono vissute in maniera collettiva senza la presenza o la partecipazione di adulti. In famiglia è difficile che ciò accada, in quanto di solito l'attività musicale è condotta da genitori e parenti o individualmente dai bambini. Nel caso dell'ascolto la condivisione di un repertorio comune influisce sulla costruzione dell'identità sociale e culturale all'interno del gruppo di pari, creando una dinamica relazionale che diventerà estremamente importante in adolescenza. Tra i teenager, infatti, l'appartenenza ad uno stile musicale o al *fangroup* di un artista è un forte agente di socializzazione e di costruzione dell'identità.

⁶¹ *Ivi*, p. 161.

Si farà riferimento alle *Indicazioni nazionali* emanate dal MIUR nel 2012 e dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*⁶² del 2021. Nel primo documento vengono presentati cinque campi d'esperienza, ovvero le aree di sviluppo del bambino.

Il sé e l'altro

Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi. Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede; è testimone degli eventi e ne vede la rappresentazione attraverso i media; partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere⁶³.

L'ascolto musicale agisce in queste direzioni, come già dimostrato nei paragrafi precedenti, a patto che sia strutturato in una prospettiva pluralista e affiancato a momenti di rielaborazione attiva. In caso contrario l'esperienza perderà di valore. Importante è quindi il confronto identitario, soprattutto nella relazione tra l'ambiente scolastico e quello familiare: «La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto»⁶⁴.

Il corpo e il movimento

L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati. I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva⁶⁵.

La stimolazione sonora produce sensazioni psichiche e cinestesiche quando l'ascolto diventa una condotta sensomotoria e successivamente simbolica. Il movimento corporeo,

⁶² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

⁶³ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, pp. 24-25.

⁶⁴ *Ivi*, p. 25.

⁶⁵ *Ivi*, pp. 25-26.

nel gesto musicale o nella danza, genera la relazione tra l'elemento sonoro e il significato simbolico ad esso associato. Esiste pertanto un forte legame che unisce il suono, il movimento e l'emozione. Risulta quindi insensato, per quest'età, proporre ascolti forzando l'attenzione cognitiva e bloccando la 'risonanza' corporea. L'ascolto musicale corporeo, inoltre, cela un potenziale educativo sia dal punto di vista intrapersonale sia da quello interpersonale, e la scuola infanzia è il luogo adatto a questo tipo di sperimentazione; infatti, si tratta di un contesto che favorisce lo sviluppo della percezione, che porta alla conoscenza degli oggetti e dell'ambiente circostante, e di comunicazione interpersonale tramite immaginazione e creatività.⁶⁶».

Immagini, suoni, colori

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti [...] La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali⁶⁷.

In questo campo di esperienza si fa direttamente riferimento alla pratica musicale, in un'ottica complementare di azione attiva e recettiva. Importante è sottolineare il legame con gli altri linguaggi artistici e il potenziale educativo dell'esperienza sinestesica. In questo campo di esperienza si evidenziano in particolare due traguardi per lo sviluppo della competenza che implicano l'ascolto:

Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli⁶⁸.

⁶⁶ *Ivi*, p. 26.

⁶⁷ *Ivi*, pp. 26-27.

⁶⁸ *Ivi*, p. 27.

I discorsi e le parole

La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo⁶⁹.

Si è già parlato dello stretto legame tra musica e linguaggio. In questa fascia di età le formule musicali si mescolano con quelle linguistiche, ne accentuano il carattere emotivo, trasformano la pratica verbale in un gioco sonoro individuale o collettivo. Vari studi in ambito musicoterapico hanno dimostrato le potenzialità del canto nei percorsi logopedici⁷⁰, poiché impegna e stimola parallelamente le aree della percezione e della fonazione. L'ascolto non agisce direttamente a questo livello, ma può essere pensato come un agente di rinforzo nell'acculturazione musicale ed indirettamente nello sviluppo linguistico.

La conoscenza del mondo

Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti [...] Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità. [...] La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulle quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere⁷¹.

Anche in questo campo di esperienza è difficile parlare dell'ascolto musicale come di un dispositivo pedagogico che agisce direttamente in funzione della competenza; tuttavia, se la pratica musicale attiva, fatta di manipolazione materiale, esplorazione spaziale ed astrazione matematica, agisce pienamente a supporto della conoscenza del mondo, l'azione recettiva può indirettamente stimolare questa linea di sviluppo. È utile strutturare l'ascolto in forma audiovisiva: osservando un particolare gesto musicale o uno strumento

⁶⁹ *Ivi*, p. 27.

⁷⁰ <https://www.psicologia24.it/2017/11/musica-disturbi-linguaggio-prospettive-tecniche-intervento/>

⁷¹ *Ivi*, pp. 28-29.

insolito, catturati dal suono e dalla novità, i bambini saranno curiosi di sperimentare in prima persona la stessa esperienza; si avrà quindi una forte motivazione per esplorare l'oggetto o il gesto e quell'azione sarà per loro un nuovo piccolo passo nella conoscenza del mondo.

Il secondo documento utile per analizzare il possibile utilizzo dell'ascolto musicale all'interno del percorso educativo della scuola dell'infanzia sono le *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*, redatte dalla Commissione per il Sistema Integrato e pubblicata nel mese di febbraio 2021. Il Forum Nazionale per l'Educazione Musicale ha approfondito lo studio del documento dal punto di vista della pedagogia musicale. Saranno in seguito riportati alcuni punti di rilievo collegati alle esperienze di ascolto. Queste osservazioni sono state prodotte dal *Dipartimento 0-6*, sezione del Forum Nazionale per l'Educazione Musicale che ha preso l'avvio in seguito alla istituzione nel 2017 del *Sistema integrato di educazione e di istruzione per la fascia da zero a sei anni*; in particolare, il lavoro sulle *Linee guida* è stato coordinato da Paola Anselmi (*Musica in culla*) e Lorella Perugia (*Centro Goitre*). Il documento, i cui riferimenti sono inseriti in corsivo, è organizzato in quattro parti:

I diritti dei bambini

È molto importante che nelle linee pedagogiche venga sottolineato quanto ogni individuo-bambino debba *"sentirsi riconosciuto e accolto nella propria unicità e diversità. Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti"* (pp. 1-5). Si tratta di riconoscere quali siano quei tratti distintivi che permettono ai bambini di riconoscersi e gli consentano di porsi in relazione con il mondo. Esplorazione e relazione attraverso il mondo dei suoni e i suoi linguaggi sono una presenza predominante nella prima e seconda infanzia.

Laddove si parla di *"Benessere, uguaglianza educativa, integrazione culturale e sociale"* occorre sottolineare quanto questi aspetti abbiano in particolare nelle pratiche espressive una possibilità di ricerca e interiorizzazione e come evidenziato *"i bambini sono disponibili alla relazione, all'incontro con l'altro e all'apprendimento attraverso codici e linguaggi diversi"* (p. 6)⁷².

Se l'ascolto è una condotta musicale e l'azione recettiva, combinata a quella attiva, è in grado di promuovere lo sviluppo culturale e sociale della persona, allora esso risulterà un dispositivo pedagogico efficace nella tutela dei diritti dell'infanzia nell'ambito dell'espressione personale, della comunicazione e della relazione.

⁷² <http://forumeducazionemusica.it/2021/03/28/riflessioni-a-bassa-voce-contributo-del-forum-alla-bozza-delle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6/>

Ecosistema formativo

In linea con i principi espressi in questo capitolo che pongono al centro l'“ecosistema” alla base dello sviluppo del bambino il Dipartimento Musica 0-6 ritiene importante sottolineare quanto il linguaggio sonoro-musicale, nella sua accezione più ampia, come lingua universale, sia strumento di “coesione sociale”, in grado di appianare tutte le *disuguaglianze* e favorire la “parità di genere” (pp. 1-10).

Nelle indicazioni nazionali è riportato: “La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse”. Per la totalità delle funzionalità che mette in atto, ancor più nella fascia 0-6, il linguaggio musicale coinvolge e convoglia “tutti gli aspetti emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, sociali” (p. 14)⁷³.

Nuovamente emerge la multidimensionalità dell'esperienza musicale, che agisce su varie linee di sviluppo intrapersonali ed interpersonali. Grazie all'universalità della condotta, l'ascolto di brani musicali può diventare gioco collettivo, un'attività che interessa il corpo, l'altro e lo spazio circostante, che armonizza l'ecosistema formativo promuovendo l'integrazione sociale, la comprensione dei ruoli all'interno di un gruppo e la lotta alla disuguaglianza e alle discriminazioni.

Centralità dei bambini

Come bene viene messo in evidenza nelle Linee pedagogiche “l'infanzia è un periodo della vita con dignità propria, da vivere in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità, dei vincoli” (p. 17) ed è opportuno quindi riconoscere e ribadire i fattori espressivi e relazionali più significativi dello zero-sei che hanno nel processo creativo e nella dimensione sonoro-uditiva e corporeo-cinestetica strettamente connesse una presenza predominante. È importante riconoscere quanto i veicoli di conoscenza del mondo evidenziati nelle linee “percezione, relazione e azione” (p. 17) si concretizzino con e in condotte musicali e quanto il suono sia veicolo di informazione e terreno per la comunicazione. Quanto il pensiero si generi dall'ascolto oltre che dal tatto e dall'osservazione. Quanto le emozioni e il gioco conducano alla sfera sonora.⁷⁴

⁷³ <http://forumeducazionemusica.it/2021/04/03/parte-2-osservazioni-alla-bozza-delle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6/>

⁷⁴ <http://forumeducazionemusica.it/2021/04/05/osservazioni-alla-bozza-delle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6-parte-3-centralita-dei-bambini/>

Si intende riportare l'attenzione all'esperienza sonora, più che alla musica in sé, mettendo al centro il soggetto umano che vive la relazione con la musica. Qui si ritrovano l'idea di condotta musicale come gioco infantile e la prospettiva pluralista, non solo in senso interculturale, ma anche e soprattutto in senso fenomenologico. La dimensione emotiva della musica deve essere intesa non solo come una codifica simbolica del linguaggio musicale culturalmente connotato, ma come un'apertura all'elaborazione e alla costruzione di significato propria di ogni bambino. L'ascolto musicale agisce direttamente in questo senso, a patto che si dia il giusto spazio e tempo alle proposte dei giovani ascoltatori.

Curricolo e Progettualità

Il suono e il linguaggio musicale hanno un ruolo fondamentale come organizzatori in grado di integrare e mettere in comunicazione contemporaneamente tutte le dimensioni “fisica-emotiva-affettiva-sociale-cognitiva-spirituale” (p. 21) [...] Chiediamo per questo e per tutti i motivi qui esposti che la parola MUSICA trovi spazio autonomo nella stessa citazione riportata nelle Linee pedagogiche (p. 21):

“L'organizzazione di ogni struttura educativa si definisce attraverso le coordinate del tempo e dello spazio [...] Le routine, quali l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc., svolgono una funzione regolativa dei ritmi della giornata e si offrono come base sicura per nuove esperienze”.

E vogliamo qui sottolineare quanto queste coordinate di spazio, tempo e relazioni siano definite dal mondo dei suoni e quanto le attività musicali siano utilizzate per accompagnare e scandire le routine quotidiane (p. 23).

Laddove si parla di progettare lo spazio sarebbe auspicabile trovasse peso l'attenzione verso la sua dimensione acustica troppo spesso trascurata nelle strutture educative ma così determinante per facilitare l'equilibrio, l'ascolto, la concentrazione, la calma così determinanti per il benessere di bambini e personale (p. 24).

Il tempo è la dimensione fondante di ogni fenomeno musicale e la musica ne può essere veicolo: “ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza” (p. 25) ed elementi primari di ogni composizione musicale⁷⁵.

Il testo presentato è decisamente chiaro e indica il ruolo importante delle attività musicali in questa fascia di età. La critica che viene spesso mossa, da parte della pedagogia musicale verso le istituzioni, è di non valorizzare la disciplina, relegandola ad un ambito specialistico. Come già evidenziato nel capitolo precedente, la storia della relazione tra

⁷⁵ <http://forumeducazionemusica.it/2021/04/08/osservazioni-alla-bozza-delle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6-parte-4-curricolo-e-progettualita/>

pedagogia e musica è controversa e ricca di dissonanze: se la prima si è interessata poco ad approfondire la complessità delle potenzialità educative insite nell'esperienza sonora, la seconda ha cercato in tutti i modi di chiudersi nell'ambito specialistico della formazione professionale. Oggi le pratiche didattiche, gli studi scientifici e quelli umanistici dimostrano quanto queste due discipline, se unite, racchiudono un grande potenziale per lo sviluppo della persona; tuttavia, le istituzioni sono ancora lontane da un aggiornamento in questo senso. I corsi di formazione per educatori e docenti di formazione primaria raramente prevedono l'acquisizione di competenze sufficienti alla conduzione di percorsi efficaci di educazione e didattica musicale. Nuovamente la musica viene relegata all'ambito specialistico, e tali percorsi sono affidati sovente ad esperti esterni, che non sempre riescono ad integrarsi nell'ecosistema formativo. Ripartire dal curriculum non significa solo inserire la musica come disciplina riconosciuta, ma implica anche il fornire a educatori e docenti gli strumenti per sviluppare percorsi adeguati e non banali.

2.4 Praticità didattica dell'ascolto

A conclusione di questo capitolo si può affermare come l'ascolto musicale sia a tutti gli effetti un dispositivo pedagogico, se strutturato secondo i criteri descritti. Si è dimostrata la sua valenza pedagogica studiando il dispositivo da vari punti di vista, quali pedagogia musicale, psicologia dello sviluppo e sociologia dell'educazione. I materiali musicali utilizzabili tramite l'ascolto musicale, in particolare le musiche registrate, sono esportabili senza difficoltà tra varie agenzie educative. L'ascolto è anche e soprattutto un ottimo punto di partenza per la rielaborazione creativa da parte dei bambini. Inoltre, è uno strumento di uso immediato e alla portata di qualunque genitore, educatore e docente: non necessita di competenze specifiche nella pratica musicale (per le quali sono necessari talvolta anni di formazione) né di strumentazione o materiali particolarmente onerosi o difficili da recuperare ed utilizzare (oggi gli altoparlanti *bluetooth* hanno un ottimo rapporto tra costo e qualità acustica); gli unici ingredienti indispensabili sono la curiosità musicale e lo sguardo pedagogico. La semplicità di questo strumento, tuttavia, non implica una semplificazione degli obiettivi attuabili attraverso questo dispositivo, e alcune pratiche promosse da differenti metodologie didattiche ne sono la prova.

- Luisa Di-Segni riporta come la metodologia Dalcroze parta dall'ascolto per avviare giochi di movimento, evidenziando lo stretto legame tra orecchio e corpo; questa attività didattica è finalizzata all'interiorizzazione di varie dimensioni della musica, in primo luogo tempo e ritmo, ma non è da escludersi l'applicazione anche su altri parametri quali altezza, intensità, timbro, ecc.
- Giovanni Piazza all'interno della metodologia Orff-Schulwerk ha ideato un gioco chiamato 'Suoniamoci su', nel quale si utilizzano gesti corporei (quasi *body*

percussion) per suonare insieme ascoltando un brano di repertorio; si ha qui il duplice obiettivo della coordinazione ritmica collettiva e l'avvicinamento alla musica colta.

- Edit Ács e Tamás Tóth utilizzano in modo analogo brani di repertorio all'interno della metodologia Kodály con un'altra finalità: durante i percorsi alla scuola dell'infanzia giochi di ascolto attivo implicano l'analisi delle forme, attraverso l'interpretazione dei gesti sonori e delle sezioni di un brano in personaggi e azioni di una narrazione.
- Nell'ambito dell'educazione musicale interculturale, l'ascolto è un dispositivo indispensabile per far entrare in contatto gli allievi e le musiche del mondo, talvolta difficilmente riproducibili dal docente con gli strumenti a disposizione. Inoltre l'associazione al video permette agli allievi un'esposizione più ricca ed approfondita ai materiali musicali.
- La didattica musicale che utilizza le nuove tecnologie per la manipolazione sonora (campionatori, registratori, software di elaborazione) necessita dell'attività di ascolto attento ed analitico per la scelta del materiale di partenza e per la valutazione del prodotto finale.

Per chiudere, si riportano le parole di Spaccazzocchi che evidenziano come l'ascolto sia un'azione ancestrale e fondamentale nella natura umana:

Ascoltare

È la strada dell'uomo auditivo, quello tipico delle culture orali, sempre attivo e vivace dentro ciascuno di noi. È quell'uomo che da ogni attività di ascolto vuol realizzare un certo progetto con i suoni, di vario genere, dal mentale al fisico, dal materiale all'astratto. Grazie all'avvento e alla evoluzione dei mezzi di comunicazione di massa come la radio, la televisione, il giradischi, il registratore, il telefono, la televisione, il cinema e la video-music, l'uomo si è riappropriato di un vivere-ascoltando che la cultura scritta, tendente a sostituire l'orecchio con l'occhio, aveva dato prova di assopire sia sul piano sensoriale che su quello psicoaffettivo.

Da questa grande dimensione dell'ascoltatore, l'uomo quotidiano accumula il suo sapere auditivo, attraverso varie tipologie d'ascolto: da quelle di appropriazione mnemonica a quelle imitativo-ripetitive, da quelle di partecipazione attiva a quelle che vanno alla ricerca di senso, da quelle di relazione e confronto a quelle analitiche, da quelle a scopo terapeutico a quelle emotive. Da qui si può comprendere come una pedagogia della musica che impone una selezione dei modi di ascoltare e dei repertori da ascoltare, sia limitante non solo nella conoscenza ma anche nello sviluppo globale della persona⁷⁶.

⁷⁶ Spaccazzocchi M. (1994), *Op. Cit.*, pp. 204-205.

3. Alessia, Alexia e Alexa

Dopo aver descritto il quadro teorico, si esploreranno le prime due domande di ricerca.

Quali musiche ascoltano i bambini di età prescolare? Con quali modalità?

Non sarebbe stato certo possibile in questo lavoro dare una risposta esaustiva ai due quesiti. L'intenzione, piuttosto, era di sperimentare una possibile strada per trovarla. I mezzi a disposizione per la ricerca sono stati limitati, ma si è cercato di ottimizzarli il più possibile.

L'indagine è stata condotta attraverso due questionari: il primo rivolto ai genitori dei bambini, il secondo a docenti ed educatori di scuola dell'infanzia. L'intento era di raccogliere dati generali riguardanti non solo i repertori scelti, ma anche le modalità di ascolto più frequenti.

Nell'ottica di cercare un compromesso tra quantità e qualità dei dati, sono state inserite molte domande a scelta multipla o aperte. Le ragioni sono molteplici: *in primis* non si voleva rischiare di direzionare le risposte sulla base di possibili stereotipi, come ad esempio una gerarchia dei generi musicali; si voleva invece cercare il più possibile elementi di realtà, senza escludere alcuna possibilità di scelta musicale; infine, i dati raccolti sarebbero stati la base per il secondo passo della ricerca, ovvero l'analisi dei brani emersi, il che rendeva necessario cercare informazioni su artisti e brani specifici. Per ampliare il campione si è cercato di ridurre il numero delle domande, rendendo più leggera la compilazione e rapida la diffusione dei questionari. Questi sono stati predisposti attraverso *Google forms* ed inviati in via telematica a docenti di scuola dell'infanzia, che a loro volta li hanno diffusi tra i genitori degli alunni. Le risposte sono state raccolte durante tutto il mese di gennaio 2021. Il primo questionario rivolto ai genitori ha raccolto 123 risposte. Il secondo riguardante i docenti ha totalizzato 26 risposte. Non si tratta certamente di campioni significativi, se si pensa che la popolazione interessata potrebbe comprendere tutte le scuole dell'infanzia italiane. Tuttavia, come già sottolineato, questo

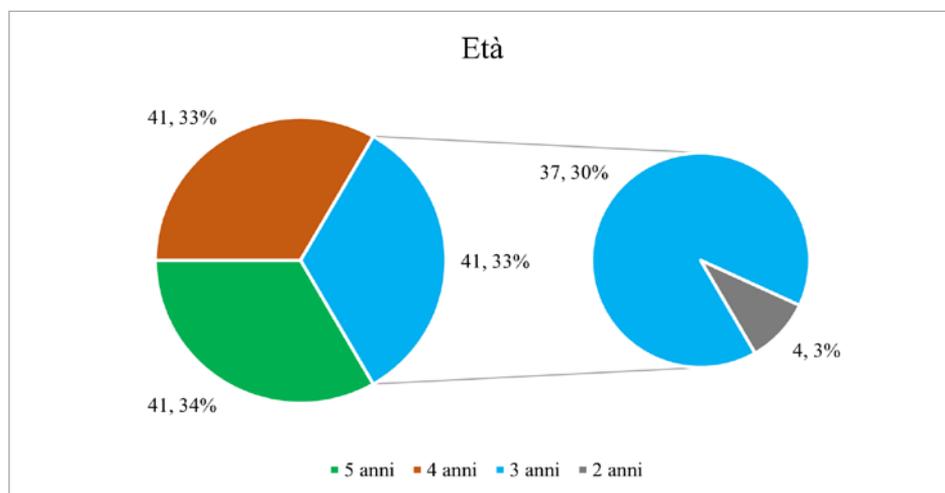
studio non ha la pretesa di essere esaustivo, quanto piuttosto di sperimentare un tipo di approccio all'indagine.

Con le interviste individuali si sarebbero potuti raccogliere dati più approfonditi qualitativamente, mentre con questionari a risposta chiusa l'aspetto quantitativo sarebbe probabilmente migliorato. La scelta di ibridazione tra le due forme è discutibile, ma forse agirà da stimolo per ulteriori ricerche in modalità differenti. Per facilitare la presentazione degli strumenti e dei dati raccolti si procederà esponendo ognuno dei questionari in ordine di domande, discutendone i risultati e sottolineando eventuali correlazioni tra alcune variabili.

3.1 Ascolto musicale in famiglia

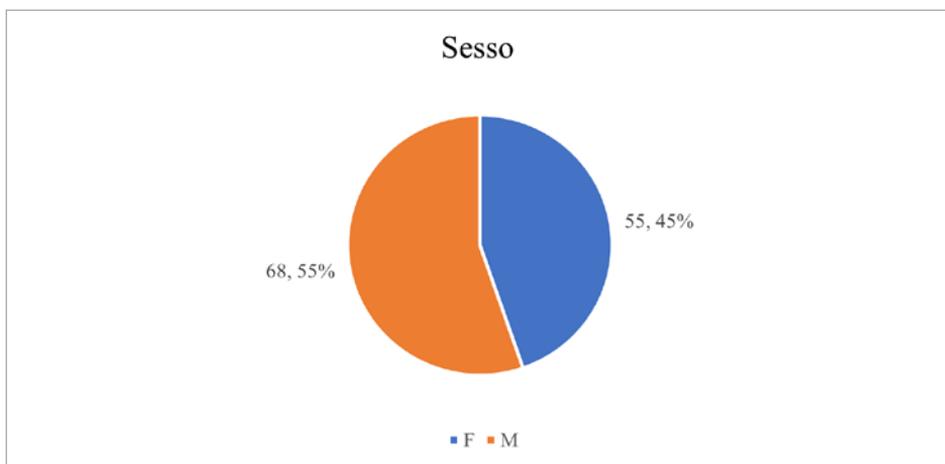
Il primo questionario si apriva con tre domande generali volte ad indagare l'età e il sesso dei bambini e la residenza della famiglia.

Il primo dato ha visto un equilibrio tra le tre annualità che compongono la scuola infanzia¹:

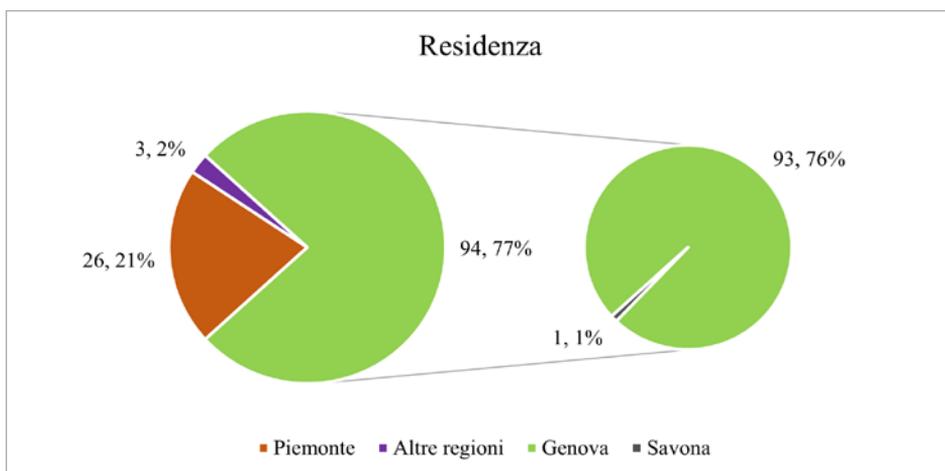


¹ Il gruppo di risposte comprendenti bambini di due anni sono state accettate, in quanto probabilmente si tratta di anticipatori oppure frequentanti la sezione primavera degli istituti scolastici.

Rispetto al sesso, invece, si è registrato un moderato sbilanciamento:

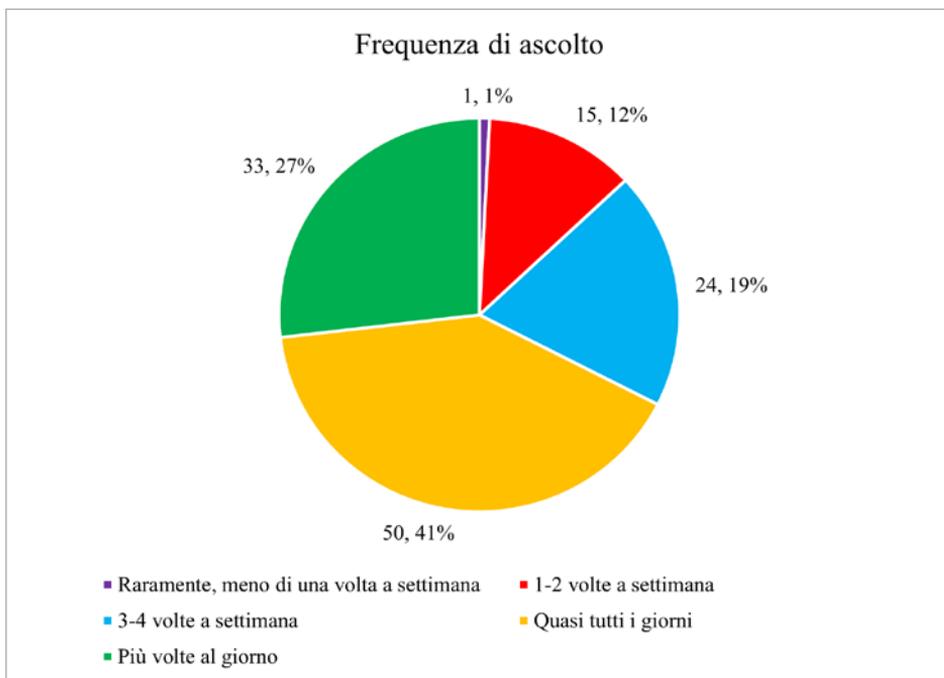


Le risposte legate alla residenza hanno visto la maggiore concentrazione nel territorio genovese:

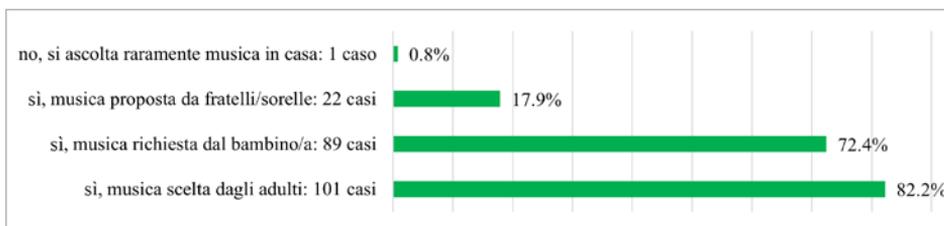


Entrando nel merito dei temi della ricerca, la prima parte del questionario era volta ad indagare le modalità con cui si ascolta musica in casa e i criteri di scelta dei repertori. Per ogni domanda verranno riportate le frequenze assolute e percentuali delle risposte.

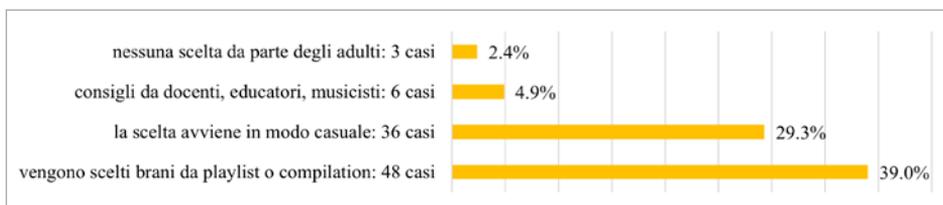
1) Con quale frequenza il bambino/a ascolta musica?



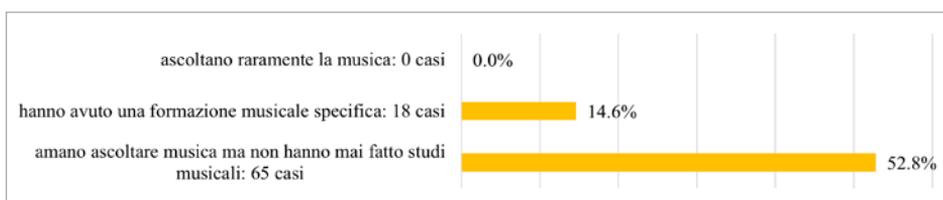
2) Il bambino/a ascolta musica in casa? Se sì, da chi viene proposta? (scelta multipla)



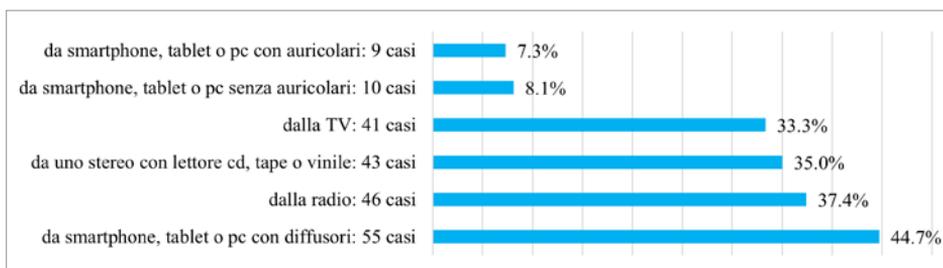
3) Nel caso in cui venga proposta dagli adulti, come avviene la scelta?
(scelta multipla)



i genitori (o altri adulti)² ...



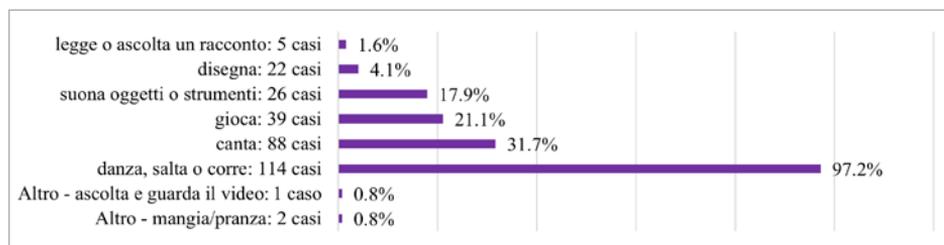
4) Come ascolta la musica il bambino/a? (scelta multipla³)



² Si tratta di ulteriori opzioni di scelta relative ad una seconda domanda velata. Si è preferito non inserire la domanda specifica sugli studi musicali, per evitare di produrre una sensazione di inadeguatezza da parte dei genitori.

³ Nella modalità 'da smartphone, tablet o pc con diffusori' sono state inserite anche le risposte della categoria 'altro' ove era specificato l'uso di dispositivi specifici quali 'Alexa'(6), 'Sonos'(1), 'casse bluetooth'(1). Nella modalità 'dalla radio' sono state inserite anche le risposte della categoria 'altro' ove era specificato 'autoradio'(2).

5) Mentre ascolta la musica, il bambino/a solitamente ...
(scelta multipla)



È possibile analizzare alcuni di questi primi dati emersi. Dalla domanda n. 1 è evidente come nella quasi totalità delle famiglie intervistate venga ascoltata musica in casa, in quanto solo lo 0,8% ha dichiarato il contrario. La moda rilevata è sulla modalità ‘quasi giornaliera’, comprendente il 40,7% del campione; calcolando la frequenza percentuale cumulata con i dati relativi alla frequenza maggiore (‘più volte al giorno’), si può evidenziare come il 67,5% del campione ha indicato un ascolto quasi quotidiano. Aggiungendo un’altra modalità della stessa variabile, si evince che l’87% degli intervistati hanno dichiarato di ascoltare musica almeno 3-4 volte a settimana. Queste osservazioni possono indicare come l’ascolto di musica in famiglia sia un’attività largamente diffusa, considerando che tendenzialmente, per gran parte delle giornate lavorative, i bambini frequentano la scuola dell’infanzia e i genitori i luoghi di lavoro.

Dalla domanda n. 2 emerge un leggero sbilanciamento fra le scelte operate dagli adulti e le richieste dei bambini, rispettivamente l’82% e il 72%. Si può affermare che la maggior parte dei genitori intervistati lascino comunque un buon grado di autonomia nella scelta dei repertori, mantenendo però un controllo ed alternando le richieste ricevute alle proprie scelte. Minori i casi dove il bambino ascolta musica proposta da fratelli o sorelle, mentre pochissimi quelli in cui i genitori lasciano completa libertà ai bambini (domanda n. 3).

Dall’incrocio di queste prime rilevazioni è evidente che nella quasi totalità dei casi la musica faccia parte della quotidianità nella vita familiare. C’è un certo equilibrio tra le scelte dei bambini e quelle degli adulti e questo appare come un aspetto pedagogicamente positivo; la totale autonomia a quest’età potrebbe indicare un abbandono dei bambini ai loro ascolti, quindi all’esplorazione della rete e alla manipolazione indipendente di dispositivi tecnologici complessi; viceversa, il totale controllo dei genitori potrebbe essere segno di una gestione autoritaria o di una censura della volontà dei bambini. La via di mezzo emersa può indicare il giusto ‘ascolto’ dei gusti musicali dei bambini e la negoziazione con quelli degli adulti, che sono comunque un percorso importante nell’aculturazione e nella costruzione identitaria.

La frequenza percentuale cumulata di tutte le risposte registrate nella prima parte della domanda n. 3 non raggiunge la totalità dei casi, il che significa che molti intervistati non hanno selezionato alcuna opzione. Emerge una prevalenza relativa per la scelta di playlist e compilation, ma non è possibile capire se si tratti di raccolte di brani trovate in rete o costruite dagli stessi genitori. Quasi un terzo degli intervistati ha indicato il criterio di casualità nella scelta, mentre solo il 4,9% dichiara di seguire i consigli di esperti in campo musicale o educativo. Si può comunque stimare che gran parte del campione faccia riferimento a brani trovati in rete o nelle programmazioni offerte dai vari media, senza operare una selezione significativa dell'offerta. Rispetto alla seconda parte della domanda, anche qui è evidente come molti intervistati non abbiano selezionato alcuna opzione. I dati rilevati non permettono alcuna interpretazione, se non per quanto riguarda il rapporto di maggioranza tra gli intervistati senza formazione su quelli con studi musicali. La mancanza di dati è sintomo di un errore nella strutturazione di questa domanda; probabilmente scorporando ed aggiungendo opzioni di scelta si sarebbero ottenute informazioni più accurate. Si lascia questa riflessione per lo sviluppo di ulteriori studi.

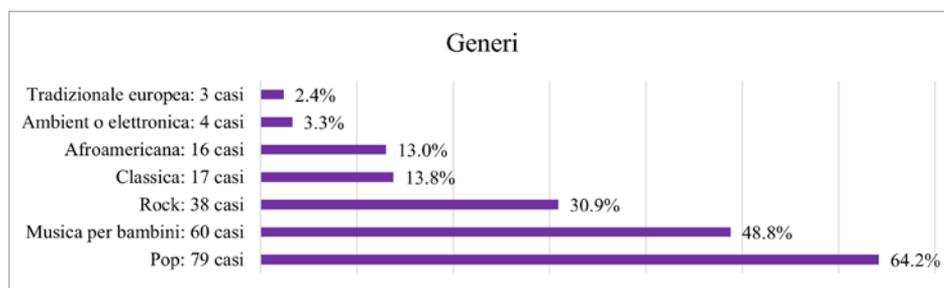
Dalla domanda n. 4 emergono dati interessanti relativi alle modalità di ascolto. Poco meno della metà degli intervistati fa uso di diffusori, dunque con una qualità audio tendenzialmente fedele a quella dei brani prodotti sul mercato discografico; sebbene trattandosi di risposte a scelta multipla non si possa compiere un reale calcolo cumulativo, unendo questa modalità a quella relativa all'utilizzo di stereo con supporti fissi (35%, presumibilmente cd e vinili), viene da supporre che mediamente la qualità audio dell'ascolto in famiglia sia medio-alta. La fedeltà della riproduzione di Radio e TV, che hanno registrato ciascuna circa un terzo delle risposte, dipende dal modello di apparecchio e può variare molto in base alla qualità dei diffusori integrati e al conseguente taglio di frequenze acustiche emesse; di conseguenza riguardo questi due dispositivi non è possibile fare considerazioni ulteriori. Solo l'8,1% sono i casi registrati di ascolto da pc, tablet e smartphone senza auricolari, solitamente la peggiore qualità in termini di fedeltà audio. Il 7,3% ha dichiarato l'uso di auricolari, ad indicare che nella maggior parte delle famiglie non vi è un isolamento sonoro del bambino durante l'attività di ascolto. Da uno sguardo generale si può quindi presumere che molti genitori, consapevolmente o inconsapevolmente, ricerchino una buona qualità di riproduzione audio e un'attenzione per la dimensione sociale dell'ascolto, e questo è sicuramente un aspetto positivo a livello musicale e pedagogico.

Tra i dati rilevati dalla domanda n. 5, è interessante notare come nella quasi totalità dei casi (97,5%) l'ascolto sia associato ad attività motorie. Si presume, dal quadro teorico e dall'esperienza sul campo, che sia la musica a stimolare il movimento e non viceversa. Difficile immaginare che l'idea di ascoltare un brano sia successiva all'attivazione motoria, in questa fascia di età; è più probabile pensare che la voglia di muoversi sia una risposta alla musica percepita. Nessun'altra azione mostra una tale percentuale, anche suddividendole in una classificazione: azioni musicali, ovvero il suonare e il cantare, che

insieme sfiorano appena la metà dei casi (anche se, come già detto, trattandosi di risposte multiple la cumulazione non è un criterio di analisi attendibile); azioni extramusicali, dove la musica si sposta sullo sfondo, come nel caso del gioco, del disegno, della narrazione o di altro; anche qui le percentuali registrate sono decisamente basse. I bambini, quindi, solitamente ascoltano musica mentre si muovono, e questo implica un'attenzione viva per l'elemento sonoro a vari livelli: maggiore nella danza, gradualmente minore nelle altre attività motorie. Questo dato non sorprende chi lavora nel campo dell'educazione musicale, ma in qualche modo dimostra una consapevolezza diffusa, anche se spesso dimenticata da chi vorrebbe vedere i bambini fermi e zitti mentre ascoltano la musica⁴. Dalla rilevazione non è possibile distinguere se ci siano differenze nel tipo di movimento, a livello di frequenza o in relazione alle variabili di età e sesso dei bambini. Potrebbe, però, essere un dato da approfondire in altri studi. Sarebbe interessante indagare analogamente le azioni compiute da adolescenti ed adulti durante l'ascolto di brani musicali; le differenze che risulterebbero sarebbero interessanti per lo studio delle condotte di ascolto.

La seconda parte del questionario riguardava, invece, i contenuti dell'ascolto, ed era strutturata con tre domande aperte. Per ogni domanda si riporterà una sintesi dei dati raccolti, riunendoli in categorie di contenuti musicali ed indicandone la frequenza assoluta e relativa. Il raggruppamento per categorie si è sviluppato tenendo conto degli insiemi di appartenenza⁵.

6) Quali musiche vengono ascoltate maggiormente? Indicate se possibile nello specifico i generi musicali, gli artisti, gli album o i brani più ascoltati



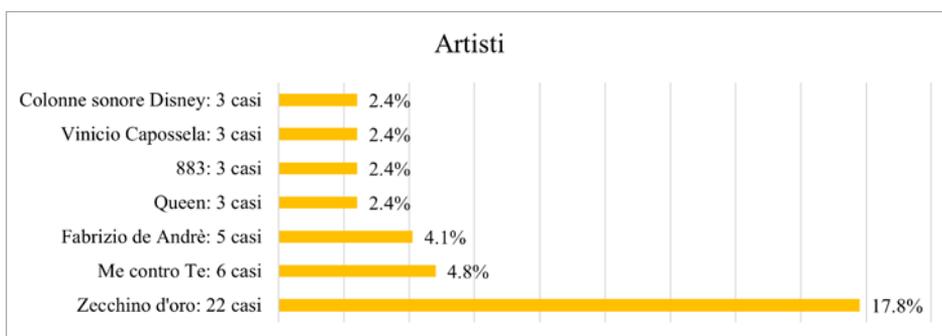
⁴ Si rimanda alle considerazioni già espresse nel paragrafo 2.3.1 del presente lavoro.

⁵ Ad esempio, la canzone *Hanno ucciso l'uomo ragno* sarebbe potuta apparire con lo stesso nome nella categoria specifica 'brani', successivamente aggiunta come dato numerico all'etichetta 883 nella categoria intermedia 'artisti' e all'etichetta *Pop italiano '80- '90* in quella dei 'sottogeneri', infine all'etichetta *Popular Music* nella categoria generale denominata 'generi'. Si inseriranno a parte, al di fuori dei grafici, le voci o etichette che sono apparse in uno o due casi.



SOTTO-GENERI in 2 casi: metal, Kpop, world music, english child songs, repertorio pianistico, opera lirica.

SOTTO-GENERI in 1 caso: irish traditional, pop albanese, pop arabo, pop francese, trap, canzoni natalizie, blues, ska, samba, tango, reggae, mambo, reggaeton



ARTISTI registrati con 2 casi: Frozen, Coccole sonore, Nursery rhymes, Neil Young, Johnny Cash, Lou Reed, Rolling Stones, Creedence Clearwater Revival, Vasco Rossi, Jovanotti, Elisa

ARTISTI registrati con 1 caso: W.A. Mozart, F. Chopin, E. Satie, P. Glass, J. Coltrane, M. Davis, E. Fitzgerald, C. Porter, Pink Floyd, The Beatles, Led Zeppelin, B. Springsteen, B. Marley, J. hendrix, Mogway, D. Bowie, RHCP, Pearl Jam, Nirvana, Foo Fighters, Metallica, Audioslave, Placebo, Jain, Queen of stone age, System of a down, P. Nutini, A. Merton, Van Halen, TwistedSisters, A. cooper, F. Buscaglione, L. Dalla, Mina, N. Pizzi, B. Lauzi, F. Guccini, G. Gaber, F. de Gregori, Ligabue, Giorgia, N. Fabi, A. Bocelli, J-AX, Tre allegri ragazzi morti, Baustelle, Mannarino, Negramaro, Modà, F. Gabbani, F. Moro, F. Rovazzi, A. Amoroso, Calcutta, Irama, G. Poi, Baby K, L. Fonsi, JBalvin, DuaLipaBenji&Fede, Ex Otago, Pinguini tattici nucleari, L. Einaudi, E. Bosso.

Brani musicali⁶

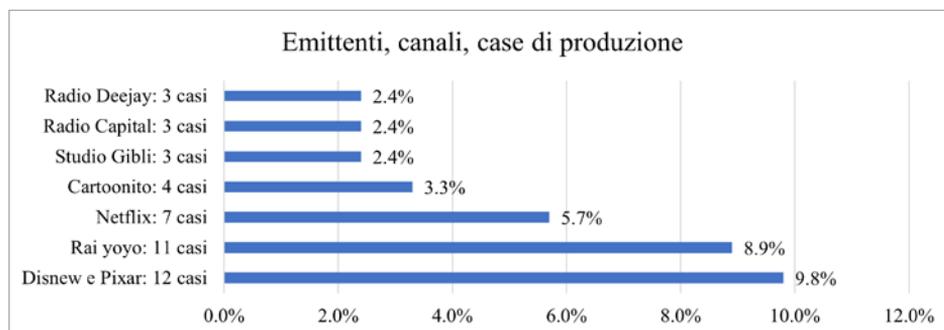
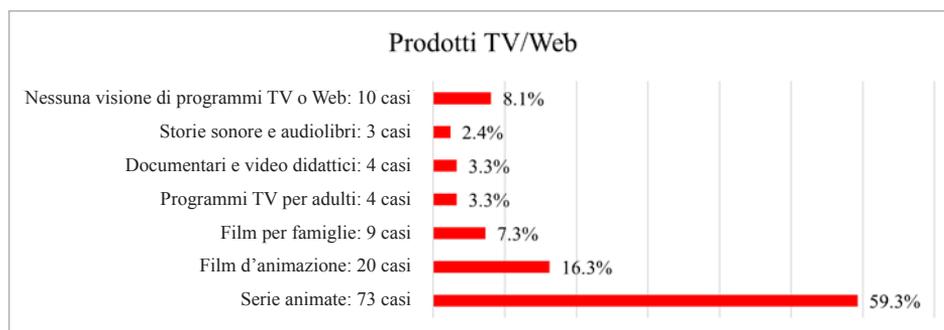
Pop italiano: Karaoke (A. Amoroso), Mamacita (J. Balvin), L'ombelico del mondo (Jovanotti), Nuova era (Jovanotti), Despacito (L. Fonsi), Tintarella di luna (Mina).

Canzoni per bambini: Baby Shark, socu-socu bachi-bachi, Pulcino Pio, Le tagliatelle di nonna Pina, Papaveri e papere.

Canzoni tradizionali per l'infanzia: Il cocomero, Ci son due cocodrilli, Un elefante si dondolava, Se sei felice, La bella lavanderina, Wheels on the bus.

Sigle cartoni animati: Dottoressa Dotty, Floopaloo, PawPatrol.

7) Quali programmi TV, Radio, film o serie Web sono viste dal bambino/a con maggior frequenza?



CANALI TV/WEB registrati con 1 caso: Amazon Prime Video, Focus Animalì, Italia 1, Canale 5, Rai 1.

EMITTENTI RADIO registrate con 1 o 2* casi: Radio Italia, Radio popolare, Radio 2, Radio 3*, Radio 3 Kids, Radio 102.5*, Virgin Radio, RDS

⁶ Ognuno dei brani indicati è stato registrato in un solo caso del campione.

Programmi, Serie, Film specifici⁷

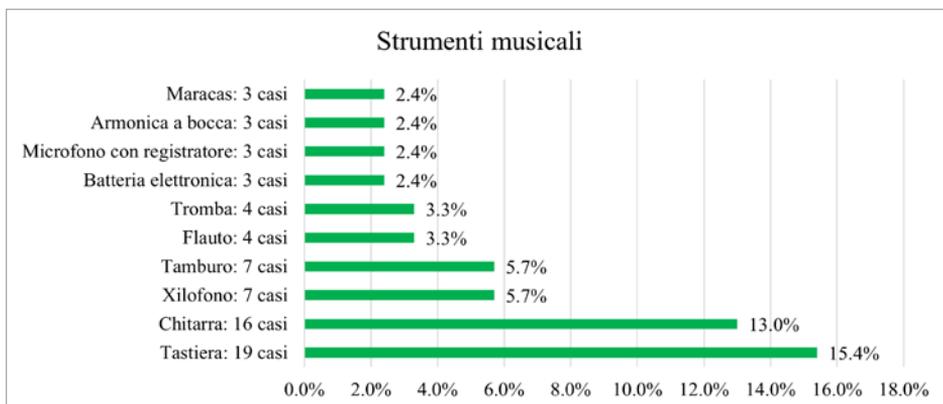
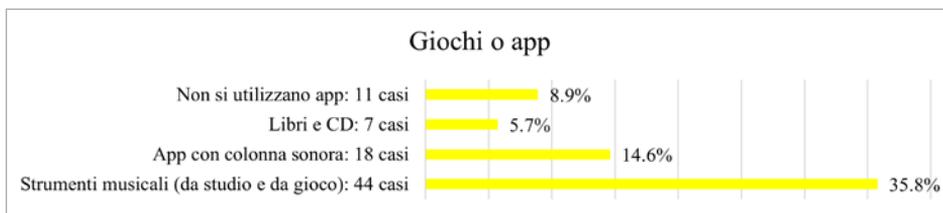
Film per famiglie: Harry Potter*, Ritorno al futuro, Mamma ho perso l'aereo, Tata Matilda, Billy Elliot, Il Grinch.

Film d'animazione: La gabbianella e il gatto, Cars, Hotel Transylvania, La bella e la bestia, Cenerentola, La sirenetta, Frozen**, Oceania.

Programmi e serie per adulti: Avanti un altro, Caduta libera, X-Factor*, Amici, Una mamma per amica, Ad alta voce, The Tuesday Tapes (E. Allien).

Serie animate: School of roars, Peppa Pig*, Simone, Scooby Doo, Spongebob, Tom&Jerry, Il trenino Thomas, Dott. Dotty*, Bing**, Alvin*, Booba*, Larva, Una strega imbranata, Winx, Pippi Calzelunghe, Miraculous, Barbie, Pokémon, UncleGrandpa, Curioso come George**, Steven Universe, PawPatrol**, Masha e Orso ***, Super hero girls, Gormiti, Siamo fatti così, Daffyduck, Power Rangers, Heidi, Lego friends, The lionguard, We bare bears, Oddbods, Teen titans, Dino Dana, Daniel tiger*, Sam il pompiere, Flopaloo**, Cacciatore di troll, Phileas&Ferb, Carolina e topo Tip, Polly Pocket, 44 gatti, Bob aggiustatutto, Minnie e Topolino.

8) Il bambino/a utilizza giochi musicali o app con sottofondo sonoro? Se sì, quali?



⁷ Si indicherà con * le etichette registrate due volte, con ** quelle registrate tre volte, con *** quelle registrate quattro volte.

STRUMENTI registrati con 1 caso: kalimba, djembe, bastone della pioggia, ocarina, ukulele, fischiello

App specifiche

Produttori: Nintendo, Chrome Experiment, Clementoni, Cartoonito.

App basate su serie animate: Gormiti, Transformers, Spiderman.

App di videogioco: Youtube Kids**, Tiles Hop, Wild animals, app di Puzzle*, Coloring&Learn.

Dall'analisi di questi grafici si può notare come la maggior parte del campione abbia fornito informazioni relative alle categorie generali, benché sia stata lasciata completa autonomia con possibilità di risposte aperte. I dati relativi alle etichette delle categorie intermedie (sottogruppi, artisti, canali, strumenti, etc.) non superano mai la soglia del 20% del campione. Per quanto riguarda le categorie più specifiche (brani musicali, programmi e serie, app) nessuno dei contenuti indicati compare in più di quattro casi, raggiungendo al massimo il 3,3% del campione.

Non si tratta di una distribuzione dei gusti fra tutti gli intervistati, come potrebbe sembrare dalla rappresentazione; i dati relativi alle categorie specifiche erano concentrati in poche risposte, nelle quali i genitori hanno indicato varie serie TV, brani e app utilizzate dai bambini. Probabilmente con strumenti di raccolta differenti si potrebbero ottenere ulteriori dati di carattere quantitativo, ad esempio con più domande a scelta multipla, o qualitativo, con interviste individuali. Nell'ambito di questo lavoro si è scelta una via intermedia, in modo da ottenere informazioni su entrambi i versanti e valutare le possibili strategie di approfondimento della ricerca.

I dati di rilievo per una prima interpretazione sono perciò quelli relativi alle categorie generali; emergerà qualche considerazione anche dalle etichette delle categorie intermedie, ma senza la pretesa di esaustività all'interno del campione. Alcune delle preferenze espresse sulle categorie specifiche saranno utilizzate come esempi rappresentativi dei raggruppamenti generali, all'interno dell'ultimo capitolo di questa tesi dedicato all'interpretazione musicologica e pedagogica dei contenuti.

Osservando i dati emersi dalla domanda n. 6, si può affermare che la maggior parte del campione ascolta *Popular music* (con una piccola preferenza per i cantautori italiani) e prodotti musicali per l'infanzia, suddivisi tra sigle, colonne sonore di cartoni e playlist dedicate ai più piccoli. C'è dunque un bilanciamento, come già registrato dalla domanda n. 2, tra le proposte degli adulti e quelle dei bambini, segno di un ascolto reciproco all'interno del contesto familiare. Tra le produzioni indicate solo lo *Zecchino d'oro* ha raggiunto un valore significativo. Questo dato indica che probabilmente le canzoni di questa celebre rassegna TV sono proposte non solo dai bambini, ma anche dai genitori: i brani più conosciuti sono infatti gli stessi che da decenni rivivono nel canto intergenerazionale. Analogamente alle ninna-nanne, le canzoni dello *Zecchino d'oro* sono ormai

entrate nella cultura generale dell'infanzia, attraverso la reiterazione crossmediale (ad esempio la serie animata *44 gatti*), la diffusione nei programmi TV per famiglie (ad esempio *Le tagliatelle di nonna Pina* all'interno del programma *La prova del cuoco*) e la conseguente acculturazione di massa. Poco si può dire degli altri generi musicali indicati, se non che rispecchiano probabilmente i gusti dei genitori. Dal punto di vista musicologico sarebbe interessante approfondire l'etichetta *Classica*, in quanto compare in 17 casi, ma solo in uno vengono specificati artisti quali Chopin, Satie, Glass e il sotto-genere pianistico; azzardando un'ipotesi, si potrebbe dire che la selezione di brani del repertorio colto sia legata all'uso di playlist preimpostate sulle app o sui browser in rete.

La maggior parte dei programmi TV e web registrati nella domanda n. 7 sono invece le serie animate, seguite dai film d'animazione. I canali e le produzioni più visti sono Disney, Rai yoyo e Netflix. Questi dati non stupiscono, se si pensa alla fruizione televisiva di questa fascia d'età. Il senso di questa domanda non era tanto di indagare le preferenze sulle serie d'animazione quanto più di estrapolare i dati e selezionare le colonne sonore più ascoltate, al fine di analizzarle nell'ultimo capitolo. Risulta interessante il dato negativo emerso: nelle domande n. 7 e n. 8 circa l'8% degli intervistati ha voluto specificare che i loro figli non vedono programmi o serie animate e non utilizzano app. Questa volontà potrebbe evidenziare la scelta, compiuta dagli stessi genitori, di non permettere ai bambini questo tipo di fruizione. Al di là dei possibili giudizi su questa decisione, su cui non si intende aggiungere nulla in questa sede, è importante sottolineare come dagli stessi genitori la fruizione musicale sia invece permessa ed assecondata (dati relativi alle domande n. 1 e n. 2). La musica non è intesa come uno dei tanti contenuti multimediali riprodotti dai dispositivi tecnologici, ma ha una sua autonomia e valenza educativa riconosciuta. Un ultimo punto di rilievo è la presenza diffusa in oltre un terzo delle famiglie intervistate di strumenti musicali di vario tipo. I dati emersi dalla domanda n.8 non indicano con specificità se si tratti di strumenti giocattolo o di educazione musicale; quel che importa, tuttavia, è la condotta. Il bambino che utilizza gli strumenti gioca a fare il musicista, a riprodurre le canzoni che conosce e ad imitare gli artisti che preferisce. Se a casa vi sono momenti dedicati a quest'attività, significa che l'ascolto funziona come dispositivo pedagogico, in quanto stimola la rielaborazione dei contenuti musicali.

Il questionario si chiudeva con uno spazio per eventuali considerazioni libere che avrebbero voluto aggiungere gli intervistati. Sono stati inseriti 56 commenti, corrispondenti quasi al 50% del campione. Le tematiche emerse sono state: apprezzamento, divertimento e partecipazione attiva da parte dei bambini (14 commenti), memorizzazione e riconoscimento di brani (7 commenti), passione per la danza (5 commenti), presenza costante della musica in casa o di genitori musicisti (4 commenti), cantare e suonare insieme ai genitori e a scuola (4 commenti), percorsi di educazione musicale (3 commenti), frequentazione di eventi di musica dal vivo (2 commenti), musica utilizzata per il rilassamento (1 commento). Si riportano infine alcuni commenti ritenuti significativi, che testimoniano l'autonomia dei bambini e il vissuto affettivo legato alla dimensione musicale:

Preferisce di gran lunga la musica allegra. A volte quando ascoltiamo la radio o provo a fargli ascoltare musica dal ritmo più lento e malinconico mi dice che non vuole ascoltare la canzone perché gli sembra triste (commento del genitore di un bambino di 5 anni).

Ascoltiamo molta musica, a casa per lo più radio e in macchina CD. La musica talvolta è protagonista e viene ascoltata in silenzio, ascoltata cantando e ballando e altre volte è sottofondo per attività ludiche o quotidiane. La bambina ha molto orecchio e riconosce facilmente le canzoni e se le piacciono spesso corre alla radio ad alzare il volume per cantarle. Sovente è proprio lei che accende la radio in casa (bambina di 5 anni).

Il suo rapporto con la musica è molto libero e caratterizzato da autogestione. A seconda dei suoi bisogni, la musica assume un ruolo diverso: gioco, sfogo, fonte di rilassamento, ... (bambina di 4 anni).

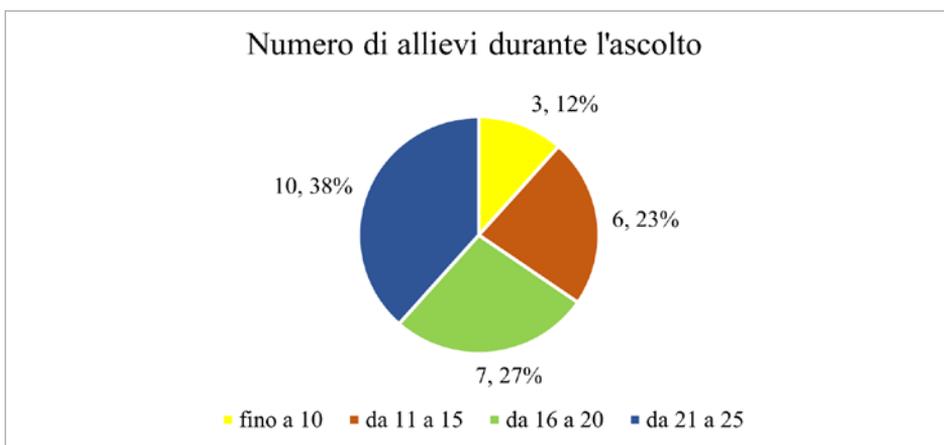
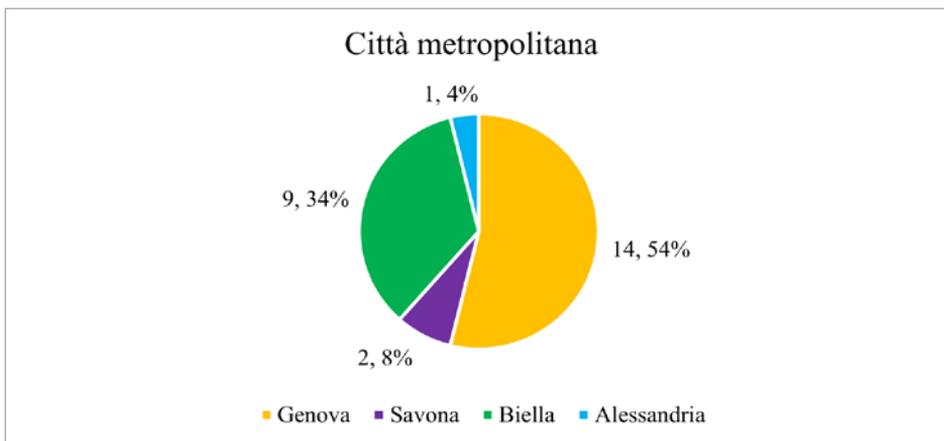
La musica ci ha aiutato nel periodo del lockdown a svagare un po' la mente, ascoltavamo brani anche vecchi e lui suonava la chitarra (bambino di 3 anni) Abbiamo Alexa, spesso mi chiede di portarlo in camera sua e da sola chiede la musica (bambina di 3 anni).

Il bambino impara a memoria la melodia prima dei testi o riadatta i testi inventando parole sulla melodia, spesso inventa melodie. Facilmente ripete la nota correttamente se suggerita. Ritmo in miglioramento dai tre anni e grazie agli strumenti a percussione. Spesso sull'orchestrato di ogni tipo chiama tutto tango ma quello perché abituato ad ascoltarlo ad oltranza stando con me ad eventi di ballo (finché si poteva). Chiede spesso informazioni sul significato del testo. Durante la visione di video e cartoni animati chiede spesso da dove provenga il sottofondo musicale (bambino di 3 anni).

3.2 Ascolto musicale a scuola

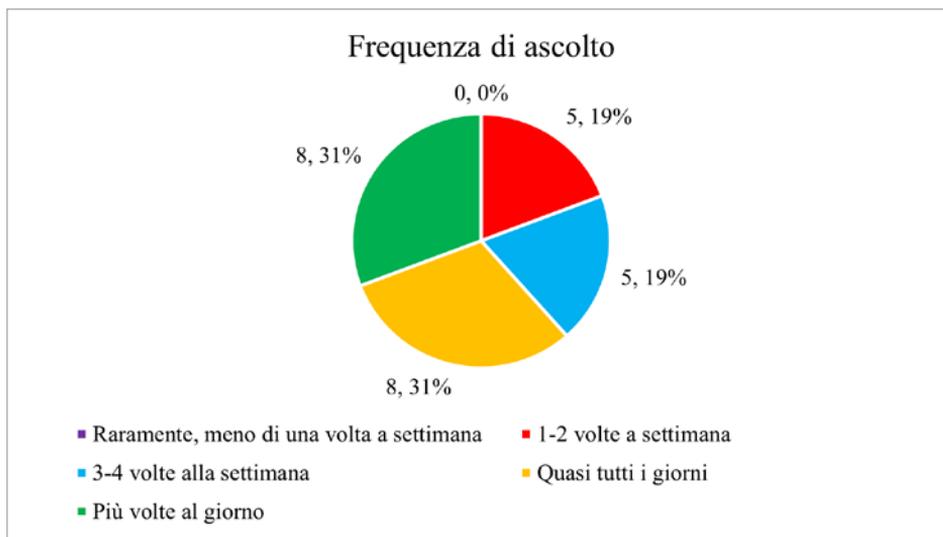
Il secondo questionario, compilato da 26 docenti di scuola dell'infanzia, aveva lo scopo di individuare informazioni complementari a quelle rilevate con il precedente. I genitori sicuramente conoscono i brani ascoltati, suonati e cantati dai bambini a scuola, ma non sempre li riconoscono con precisione e difficilmente riescono ad avere una visione globale dei contenuti musicali fruiti. Per questo era importante chiedere direttamente ai docenti.

Le prime due domande del questionario erano generali e relative alla città metropolitana in cui ha sede la scuola e il numero di bambini con cui solitamente si fa attività di ascolto.

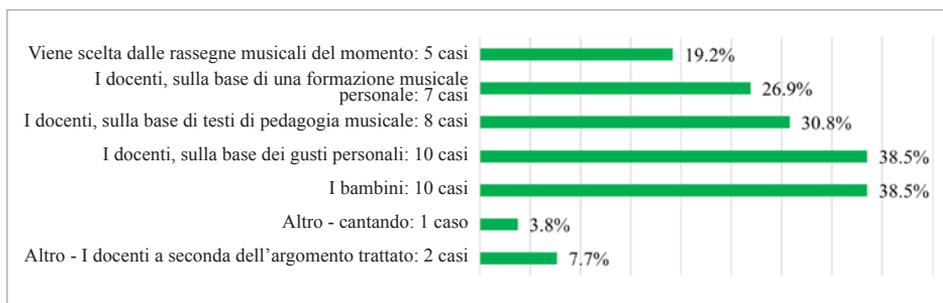


Le domande successive riprendevano le tematiche indagate con il questionario per i genitori.

1) Con quale frequenza si ascolta musica in classe?



2) Generalmente chi propone musica da ascoltare?
(scelta multipla)



3) Nel caso i brani musicali siano proposti dai docenti, potete indicare nello specifico i gusti musicali, le rassegne, la formazione o testi di pedagogia musicale che diventano criteri di scelta della musica?⁸ (domanda aperta)

⁸ Si indicherà con * le etichette registrate due volte, con ** quelle registrate tre volte, con *** quelle registrate quattro volte.

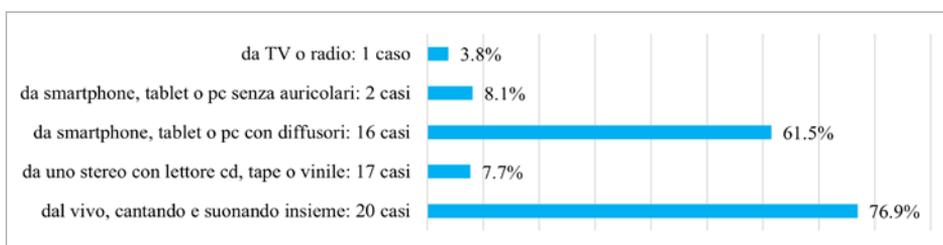
Rassegne e siti web: Melamusic*.

Generi ed artisti: Translational-E.Toso, Classica***(Mozart, Wagner, Beethoven, Chopin), Zecchino d'oro***, Canzoni natalizie, Cantautorale (B. Lauzi), Rock*, Coccole sonore.

Criteri di scelta: Varietà di generi*, musica rilassante**, musica strumentale, musica adatta alla programmazione*, contenuti musicali delle guide didattiche*, dipende dall'attività che accompagna la musica**.

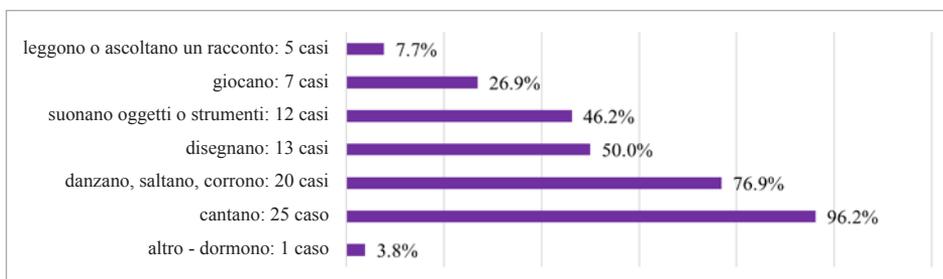
4) Come si ascolta la musica in classe?

(scelta multipla)



5) Mentre ascoltano la musica, i bambini solitamente ...

(scelta multipla)



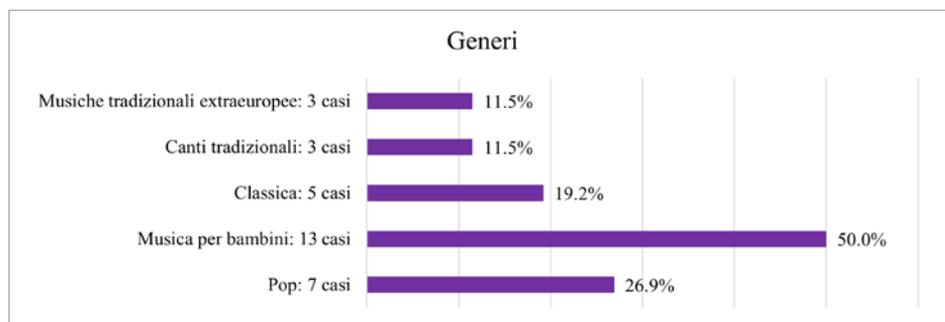
Anche a scuola l'ascolto di brani è un'attività frequente, spesso inserita nei momenti musicali d'insieme. Le risposte alla domanda n. 1 rispecchiano la proporzione osservata nel primo questionario, con circa l'80% dei casi distribuiti sulle tre modalità di frequenza maggiore. Dalla domanda n. 2 emerge un buon bilanciamento fra le proposte dei bambini e quelle dei docenti, anche se proporzionalmente minore rispetto al contesto familiare. È un dato positivo l'attenzione dei docenti per molteplici criteri di selezione dei brani musicali, come emerge anche dalla domanda n. 3. Lo *Zecchino d'oro* rimane sempre in cima alla classifica, ma in questo caso anche la musica colta del periodo classico e romantico sembra essere abbastanza diffusa.

È interessante osservare le differenze fra le risposte del contesto familiare e di quello scolastico. La domanda n. 4 evidenzia che la musica d'insieme e il canto cooperativo sono le occasioni di ascolto più frequente per la maggior parte dei docenti; benché in queste situazioni l'azione recettiva sia subordinata e contestuale a quella attiva, è importante sottolineare che il contesto di gruppo crea una maggiore possibilità di ascolto; diversamente, nel contesto familiare un'esperienza di musica d'insieme si sviluppa di solito con una sola persona, diminuendo così la varietà dell'ascolto. Rimane positiva la rilevazione sulla qualità audio dei dispositivi utilizzati, analogamente al contesto familiare.

I dati che emergono dalla domanda n. 5 sono forse quelli che si allontanano maggiormente dalle rilevazioni del primo questionario. Nella quasi totalità del campione è il canto ad essere contestuale all'ascolto, superando così il primato del movimento. Guadagna posizioni anche il disegno, superando l'utilizzo di strumenti. Questi dati sono giustificabili dal contesto di gruppo: in casa un bambino ha lo spazio fisico per muoversi e quello acustico per suonare uno strumento senza sovrastare la musica ascoltata; a scuola le stesse azioni compiute in gruppo rischierebbero di coprire lo stimolo sonoro, facendo perdere il senso dell'attività. Ne consegue la scelta dei repertori, finalizzata alla coesione sociale (canti di gruppo) e al contenimento (varie tipologie di musica indicate come tranquille o rilassanti). Tuttavia, non si deve supporre un blocco dell'attività motoria legata all'ascolto, dato che il dato percentuale connesso a quest'azione rimane elevato. L'attivazione e il movimento restano importanti componenti delle esperienze di ascolto, ma è probabile che siano più legate alle proposte dei bambini: dai criteri di selezione indicati nella domanda n. 3 non emerge infatti questa direzione di scelta; al contrario, dalle rilevazioni del primo questionario era evidente la corrispondenza fra ascolto ed attività motoria.

La seconda parte del questionario andava ad approfondire ancora una volta l'indagine sui repertori e sui contenuti musicali più ascoltati dai bambini. Era composta da sette domande aperte, con cui si è cercato di affrontare la tematica da punti di vista differenti.

6) Quali musiche vengono ascoltate maggiormente? Indicate se possibile nello specifico i generi musicali, gli artisti, gli album o i brani più ascoltati.



Generi musicali indicati una sola volta: Translational, Pianistica, Cantautorale, Cocreta.

Artisti e canali: Zecchino d'oro (5 casi), Baby dance, Melamusic, Coccole sonore, Mozart, Vivaldi (1 caso).

7) Durante la routine quotidiana o con frequenza settimanale vengono cantati insieme brani musicali specifici? Se sì, può indicare quali?

Le risposte a questa domanda sono state principalmente generiche, come ad esempio 'canti tradizionali' o 'filastrocche per bambini'. Si riportano qui i titoli indicati⁹:

Whisky il ragnetto*, Palloncino blu*, Il cocodrillo come fa, Issa la vela**, Gallo il galletto, La canzone degli indiani, L'ape sbadatella, Jack va in cucina con Tina*, Pepito, Balliamo il bughibughi, Là sulla montagna*, Lo sceriffo, Diamo la caccia al bruco, Il topo con gli occhiali, Dov'è il pollice, Se sei felice, I tre porcellini, Il treno, L'uccellino, Dieci nanetti, Lo starnuto, Un elefante si dondolava, Mosca e mora, Lascia che nevichi, Jingle bells.

8) Viene svolta attività specifica di educazione musicale? Se sì, può descriverla brevemente, indicando se ci sono brani musicali proposti con più frequenza?



9) Spesso i bambini cantano in autonomia brani conosciuti in casa o in altri luoghi esterni alla scuola. Ne ha notate alcune in particolare durante quest'ultimo anno?

Le risposte a questa domanda sono state principalmente generiche, come ad esempio 'hit del momento' o 'canzoni ascoltate in TV'. Si riportano qui i titoli indicati:

Il cocodrillo come fa*, Karaoke, L'uomo ragno, La zebra a pois, Jerusalem, Da zero a cento, Baby shark*, Frozen, Sam il pompiere, Dove e quando.

⁹ Si indicherà con * i brani registrati due volte, con ** quelli registrati tre volte.

10) Durante l'attività didattica o ricreativa vengono proposti ai bambini materiali multimediali come programmi TV, Radio, film, serie Web, applicazioni interattive? Se sì, quali sono proposte con maggior frequenza?

6 docenti hanno dichiarato di non utilizzare materiali multimediali.

15 docenti non hanno risposto.

4 docenti hanno dichiarato di fare uso di video didattici o film legati alla programmazione.

1 docente ha indicato l'utilizzo della serie *Peppa pig*.

11) Ha notato differenze nell'attitudine all'ascolto fra bambine e bambini?

Se sì, può descriverle?

8 docenti non hanno risposto.

11 risposte negative.

7 risposte affermative, le differenze individuate sono state:

- più attenzione da parte delle bambine (3 risposte)
- maggiore predisposizione alla danza da parte delle bambine (4 risposte)

12) Ha notato differenze nell'attitudine all'ascolto fra le diverse fasce di età?

Se sì, può descriverle?

13 docenti non hanno risposto.

6 risposte negative.

7 risposte affermative, le differenze individuate sono state:

- più attenzione da parte dei bambini di 5 anni (4 risposte)
- maggiore coinvolgimento motorio da parte dei bambini di 5 anni (3 risposte)

Nuovamente si è riscontrata una genericità nelle risposte. Evidentemente lo strumento così predisposto non era in grado di approfondire in maniera significativa i contenuti, probabilmente per via della modalità di auto compilazione. Le considerazioni rispetto a queste ultime domande non aggiungono nulla a ciò che già è stato riscontrato nella prima parte dello stesso questionario o in quello compilato dai genitori. Inoltre, l'eccessiva ristrettezza del campione non permette alcun tipo di generalizzazione.

I dati emersi dalla domanda n. 6 rispecchiano quelli rilevati nel primo questionario; si osserva una frequenza maggiore negli ascolti di musica colta europea e musica popolare extraeuropea, secondo le preferenze già espresse nella domanda n. 3. Le risposte specifiche rilevate dalle domande n. 7 e n. 9 non fanno emergere contenuti differenti dai comuni canti tradizionali infantili o dai brani cari al piccolo pubblico già indicati dai genitori in maniera più variegata. Dalla domanda n. 10 viene evidenziata l'assenza di app e prodotti multimediali all'interno della vita scolastica, se non per 5 casi, corrispondenti al 19,2%

del campione. Viceversa, la musica è utilizzata in differenti modalità, come si rileva dalla domanda n. 8; nessuno ha però descritto momenti di elaborazione musicale libera da parte dei bambini, dunque si presume che tutte le attività segnalate siano strutturate e condotte dal docente. Non è semplice creare in classe lo spazio e il tempo adatti all'esplorazione e all'improvvisazione, ma è in quei momenti che i contenuti dei brani ascoltati vengono reiterati e rielaborati, trasformando la fruizione passiva in occasione di crescita.

Un ultimo punto di analisi è dato dall'assenza di differenze significative tra bambine e bambini e tra le differenti fasce di età, se non per l'attenzione e le capacità motorie. Anche nel questionario rivolto ai genitori le variabili di età e sesso non hanno registrato mutamenti nelle risposte su modalità di ascolto e contenuti musicali. Per quanto riguarda l'età, si tratta di un dato positivo in quanto non lascia intendere possibili difficoltà nella gestione del dispositivo di ascolto in sezioni eterogenee, tenendo conto delle differenze che comunque esistono a livello cognitivo, motorio ed affettivo. Per quanto riguarda le differenze di genere, sicuramente è dalla scuola dell'infanzia che il processo di distinzione prende il via, per quanto si cerchi di evitare stereotipi e forzature. La musica, fortunatamente, rimane una condotta e un desiderio universale, almeno a quest'età. Il mondo concertistico al contrario è da sempre attraversato da *cliché* di genere: basta confrontare un paio di orchestre o le band che accompagnano gli artisti di musica leggera per notare ruoli di genere marcati. È importante preservare i bambini della scuola infanzia da queste influenze culturali, per permettere loro di sviluppare una musicalità autonoma.

Anche l'ultima domanda rivolta ai docenti lasciava spazio ad ulteriori commenti; ne sono stati lasciati 11, relativi all'importanza della musica nello sviluppo del pensiero simbolico e nell'armonia dell'ecosistema formativo. Si riportano quelli ritenuti più significativi:

L'uso della musica con i bambini rende il ritmo della giornata più rilassata. Più gliela proponi e più te la chiedono. Differenza di musica ascoltata a scuola e a casa. Casa sempre accompagnata da stimoli visivi (video, cartoni, tv) scuola solo ascolto orale.

Credo sia un elemento fondamentale in alcuni momenti. Per esempio, durante il disegno lo trovo fondamentale, senza musica ho notato che l'attività assume un carattere completamente diverso. Durante i laboratori di disegno o pittura io metto sempre musica di sottofondo o film e trovo entrambe le strategie estremamente efficaci.

È una grande risorsa per risvegliare le capacità di ascolto intimo, la consapevolezza emotiva, le capacità di analisi, di riflessione, critiche ed autocritica. È una potenza nelle relazioni sociali, è la partenza di tutto.

La musica è bellezza, è importante mettere il seme.

3.3 Dai contenuti musicali ai valori pedagogici

Con questi strumenti d'indagine sociale si è provato a trovare una strada per rispondere alle domande sulle modalità di ascolto e sui contenuti musicali. Come già detto, non si sono trovate delle risposte esaustive. Piuttosto sono stati rilevati aspetti interessanti da approfondire con ulteriori strumenti di raccolta dei dati sia sul versante quantitativo sia su quello qualitativo.

Questa piccola ricerca sociale è stata comunque un'occasione per muovere alcune considerazioni su dati che, se fossero confermati in campioni più ampi, potrebbero stimolare alcune riflessioni al mondo della pedagogia musicale:

- l'ampia diffusione dell'ascolto di brani musicali in entrambi i contesti;
- l'utilizzo di dispositivi tecnologici che garantiscono una buona qualità audio;
- le occasioni di sperimentazione e rielaborazione dei contenuti musicali, maggiori a casa;
- le attività associate all'ascolto, differenti a seconda dei contesti;
- la poca diffusione di consigli provenienti dal campo della pedagogia musicale, al quale pochissimi intervistati fanno riferimento.

Il passo successivo di questa ricerca è provare ad percorrere la complessa strada dell'interpretazione. Si possono individuare dei valori pedagogici all'interno dei brani ascoltati dai bambini? Le canzoni, frutto della fruizione di differenti media, sono un insieme omogeneo di elementi che contribuiscono all'acculturazione o è possibile individuarvi caratteri educativi specifici? Si può pensare una pedagogia musicale che accetti ogni tipo di prodotto musicale in funzione della condotta o esistono differenze a livello educativo tra i repertori?

Prima di affrontare queste domande, si cercherà di descrivere la complessità dell'interpretazione degli elementi musicali, presentando alcuni studi di semiotica ed ermeneutica musicale.

4. Senso e *nonsense* musicale

Come ogni altra espressione artistica, la musica ha una natura multidimensionale ed interagisce a differenti livelli con l'essere umano. L'interpretazione del senso attribuito alla musica diventa un'azione complessa, in quanto deve tener conto di molti elementi e possibilità. Gli aspetti oggettivi dell'elemento sonoro musicale costituiscono un poliedro osservabile da più punti di vista, per via della molteplicità di dimensioni che vi sono racchiuse. La natura sfuggente del suono, che corre nel tempo e che difficilmente è rappresentabile attraverso un segno grafico malgrado i numerosi tentativi, aggiunge maggiore difficoltà ad ogni percorso interpretativo. Inoltre, è nella dimensione soggettiva che la musica assume significato, nel momento in cui diventa una condotta, e la risonanza personale è differente per ogni persona, in quanto nasce e si sviluppa nell'intimità del mondo interiore, stringendo legami profondi con l'Io e il Sé.

Nattiez propone una comparazione semiologica tra linguaggio verbale e musica, per mostrare la difficoltà di attribuzione di significato:

I linguisti sono generalmente d'accordo nel definire il linguaggio umano un fenomeno con una duplice articolazione. La prima articolazione è costituita di unità dotate di significati: il termine, o morfema, "tavolo" rinvia a un certo tipo di mobile, il termine "cavallo" ad un certo tipo di animale, il termine "felicità" ad un certo stato psicologico, ecc. La sintassi di una lingua è ciò che sorregge le leggi della combinazione delle parole e tali regole variano da una lingua all'altra. [...] Una frase è dunque costituita da una serie di parole dotate di significati e sintatticamente collegate. [...].

Nella musica le cose vanno in modo del tutto differente. Infatti, quali che siano le culture di appartenenza, l'unità minimale sulla quale è basato un brano musicale è la nota, o più esattamente, l'unità scalare. [...] a differenza del linguaggio umano, è a livello di queste unità scalari che la sintassi musicale si

organizza, o, più esattamente, a livello dei connotati morfologici di cui la nota è portatrice. Questa successione di eventi sonori non è portatrice di una concatanazione di unità dotate di significati¹.

La differenza sta quindi sui livelli di articolazione: se il linguaggio verbale vede la significazione sia sul livello lessicale sia su quello sintattico, il senso musicale si sviluppa solo al secondo livello. Per questo altri studiosi preferiscono parlare di senso e di para-semantica, piuttosto che di significato e di semantica musicale. Questo primo punto di complessità apre diverse strade per l'interpretazione della musica. Il musicologo francese descrive alcune di queste vie prendendo in esame la civiltà occidentale. I Pitagorici concepivano la musica come un sistema matematico, mentre Aristotele vi leggeva lo schema dell'armonia naturale. Nel Medioevo i discorsi sul significato passavano attraverso il filtro teologico, mentre dal Rinascimento l'indagine si è spostata sul legame profondo tra musica, rappresentazione ed emozioni (madrigalismo, pittura sonora e teoria degli affetti). Con lo sviluppo della musicologia come sapere autonomo che indagava il funzionamento del sistema tonale, l'attenzione si è orientata sul significato interno della musica, scaturito dalla forma: nell'Ottocento in particolare si è accesa la *querelle* fra contenutisti e formalisti. Se i primi attribuivano alla musica significati esterni, qualcosa a cui si rimandava, i secondi negavano l'esistenza di collegamenti al di fuori del linguaggio musicale. Secondo Hanslik, il significato della musica risiedeva esclusivamente nell'organizzazione sonora, nelle regole formali che le conferiscono espressività autonoma, e questa posizione è stata ampiamente condivisa anche da molti compositori illustri del Novecento, *in primis* Stravinskij.

Cercando di offrire una prospettiva generale, alla luce degli studi di semiotica musicale, Nattiez individua due tipologie di significati²:

- i significati intrinseci, altrove definiti con il termine endosemantica, ovvero quelli racchiusi nella natura stessa della musica;
- i significati estrinseci, corrispondenti all'esosemantica, che invece rimandano ad elementi esterni all'organizzazione dei suoni.

Un'ulteriore distinzione proposta dal musicologo per spiegare il funzionamento semantico è quella tra significati naturali e convenzionali: i primi sono universali e corrispondono ai rimandi sensomotori e posturali scaturiti dal suono e ai conseguenti stati psichici e affettivi; i secondi sono frutto dell'acculturazione, sono differenti per ogni società, comunità o gruppo sociale. A questa dicotomia si possono aggiungere i significati soggettivi, seppure non indicati da Nattiez: la musica assume un significato

¹ Nattiez J.J. (2002), *Musica e significato* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, pp. 207-208.

² *Ivi*, pp. 215-221.

differente anche in relazione al vissuto personale, alla dimensione intrapsichica ed interpersonale di ogni individuo.

Alle considerazioni sul significato espresse da Nattiez si associano quelle di Baroni nel campo dell'ermeneutica musicale³. L'indagine sul senso è stata influenzata dalle correnti di pensiero che hanno fatto da sfondo al sapere musicologico. Nel secondo Novecento ad un primo approccio derivato dallo strutturalismo, che puntava ad un'analisi quanto più scientifica delle forme, si è alternato un secondo più aperto all'incertezza e all'indeterminatezza, frutto del decostruzionismo. Occorre quindi accettare più possibilità di interpretazione e considerare una prospettiva pluralista. L'indagine deve assumere un carattere indiziario, mettendo insieme differenti saperi in un'ottica interdisciplinare. Non esiste una categorizzazione assoluta, ma molteplici prospettive di studio. Baroni richiama il concetto di simbolo, nella definizione di Eco⁴, la 'nebulosa di significati'. Non è possibile attribuire un significato univoco al materiale sonoro, ma solo riconoscerci all'interno una molteplicità di rimandi. Sempre partendo dagli studi del semiologo italiano, Baroni recupera la distinzione fra *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*⁵. Il senso di un brano musicale è differente se lo si studia dalla prospettiva del compositore, dell'opera e dell'ascoltatore, e nessuna interpretazione può considerarsi esatta o esaustiva se prende in considerazione un unico punto di vista. Come fronteggiare la complessità dell'interpretazione musicale? Come ritrovarvi al suo interno possibili implicazioni pedagogiche? Si presenteranno vari percorsi che abbracciano differenti saperi, musicologici e non, che costituiranno il metodo d'indagine di questa ricerca.

4.1 Le strade della musicologia

Bent⁶ ricorda come la musica sia l'unica arte che necessita una sua '-logia', ovvero un sapere pensato *ad hoc* per studiarne i molteplici aspetti. Nel corso dei secoli si sono alternate e mescolate differenti correnti di pensiero musicologico, che prendevano di volta in volta in considerazione aspetti differenti dell'arte dei suoni. Forte è stata in alcuni momenti storici l'influenza ideologica, da cui l'indagine sul musicale deve guardarsi, per evitare il rischio di una prospettiva selettiva e rigida. Nel corso del Novecento la musicologia ha avviato numerosi percorsi interdisciplinari con le scienze naturali, umane e sociali, come già è emerso nei capitoli precedenti, e questo ha favorito l'acquisizione

³ Baroni M. (2002), *L'ermeneutica musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

⁴ Eco U. (1981), *Simbolo*, in *Enciclopedia* a cura di Romano R., Einaudi, Torino.

⁵ Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Bompiani, Milano.

⁶ Bent M. (2002), *Il mestiere del musicologo* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

di punti di vista aperti alla globalità delle esperienze umane, evitando il rischio di una chiusura autoreferenziale sullo studio del materiale sonoro.

La prima fase della ricerca del senso musicale è l'analisi musicale, così descritta da Dalmonte:

Mentre il discorso ermeneutico cerca di esplicitare il senso globale di un pezzo, l'analisi si esercita su aspetti singoli, ed è costretta a selezionare un certo numero di tratti da sottoporre a indagine. Ovviamente è possibile che un'analisi prenda in considerazione *tutti* gli elementi di cui un brano è costituito, ma anche in questi casi non si tratta di un'analisi *globale*, bensì di un'analisi parametrica a lungo raggio. L'operazione di scelta degli aspetti da analizzare non è *neutra*, in quanto presuppone la collocazione storica dell'oggetto. [...] Oltre alla necessità di una scelta preventiva di tratti pertinenti da analizzare, ogni tipo di analisi deve decidere quale dimensione darsi rispetto all'oggetto scelto, un brano musicale nelle sue dimensioni massime (analisi strutturale) o minime (analisi delle unità più piccole) o intermedie (analisi degli insiemi delle unità di livello gerarchico superiore al minimo inferiore al massimo). Infine, un'analisi può indirizzarsi verso *aree* di interesse dotate di una relativa indipendenza reciproca, che potrebbero essere così identificate: l'aspetto sonoro globale derivato dalla percezione associata al timbro, della dinamica, dell'ambito e della tessitura; l'aspetto verticale degli accordi e della loro successione, delle relazioni contrappuntistiche, delle sovrapposizioni e commistioni tonali; l'aspetto orizzontale del profilo melodico, del ritmo e del metro, dei collegamenti fra parti. Ovviamente anche i rapporti esistenti fra queste *aree* costituiscono un'ulteriore area di interesse per i fini analitici⁷.

Una prima difficoltà nell'analisi dei fatti musicali sta nell'osservazione: la natura temporale ed immateriale impedisce al ricercatore di fissare lo sguardo, perché l'oggetto è in continuo cambiamento. Un espediente utilizzato in molte culture, finalizzato *in primis* alla trasmissione e all'apprendimento, è stata l'ideazione di una forma di scrittura musicale. Questa strategia, tuttavia, ha una controindicazione evidente: trasformando il suono in segno grafico si deve necessariamente compiere una scelta di riduzione. La notazione occidentale, ad esempio, descrive con una discreta precisione le altezze e le durate, ma esprime con difficoltà le qualità timbriche dei suoni rappresentati; al contrario, la notazione cinese si è focalizzata sulla sonorità e sul gesto; entrambe le tipologie di scrittura risultano, però, poco utilizzabili al di fuori dei propri contesti culturali. La scrittura musicale ha infatti influenzato fortemente la composizione, e in molte tradizioni musicali non scritte gli aspetti sonori più importanti sono difficilmente rappresentabili graficamente.

⁷ Dalmonte R. (2002), *Teoria e analisi in Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino, pp. 668-669.

Non ha molto senso tentare di scrivere una partitura che rappresenti un canto di gola Inuit, per quanto la notazione occidentale sia stata arricchita nel corso dell'ultimo secolo. Come la scrittura del linguaggio verbale non rappresenta a pieno i caratteri espressivi di un discorso parlato, bensì seleziona principalmente i contenuti lessicali, analogamente una partitura è una scelta dei parametri che si ritengono più importanti all'interno di un messaggio musicale. Ciò non significa una impossibilità della trasmissione: l'esperienza e la memoria, agevolata oggi dalla possibilità di registrare e riprodurre i suoni, permette al musicista di ricostruire la complessità del messaggio, come un telegrafista ricostruiva il messaggio verbale a partire dagli impulsi telegrafici. Se dunque l'incompletezza della scrittura è un problema in parte superabile per l'esecutore, non è lo stesso per il ricercatore.

Per cercare di mantenere una prospettiva il più possibile globale ed attenta alla totalità dei tratti osservabili nei brani musicali, in questo lavoro si partirà dagli elementi costitutivi del materiale musicale, secondo la classificazione presentata da Nattiez nella prima parte del secondo volume dell'*Enciclopedia della musica* (2002, Einaudi, Torino). Nell'ottica di costruire un possibile ponte fra musicologia e pedagogia, si cercherà di associare ciascun elemento ad una o più categorie pedagogiche, dunque con alcune dimensioni del vissuto esistenziale.

- Suono⁸: è la materia della musica, lo stimolo acustico che viene elaborato dalla percezione; che sia suono intonato o rumore, è l'essenza di ogni discorso musicale. Una possibile associazione è con le categorie 'Materia' e 'Corpo', che racchiudono sia la dimensione fisico-materiale dell'essere umano sia la dinamica percettiva.
- Melodia⁹: è il costrutto musicale che viene percepito per primo nella sua interezza e che si imprime con maggior facilità nella memoria; generalmente affidata al canto o allo strumento solista, si configura spesso come il protagonista della narrazione musicale, si assocerà dunque alla categoria di 'Soggetto'.
- Ritmo¹⁰: è il parametro musicale che in ogni cultura viene associato al movimento, è formato da durate, pulsazioni, suddivisioni, accenti, gruppi, metri, e descrive sia l'andamento delle singole voci sia l'insieme delle parti. Si assoceranno le categorie di 'Gesto' e 'Movimento'.
- Scale, polifonia ed armonia¹¹: in ciascuna cultura musicale questi elementi sono organizzati in maniera differente, ma sempre sono il fondamento della distinzione

⁸ Zanarini G. (2002), *Il suono* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

⁹ Powers H. (2002), *La melodia* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹⁰ Agawu K. (2002), *Il ritmo* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹¹ Meeùs N. (2002), *Scale, polifonia, armonia* in *Enciclopedia della musica vol.II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

fra sonorità consonanti e dissonanti. Nella storia della musica occidentale, sono stati spesso attribuiti precisi connotati affettivi a costrutti polifonici. In questo lavoro si è deciso di collegare a questo parametro le categorie di ‘Emozione’ e ‘Sentimento’.

- Timbro¹²: trattato talvolta come un parametro residuale, è la qualità del suono che permette di distinguere la fonte sonora. Di conseguenza l’associazione più semplice ed efficace è con le categorie di ‘Identità’ e di ‘Alterità’.
- Forma e sintassi¹³: è il parametro che presenta più differenze tra le varie tradizioni musicali, poiché descrive l’organizzazione dei contenuti sonori secondo gli schemi di sviluppo e di tensione propri di ogni cultura. Si assocerà alla categoria di ‘Narrazione’.
- Tempo¹⁴: è la dimensione di fondo di ogni evento sonoro, che implica un rapporto di interdipendenza tra il tempo musicale, il tempo ontologico e il tempo esistenziale. Il primo si muove nel secondo, ma viene percepito ed elaborato attraverso il terzo. Gli studi di psicologia musicale, di cui si parlerà più avanti, hanno mostrato come nella dimensione temporale si collocano i livelli più profondi di costruzione di senso attorno all’esperienza musicale. Si assocerà quindi la categoria di ‘Vita’.
- Tessitura¹⁵: si tratta di un termine incerto, ancora poco definito in ambito musicologico, che consiste nell’intreccio tra timbri, parti, colori, costrutti musicali. L’indagine sulla tessitura si è sviluppata sull’onda dell’impressionismo e del simbolismo, si lega dunque ai giochi di illusione ed esposizione propri di questi stili. Rappresenta la collettività dei soggetti, che di momento in momento si possono alternare tra la figura e lo sfondo del disegno musicale. Si assoceranno le categorie di ‘Comunità’ e di ‘Prospettiva’.
- Parole¹⁶: il rapporto tra musica e parole è stato spesso controverso, gli artisti e gli studiosi si sono mossi in molteplici posizioni talvolta contrastanti; è indubbio che un legame ci sia, e a seconda dei casi è più o meno fondato sulla natura stessa della musica o del testo. Vi si assocerà la categoria di ‘Messaggio’.

¹² Risset C. (2002), *Il timbro* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹³ Cook N. (2002), *Forma e sintassi* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹⁴ Kramer J.D. (2002), *Il tempo musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹⁵ Dunsby J. (2002), *La tessitura* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

¹⁶ Dalmonte R. (2002), *Musica e parole* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J.Nattiez, Einaudi, Torino.

L'attenzione a questi elementi è dunque un primo passo per un'accurata analisi del brano musicale, ma non è sufficiente a sviluppare un'elaborazione ermeneutica.

Baroni, nel volume *L'orecchio intelligente*¹⁷, scritto per studenti e docenti senza formazione musicale, compie un'interessante sintesi di quelli che potrebbero essere tre passaggi per interpretare un brano musicale nella sua complessità. La prima fase è quella delle 'Sintonie' con il brano: partendo da un atteggiamento empatico, si cerca di percepire il carattere affettivo espresso dalla musica, al di là dei codici conosciuti o meno. Si utilizza il linguaggio verbale come metalinguaggio per descrivere le analogie e le associazioni con elementi extramusicali; poco importa se siano pertinenti o meno con il pensiero compositivo, in questa fase ciò che conta è l'esperienza soggettiva dell'ascoltatore, che cerca di arricchire la propria vita interiore con la musica, in un'ottica creativa di costruzione di significato personale. L'importanza di questa sintonia affettiva non sta negli obiettivi analitici, ma nel partire dalla prospettiva dell'ascoltatore contemporaneo per indagare l'*intentio lectoris*. La seconda fase è quella delle 'Percezioni', che fa riferimento propriamente alle strategie di analisi e all'osservazione degli specifici parametri musicali, di cui si è appena parlato. L'ultima fase, le 'Culture' è il confronto con il contesto, ovvero con la tradizione e la società nelle quali si è sviluppato il brano in esame, nel quale ha vissuto l'autore o l'interprete. Questa ultima fase si articola in quattro punti:

- i valori e le legittimazioni, ovvero le correnti di pensiero e l'idea di estetica socialmente accettata ed attesa;
- le funzioni, il motivo per cui si fa o si faceva quel determinato tipo di musica;
- i gruppi sociali, gli attori di riferimento (popolo, corte, pubblico di massa o di nicchia) e il rapporto con il mercato o l'industria musicale;
- lo stile musicale nel quale l'opera si inserisce, che fa da sfondo e mette in luce quando il brano ricalchi o si discosti dai modelli circostanti.

Su questa ultima fase del percorso ermeneutico occorre aggiungere alcune considerazioni. Come studiare il contesto? Per quanto riguarda la musica colta occidentale è sufficiente ricercare all'interno del sapere storico musicale, che ha ampiamente esplorato il repertorio attraverso molteplici prospettive. Se si esce da questo ambito e si prova a studiare le musiche di altre tradizioni, è necessario muoversi nel campo dell'etnomusicologia, prendendo in considerazione quindi la dimensione antropologica propria di ogni cultura, che implica una connessione con i sistemi culturali ed i comportamenti associati alla musica. Come riporta Merriam:

La musica è un prodotto dell'uomo ed ha una sua struttura, ma questa struttura non può avere un'esistenza propria separata dal comportamento che la

¹⁷ Baroni M. (2004), *Op. Cit.*

produce. Per capire il perché una certa struttura musicale viva nella particolare forma che si è data, dobbiamo anche comprendere come e perché i concetti che stanno alla base di quel comportamento siano ordinati in modo tale da produrre quella particolare forma del suono¹⁸.

Occorre quindi comprendere il senso della musica dalla prospettiva culturale specifica, spesso molto distante dalla concezione occidentale di opera.

Analogamente, se si sposta l'attenzione all'ambito *Popular music* bisogna allontanarsi dai criteri di osservazione propriamente musicologica ed assumere la prospettiva sociologica. Come riporta Middleton:

Se lo studio della *popular music* ha rappresentato fin dall'inizio un'ampia (e talvolta instabile) coalizione di discipline, il pionieristico lavoro sociologico di autori quali Riesman suggeriva già che gli interessi della sociologia della cultura vi avrebbero assunto un ruolo centrale¹⁹.

Lo studio di brani in questo ambito non può fare a meno di considerare le dinamiche dei gruppi sociali di riferimento, come nascono, si organizzano ed interagiscono con le comunità locali e la società globalizzata. Fin qui si è cercato di tracciare un possibile percorso musicologico di analisi ed interpretazione dei materiali musicali. Attraverso lo studio dei parametri si possono intravedere dei collegamenti già con la pedagogia, mentre riguardo al contesto sono sicuramente necessari i contributi interdisciplinari di antropologia e sociologia. Tuttavia, non si può affermare che il processo sia esaustivo. La percezione e la sintonia affettiva sono tematiche ampiamente esplorate dalla psicologia musicale, ed alcuni concetti chiave utili in quest'indagine verranno presentati nel prossimo paragrafo.

4.2 Deviazioni psicologiche

Il campo della psicologia musicale ha esplorato molteplici aspetti dell'esperienza musicale, in particolare le tematiche della percezione e della costruzione di significato. In questo paragrafo si prenderanno in esame alcuni studi condotti da Delalande e Imberty. La scelta di limitare il campo a questi due autori è dovuta al fatto che entrambi i ricercatori francesi hanno influenzato molto la pedagogia musicale italiana. Non si tratterà dunque di una rassegna esaustiva, come già non lo è stato per il paragrafo precedente,

¹⁸ Merriam A.P. (1983), *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, p. 25.

¹⁹ Middleton R. (2002), *Lo studio della popular music* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino, p. 718.

bensi una selezione pensata sui contributi teorici che hanno costruito il pensiero pedagogico musicale in Italia negli ultimi decenni²⁰.

Delalande ha formulato alcune osservazioni importanti riguardo la distinzione tra percezione e pertinenza. La natura complessa della musica tende a nascondere alla percezione le unità minimali e a mostrare i raggruppamenti, soprattutto per quanto riguarda il ritmo e l'armonia. Per fornire un esempio, un accordo viene percepito come un agglomerato unitario; ma la differenza tra un accordo minore ed uno maggiore, dovuta alla presenza della terza maggiore o minore, viene percepita a livello globale e non nello specifico della nota variata. L'elemento pertinente, la terza, non viene percepito se non all'interno dell'accordo. Questo implica una difficoltà nella conduzione della ricerca: scrutando le unità pertinenti attraverso l'analisi formale si rischia di perdere la reale percezione; viceversa, muovendosi dalla percezione globale, si rischia di non considerare gli elementi pertinenti. L'unica strada è cercare di avanzare parallelamente, accettando l'incertezza:

L'accesso *dal basso* trova un'empasse: gli oggetti che delimitiamo percettivamente non sono necessariamente le unità musicali. L'entrata *dall'alto* ne trova un'altra: il punto di vista funzionale delle condotte non fornisce che una verifica. Così non c'è una tecnica generale di scoperta della struttura pertinente percettivamente. La ricerca non può fare a meno né dell'intuizione, né del caso²¹.

Tornando invece allo studio delle condotte di ascolto, Delalande ha compiuto uno studio sugli ascolti-tipo. Si tratta di un'esplorazione dell'analisi estetica di *Terrasse* di Debussy compiuta da alcuni ascoltatori con differenti percorsi di formazione musicale. Attraverso il metodo dell'induzione libera, di cui si parlerà in seguito, il ricercatore francese ha provato a delineare alcune condotte che formano l'ascolto affettivo. Si tratta di tipologie che si sovrappongono durante la ricezione, dunque che non si escludono, ma generano uno spostamento dell'attenzione su differenti aspetti dell'esperienza.

- Ascolto tassonomico: l'ascolto globale, che cerca il principio generatore e la struttura del brano.
- Figurativizzazione: la metaforizzazione di elementi e dinamiche espressive con evidenti tratti evocativi.
- Ascolto empatico: l'abbandono al gioco di tensioni, interiorizzato nel proprio vissuto emotivo.

²⁰ Per completezza si segnala un saggio generale riguardo alle ricerche nel campo della percezione musicale Deliège I. (2002), *La percezione della musica* in *Enciclopedia della musica* vol. II, Einaudi, Torino.

²¹ Delalande (1993), *Op. Cit.*, p. 188.

- Altre tipologie: ascolto tecnico, solfeggistico, pianistico, melodico, frutto dei percorsi di formazione.

Questo studio mette in luce come non vi sia un modo unitario di ascoltare, ma ogni uditore combina le differenti condotte-tipo a seconda del brano, della formazione musicale e di molti altri aspetti personali e contestuali. Un'ultima considerazione riportata da Delalande richiama ad uno schema teorizzato da Molino²². La produzione musicale produce l'oggetto attraverso una condotta poetica, mentre la recezione costruisce a sua volta l'oggetto con una condotta estetica. Vi è quindi una doppia costruzione dell'oggetto, dalla prospettiva del compositore e da quella dell'ascoltatore, ciascuno vi attribuisce significato secondo criteri differenti. Questo implica il riconoscimento e la valorizzazione del senso costruito dal pubblico, anche quando si discosta dal pensiero dell'autore. Andando oltre, esiste un legame ontologico profondo tra l'oggetto e la condotta:

La musica non deve dunque essere considerata come un insieme di oggetti (sonori o grafici), ma come un fascio di condotte che consistono nel farla e nell'ascoltarla. [...] l'oggetto-musica non può essere definito senza le condotte che lo "costituiscono", per riprendere il termine di Molino, così come le condotte di produzione o di recezione non esistono indipendentemente dai loro oggetti²³.

Ogni studio del fatto musicale, dunque, deve interfacciarsi con questa realtà. Non esiste un metodo di indagine, ma ci si deve muovere su un asse di senso orizzontale tra questi tre elementi. Su questo asse si sviluppa verticalmente la significazione²⁴, che procede attraverso la metaforizzazione e la mediazione di altri linguaggi.

Passando agli studi di Imberty, si va ad approfondire il ruolo di musicologia e psicologia nell'indagine sulla costruzione di significato. Secondo il filosofo e psicologo francese, la prima disciplina ha il compito di evidenziare le analogie iconiche ed emozionali che emergono dall'oggetto musicale, sulla base dell'analisi dell'opera, del confronto con lo stile e il contesto di riferimento. La seconda, invece, affronta lo studio delle forme e delle associazioni verbali scaturite dall'esperienza di ascolto. La connotazione simbolica e polisemica della musica, infatti, è sempre motivata dal senso sintattico percepito²⁵. Il concetto di simbolo polisemico è quindi alla base di questa prospettiva, che muove

²² Molino J. (1975), *Fait musical et sémiologie de la musique* in *Musique en jeu* n. 17.

²³ Delalande, *Op. Cit.*, pp. 249-250.

²⁴ Sul concetto di *signification* si rimanda a: Nattiez J.J. (1989), *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino.

²⁵ Lo studio della semantica psicologica della musica condotto da questo autore è ricco e variegato; non potendolo approfondire in questa sede si rimanda ai testi: Frances (1958) *La perception de la musique*, Vrin, Paris; Jankelevitch (1961), *La musique et l'ineffable*, Colin, Paris; Imberty M. (1981), *Les écritures du temps*, Dunod, Paris.

dal pensiero filosofico di Jankelevitch e dagli studi psicologici di Frances. Si tratta di andare a sondare 'l'espressivo inespressivo' descritto dal primo attraverso l'induzione libera condotta dal secondo. Una doppia critica, infatti, viene mossa alla psicologia della musica di matrice anglosassone: da un lato l'infruttuosa ricerca di un significato univoco e oggettivo, dall'altro il condizionamento degli ascoltatori attraverso la presentazione di opzioni predefinite.

Il metodo d'indagine di Imberty consiste invece nell'aprire la ricerca a tutte le possibilità di associazioni verbali che gli ascoltatori riportano in seguito all'ascolto; l'induzione libera è seguita da un'attenta analisi statistica dei risultati, con molteplici letture interpretative. Si tratta dunque di una ricerca aperta alla libertà della percezione e della costruzione di significato da parte del campione di ascoltatori. Lo studio delle risposte si intreccia con un'attenta osservazione psicanalitica, che mira a definire possibili punti di collegamento tra gli elementi musicali e gli stati psichici. L'aspetto simbolico dei suoni nasce sempre dalle rappresentazioni psicomotorie e posturali interiori, si muove quindi dai gesti evocati e si collega al vissuto affettivo. La conclusione del volume *Suoni, emozioni, significati* racchiude le considerazioni emerse in anni di studi, dove gli aspetti della forma e del tempo sono i più importanti all'interno di questo filone di ricerca:

La musica risulta espressiva per il fatto che gioca sul tempo e l'opera è, nella sua essenza, ordinamento di eventi sonori nel tempo. Più precisamente, all'origine della maggior parte dei fenomeni espressivi in musica abbiamo individuato delle strutture temporali specifiche, o meglio la qualità particolare, percepita in quanto tale, dell'organizzazione degli eventi sonori e dei cambiamenti in un dato momento dello svolgimento dell'opera. Che si tratti di imitazioni dinamiche del tipo "pittura sonora", di tensioni e distensioni cinetiche e posturali prodotte dagli aspetti generali della forma sonora, di simbolismi connessi alla rottura di regole sintattiche che affretta, interrompe o cambia radicalmente lo svolgimento temporale della frase, infine anche di modulazioni armoniche che divengono espressive di ognuna di tali parti, la musica acquista un senso solo attraverso il tempo, attraverso le rappresentazioni dei vissuti temporali e delle rifrazioni temporali degli eventi, delle cose dell'universo nell'inconscio²⁶.

La percezione degli ascoltatori, descritta attraverso le associazioni verbali prodotte dall'induzione libera, si orienta verso la dimensione del tempo. Le considerazioni riguardanti gli altri parametri sonori acquistano valore in relazione all'organizzazione temporale dell'opera, il tempo musicale, e al vissuto interiore, il tempo esistenziale. Il senso della musica scaturisce quindi dal tempo e da come esso viene organizzato,

²⁶ Imberty M. (1986), *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna, p. 197.

attraverso la forma. Spostando l'attenzione dall'opera all'ascoltatore, quali sono gli aspetti dell'inconscio coinvolti dalla percezione?

I nostri risultati mostrano a questo proposito che gli stati di integrazione o di disintegrazione della vita interiore e dell'Io rappresentano la base dell'esperienza vissuta del tempo musicale e che questi stati, o piuttosto queste strutture dinamiche contrapposte (poiché si tratta di coordinazioni di schemi) offrono alla trama musicale il suo senso profondo, al di là dei filtri culturali che condizionano l'ascoltatore. Accelerazione o decelerazione della durata sono percepite o inventate per assimilazione a queste esperienze antinomiche della vita psichica che rappresentano l'orizzonte esistenziale momentaneo di ogni soggetto incentrato su sé stesso, staccato dalla realtà esterna quotidiana attraverso una partecipazione al tempo e all'opera musicale che assimila l'opera in questione alla propria interiorità²⁷.

Le radici profonde del senso musicale si trovano quindi nelle risonanze dell'inconscio. Il legame tra tempo esistenziale e tempo musicale porta ad alcune considerazioni ulteriori sul piano musicologico e psicologico, che vanno a definire una 'semantica del tempo musicale'. Il tempo musicale può divenire la sospensione dal tempo assoluto, creando quindi l'illusione di una fuga dalla fragilità e dalla morte. La strutturazione del tempo musicale si relaziona con il modo in cui l'individuo si pone di fronte alla paura e alla sfida del tempo assoluto, quindi con l'elaborazione del proprio tempo esistenziale. Per un autore romantico, come Brahms, l'idea della morte era associata all'eroismo, al confronto con il proprio destino tracciato dall'uomo in armonia e in contrapposizione al mondo; il tempo musicale è quindi strutturato in maniera regolare, secondo forme stabilite e in un'ottica di sviluppo lineare. Dal Novecento si ha la rottura di questo schema, con autori come Debussy o Stravinskij vi è la distruzione della forma lineare e il tempo musicale viene strutturato in maniera discontinua, rispecchiando la ricerca costante di un senso nuovo rispetto agli schemi esistenziali precedenti. Gli ascoltatori contemporanei percepiscono questi percorsi poetici e li manifestano attraverso le condotte estetiche.

Questa metodologia di indagine, volta a sondare la libera interpretazione e a ritrovarvi i vissuti esistenziali, è estremamente complessa e non applicabile alla ricerca oggetto di questa tesi. Sarebbe tuttavia auspicabile, con un gruppo interdisciplinare di ricercatori esperti in vari ambiti, musicologico, psicologico, filosofico e statistico. Sicuramente è una metodologia da prendere in considerazione nell'ottica di future indagini interpretative sulla musica ascoltata e vissuta durante l'infanzia. Si cercherà dunque di tenere queste importanti osservazioni sul piano psicologico e integrarle con il metodo d'indagine musicologico.

²⁷ *Ivi*, pp. 197-198.

4.3 Verso una sintesi musicale: la semiotica di Stefani

Muovendosi alla ricerca di un metodo d'indagine che unisca le tecniche musicologiche e le considerazioni psicologiche per produrre un'interpretazione del senso musicale, si trova completezza nel modello di competenza musicale ideato da Stefani. Il semiologo ha sviluppato un sistema di codici che cerca di integrare tutti gli aspetti dell'esperienza sonora, i ruoli che l'uomo assume in relazione ad essa e i saperi che ne scaturiscono. L'esperienza musicale è sempre origine di una costruzione di significato. La condotta, quindi, determina il senso dell'oggetto e ne genera uno specifico sapere musicale (saper fare) o musicologico (sapere e saper comunicare). Il modello è costituito da cinque livelli di codici semiotici:

Codici generali (CG)

Alla base di qualunque produzione di senso sul suono-musica stanno dunque quei codici generali con cui interpretiamo qualunque esperienza. Sono anzitutto gli *schemi sensoriale-percettivi* (spaziali, tattili, luminosi, dinamici, cinetici, termici, sinestesici, ecc.) per cui diciamo che un suono è alto o basso, vicino o lontano, duro o morbido, chiaro o scuro, forte o piano, e così via. E sono, nello stesso tempo, gli *schemi logici* ovvero i processi e le operazioni mentali più o meno semplici, per cui a ogni realtà e dunque anche ai suoni applichiamo le categorie di identità e similitudine, equivalenza, opposizione, mediazione e gradualità, variazione e trasformazione, inclusione, ecc²⁸.

Questi codici sono quindi extramusicali, costituiscono l'interpretazione più profonda del senso dell'esperienza e sono condivisibili a livello umano. Non si può affermare un carattere universale di questi codici come contenuti interpretativi, ma una universale percezione degli stessi. A questo livello si situano gli studi di psicologia musicale presentati nel paragrafo precedente, volti a sondare il legame tra senso musicale, percezione inconscia, elaborazione affettiva e cognitiva.

Pratiche sociali (PS)

La produzione di senso sui suoni avviene poi mediante codici desunti da determinate pratiche sociali. È così che l'inizio di un brano musicale classico è costruito e/o percepito come una entrata cerimoniale o un esordio oratorio; che l'articolazione di una melodia viene colta come un *fraseggio* discorsivo sul modello di quello verbale; che le curve e le inflessioni melodiche del canto risentono delle intonazioni espressive del parlato [...]; che tanti ritmi e metri musicali richiamano immediatamente realtà simili (o identiche) della poesia e della danza; e così via. È per questa rete di percorsi di senso che si arriva a

²⁸ Stefani G. (1987), *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo, p. 21.

costruire finalmente, in modo più o meno sistematico, i rapporti fra le diverse pratiche sociali di una civiltà²⁹.

Ogni esperienza musicale è una pratica con un preciso scopo all'interno del contesto sociale. Questo livello è stato indagato in maniera approfondita dagli studi antropologici e sociologici. Si tratta di aspetti connotati culturalmente, più specifici rispetto al livello precedente, ma sempre extramusicali, in quanto applicabili anche ad altri oggetti di studio.

Tecniche musicali (TM)

Nella nostra cultura (come forse in tutte) c'è anche uno spazio riservato, alle tecniche, agli strumenti, ai sistemi e ai procedimenti più specificatamente *musicali*. [...] Codici: ossia, non solo strutture formanti ma anche correlazioni significative. In altre parole: sistemi musicali come linguaggi. Gli addetti alle pratiche musicali tendono spesso a trascurare (e a volte persino negano) lo spessore semantico delle loro tecniche. Ma se per loro la musica è essenzialmente produzione di oggetti, per la competenza (ossia la società) globale è sempre produzione di senso cioè di segno³⁰.

Si entra nello specifico dell'ambito musicale, con tutte le pratiche e le teorie riguardanti la produzione, dal punto di vista sia dei musicisti che del pubblico. Per comprendere questo livello di codici non è necessario possedere un'alfabetizzazione musicale (riconoscere i segni), ma un'acculturazione (percepire gli elementi musicali), comune a tutti i membri della società. Si situano qui le tecniche strumentali, le metodologie di analisi, il sapere della liuteria e dell'ingegneria del suono e tutti i saperi che studiano il modo di produrre la musica. Per gli ascoltatori questi codici sono la discriminazione, più o meno specifica, degli elementi sonori che percepiscono.

Stili (St)

Stile: come insieme di caratteristiche formali *tecniche* di un modo di formare gli oggetti-eventi musicali tipico di un'epoca, un ambiente, un autore; e come traccia nella musica degli agenti e processi e contesti di produzione. Competenza stilistica è quindi la capacità di formare e/o interpretare sia l'uno che l'altro aspetto dello stile. Nel caso più normale i due sensi non si distinguono neppure; così quando si parla di stile barocco, romantico, beethoveniano, impressionistico, ecc. siamo autorizzati a intendere, insieme o separatamente, il significante *musicale* e il significato *storico-culturale*³¹.

²⁹ *Ivi*, p. 22.

³⁰ *Ivi*, p. 23.

³¹ *Ivi*, p. 25.

Questo livello si sviluppa dall'incontro tra i due livelli precedenti, PS e TM, e si manifesta nello studio musicologico di epoche, luoghi, autori, percorsi compositivi ed improvvisativi. Si intrecciano in particolare l'analisi formale, la critica e la storia della musica. Si tratta di un codice prettamente musicale, ma con molti rimandi extramusicali, frutto del collegamento fra l'esperienza sonora e il contesto socioculturale.

Opere (Op)

Competenza a livello di opera: in un senso minimo e banale è il riconoscimento materiale, anagrafico; ripetizione, riproduzione di identità, che normalmente è il grado più basso nella produzione di senso. [...] Questa però non è mai stata l'unica prospettiva nella cultura musicale occidentale, e oggi è forse ancora meno inclusiva del passato. Il primato assoluto dell'opera è relativizzato nel jazz, nelle poetiche d'avanguardia, e nella vita musicale in genere a causa della molteplicità di funzioni che la musica viene a svolgere nei diversi contesti. La creatività ha varie fasi; un progetto, un modello, un programma sono spesso valori già apprezzabili per sé stessi e per le infinite realizzazioni a cui possono dar luogo³².

Si riconoscono in questo schema di competenza musicale molteplici aspetti d'interesse, che ne fanno un modello versatile ed esaustivo:

- la presenza di vari livelli di codici garantisce una prospettiva completa, che tiene conto delle differenti condotte e dei vari saperi sviluppatasi attorno alla musica;
- viene mantenuta l'ambiguità degli elementi sonori, in quanto nessun livello riesce a comprenderla a pieno;
- integra e bilancia la competenza colta, sviluppata sui livelli più analitici e propriamente musicali, con la competenza popolare, relativa ai livelli più generali e condivisi senza una particolare formazione;
- comprende la condotta poetica e quella estetica, quindi la produzione di senso dalla prospettiva del produttore e dell'uditore.

Nell'ultimo capitolo di questa ricerca si utilizzerà dunque questo modello semiotico per analizzare alcuni brani emersi dalla ricerca sociale sugli ascolti in età prescolare. Vi si riscontra, infatti, un alto grado di precisione sia nell'approccio macroanalitico sia in quello microanalitico, e la prospettiva abbraccia differenti ambiti disciplinari. Inoltre, vi è anche una ragione storica: come già riportato, il contributo di Stefani è stato fondamentale non solo nel campo semiologico, ma anche e soprattutto in quello pedagogico. Il pensiero di questo autore è stato condiviso ampiamente dai pedagogisti musicali italiani degli ultimi decenni, molti dei quali devono a lui la formazione semiologica. Utilizzare

³² *Ivi*, p. 26.

il modello di competenza musicale di Stefani significa osservare e studiare la musica secondo i criteri della disciplina così come è stata sviluppata in questo Paese e non solo. Come già riportato, la strategia analitica è una scelta di elementi da osservare nell'esperienza musicale, dunque selezionare un modello significa adottare una prospettiva, un pensiero, un'idea musicale e pedagogica. La scelta del metodo diventa in questo senso una direzione d'interpretazione.

Esiste tuttavia il rischio di trasformare un modello ideale in un modello ideologico, perdendo così il senso critico proprio di ogni ricerca. Per evitare il problema, si utilizzerà a fianco a questo sistema di analisi di codici anche l'osservazione degli elementi costitutivi del materiale musicale, descritti al paragrafo 4.1. Il modello di Stefani verrà utilizzato per ampliare il campo di osservazione dalla musica in sé all'esperienza musicale, studiando la relazione tra il bambino e il brano nei vari livelli di competenza.

4.4 La pedagogia oltre il testo: l'ermeneutica di Faeti

I percorsi semiotici finora descritti si focalizzano principalmente sul piano musicologico, comprensivo dell'apporto interdisciplinare di psicologia, antropologia e sociologia musicale. L'obiettivo della ricerca, tuttavia, è scoprire le possibili implicazioni pedagogiche celate all'interno dei brani ascoltati dai bambini. Si tratta di capire come 'saltare' dal versante musicologico a quello pedagogico; l'idea del salto è dovuta al fatto che non si sono trovati passaggi diretti, ovvero esperienze di ricerca analoghe, dove oggetto dell'indagine fossero le qualità pedagogiche dei brani ascoltati. Non si intende escludere dall'indagine i soggetti, i bambini che ascoltano, ma spostare la prospettiva sui prodotti fruiti dagli stessi e cercare di scoprirne le valenze educative e formative.

Per comprendere la 'distanza' da compiere, si utilizzerà come riferimento una disciplina che ha intrapreso lo stesso percorso partendo da un altro prodotto artistico: la letteratura per l'infanzia.

Si prenderà come traccia il metodo ermeneutico di Faeti, così descritto da Antoniazzi:

Nel suo abitare l'immaginario, inteso come l'universo di simboli, metafore, narrazioni, miti, concezioni e credenze nel quale siamo immersi, la letteratura per ragazzi dialoga continuamente non solo con le altre dimensioni narrative, ma con l'intero contesto storico, filosofico, antropologico, sociale e, più in generale, culturale che l'ha prodotta o che continua a produrla. Antonio Faeti ha sviluppato un metodo pedagogico originale ed estremamente complesso per interpretare la letteratura per l'infanzia e per ragazzi; un metodo che, per un preciso progetto pedagogico, non è mai stato palesato in un unico *corpus*, ma disseminato all'interno di ogni sua pubblicazione, di ogni relazione, di ogni lezione. [...]

Il metodo pedagogico messo in atto da Faeti, a partire dal problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin, è un metodo dialogante, connettivo ed ermeneutico al tempo stesso: posta al crocevia di vari ambiti disciplinari – la storia, l’antropologia, la sociologia, la filosofia, ecc. – la Letteratura dell’infanzia instaura con ciascuno un rapporto di reciprocità, mai di sudditanza³³.

Si tratta di un processo ermeneutico, che vedrà in questa ricerca sostituirsi la musica alla letteratura. Si partirà da un approccio prettamente musicologico, esplorando il materiale sonoro con l’analisi degli elementi costitutivi precedentemente associati ad alcune categorie pedagogiche; da questo primo passaggio emergeranno già alcuni collegamenti tra la musica e i possibili significati educativi e formativi. La seconda fase, il dialogo interdisciplinare, si svilupperà seguendo il metodo di Faeti con il confronto fra le istanze musicologiche e gli altri saperi ritenuti pertinenti per lo studio del brano specifico. Si sposterà l’attenzione sui comportamenti umani, utilizzando i codici analitici del modello di Stefani per sondare le molteplici dimensioni delle condotte e del contesto. Dall’incontro fra musicologia, psicologia, sociologia ed antropologia si giungerà la ricostruzione delle idee pedagogiche.

Il limite di questo approccio è quello di non poter studiare direttamente le condotte a livello sperimentale, che comporterebbe una fase di osservazione del comportamento di un gruppo di bambini durante l’esperienza recettiva ed un’altra di indagine, attraverso interviste calibrate, riguardo il loro modo di interpretare la musica. Questo percorso di ricerca, simile all’approccio psicoanalitico di Imberty, avrebbe previsto strumenti molto più sofisticati e non realizzabili da un solo ricercatore: registrazione audiovisiva, schede di osservazione, questionari misurati sulle possibilità di verbalizzazione dei bambini, elaborazione statistica dei dati, ecc. Si lascia questa riflessione per ulteriori sviluppi della ricerca.

Occorre tuttavia sottolineare la valenza dell’approccio ermeneutico: è un metodo che permette di analizzare l’oggetto di studio nella sua globalità, invece che scomporlo in frammenti misurabili, come tende a fare la ricerca scientifica tradizionale. Non sempre nei linguaggi artistici gli elementi sono regolati da rapporti causali lineari tra tutte le variabili osservabili. Mantenere l’unità dell’oggetto osservato permette di confrontarsi con la complessità dell’esperienza estetica umana, senza doverla scomporre e rischiare di perderne componenti importanti. La letteratura per l’infanzia, in quanto disciplina umanistica, ha sviluppato il proprio sapere sulla ricerca della prospettiva del soggetto, che vive l’opera nella sua globalità e ne costruisce il significato. Analogamente la pedagogia musicale si inserisce in questa corrente di pensiero e può riconoscere la valenza del metodo ermeneutico ai fini della propria ricerca.

³³ Antoniazzi (2012), *Op. Cit.*, Apogeo, Milano, pp. 1-2.

5. Partitura, identità e intercultura

Quali contenuti pedagogici si possono ritrovare nelle musiche ascoltate dai bambini?

Si proverà ora a rispondere a questa domanda, con il metodo descritto nel capitolo precedente. È stata fatta una selezione dei materiali da analizzare partendo dai risultati dei questionari esposti nel terzo capitolo. L'obiettivo non era un confronto o un giudizio tra i differenti prodotti per l'infanzia, ma un tentativo di analisi pedagogica degli stessi; dunque, data l'ampiezza e la varietà del campione di brani ed artisti raccolto, si è deciso di concentrarsi su poche opere musicali. I dati raccolti precedentemente potranno essere lo spunto per estendere l'analisi ad altri contenuti diffusi all'interno del campione.

Il metodo di analisi semiotica ed ermeneutica si adatterà a seconda dei contenuti specifici scelti: laddove si immagina una fruizione uditiva associata all'esperienza visuale delle animazioni, si valuterà l'apporto del canale visivo alla costruzione di senso musicale; se si ipotizza una fruizione con i genitori o nel gruppo di pari, si terrà conto della dimensione affettiva e collettiva. Inoltre, si valuterà quanto questi prodotti si prestino ad essere manipolati e variati dai bambini durante i momenti di gioco musicale creativo.

La selezione operata ha preso in considerazione due delle direzioni della pedagogia musicale contemporanea, indicate nell'ultimo paragrafo del primo capitolo: si è cercato di esplorare all'interno di queste analisi elementi riconducibili ai temi dell'identità e dell'intercultura. Questo criterio ha portato alla scelta di quattro canzoni:

- *Le tagliatelle di nonna Pina*, uno dei più famosi brani dello Zecchino d'oro;
- *All'alba sorgerò*, hit del film Disney *Frozen*, come esempio di colonna sonora di un film d'animazione;
- *Il pescatore*, di Fabrizio De Andrè, in rappresentanza della musica leggera cantautorale italiana e più in generale del campione di opere non pensate per l'infanzia ma ascoltate dai bambini in famiglia;
- *Samba Lelè*, brano tradizionale brasiliano riportato in varie raccolte di canti per l'infanzia, tra cui *Canti dal Mondo* (E. Seritti e C. Pizzorno, Ed. Curci, 2020), e

diffuso a livello discografico e sul web all'interno del disco *Tum Pà* (Barbatuques MCD Records, 2012).

- Infine, si esaminerà la colonna sonora del primo episodio della serie animata *Masha e Orso*, per esplorare le possibili interpretazioni pedagogiche di un'opera musicale differente dalla consueta canzone.

Non sono state considerate in questo capitolo le musiche utilizzate a scuola e le colonne sonore delle app, in quanto dal campione non sono emersi dati significativi. Anche qui si lascia aperta la strada ad ulteriori approfondimenti.

Per cercare di percepire i brani nelle condizioni più simili alle esperienze dei bambini, si è fatto riferimento alle versioni degli stessi brani disponibili su youtube, ascoltandoli su un iPhone SE collegato a un diffusore bluetooth JBL flip3.

5.1 Il pieno d'energia per un'infanzia frenetica

*Le tagliatelle di nonna Pina*¹ è il brano vincitore del 46° Zecchino d'Oro nel 2003, composto da Gian Marco Gualandi (già interprete per lo stesso festival quarant'anni prima) ed interpretato da Ottavia Dorucci (all'epoca aveva 5 anni)².

Suono, Timbro e Tessitura: gli elementi più evidenti sono il canto solista ed il coro, con una certa enfaticizzazione della vocalità infantile canonica, socialmente attesa; emerge poi la linea di basso (soprattutto per via del tipo di diffusore utilizzato) e l'insieme di strumenti elettronici che costituiscono il background ritmico ed armonico. Collegandosi alla categoria di Identità si può leggere l'immagine tipica dell'infanzia immersa in un flusso costante di energia, a livello sia individuale sia collettivo. La Prospettiva è quella dei bambini circondati da una grande quantità di Materia artificiale.

Melodia ed Armonia: il canto si muove in tonalità di Sib maggiore con salti di grado congiunto, terza e quarta, e l'unica variazione è data dalla sesta minore alla fine di ogni strofa; l'estensione è di nona per la voce principale, di decima se si considera la ripetizione 'col ragù' del coro. L'accompagnamento di basso si muove secondo i canoni della disco-music, con una ritmica regolare sulle pulsazioni o le crome, alternanza di ottave e passaggi cromatici. Lo sviluppo armonico è tonale, con varie fasi: l'alternanza I-IV, poi i movimenti per grado congiunto e la variazione modale, per tornare al canonico ciclo di quinte del ritornello, dove il ritmo armonico è dimezzato. A livello affettivo si ha prima

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=96hl0OON-DU>

² https://it.wikipedia.org/wiki/Le_tagliatelle_di_nonna_Pina

una staticità, un momento di intimità che porta ad intravedere la situazione da un altro punto di vista (il modo minore), il successivo recupero dell'energia e dell'allegria. Il Soggetto si muove chiaramente nella cultura Popular, guidato dai modelli degli adulti, e condivide questa condizione nel gruppo di pari.

Ritmo, Tempo e Forma: il tempo è vivace (135 bpm) e la pulsazione costante, il metro quaternario, la sezione ritmica crea una fitta griglia di crome e semi-crome su cui si muovono tutte le voci, sempre mantenendo la pulsazione costante e marcata in modo particolare nel ritornello dalla cassa della batteria; la struttura è quella della comune forma canzone, con alternanza di strofa e ritornello, sezioni distinte da incremento di intensità e dalla presenza del coro, quindi della collettività. Il Movimento è denso ed incessante, la carica di energia aumenta in modo significativo al momento delle 'tagliatelle', il momento del recupero energetico e del ritorno alla Vita all'interno della Narrazione.

Parole: il testo esprime gli elementi già emersi dalla musica, attraverso il discorso in prima persona di una bambina che esprime il disagio della vita frenetica fitta di impegni, imposta dalle attese degli adulti. L'unica soluzione, il segreto per reggere le fatiche quotidiane, sono le tagliatelle della nonna, che garantiscono un piacevole e sicuro recupero di energia. Non si tratta, però, che di un palliativo sempre a disposizione, poiché ciò che davvero vorrebbe la protagonista è 'star con mamma e papà', che rimane una frase nascosta fra le strofe.

Codici Generali: l'energia è l'elemento centrale dell'opera, che muta al suo interno di pari passo con la narrazione; la sensazione è di essere trasportati, volenti o nolenti, in questo flusso. L'identità infantile immersa in un universo adulto, il singolo che racconta e trova la condivisione del proprio stato nel gruppo di pari. Il gesto sonoro globale porta l'ascoltatore ad immedesimarsi nel soggetto che prima cammina e poi corre, sfuggendo alla tentazione di fermarsi; la mancata interruzione del movimento è sostituita da un incremento energetico grazie all'aumento di intensità, portata dal condizionamento esterno e dalla condivisione della condizione frenetica a livello collettivo.

Pratiche Sociali: per gli ascoltatori italiani questo è un brano dedicato ai bambini, diventato un tormentone da cantare in famiglia. Ha superato i confini della musica per l'infanzia, divenendo uno stacco nel programma TV *La prova del cuoco*, per comparire successivamente in molte trasmissioni ed essere cantato da vari interpreti adulti. Il frammento melodico più conosciuto e cantato come sigla è quello del ritornello, mentre la strofa è più difficile da memorizzare e

da intonare; ne consegue che vi è stato, a livello di immaginario sociale, uno spostamento del soggetto dalla bambina alle tagliatelle. Il tema della canzone, dunque, non è più la frenesia di un'infanzia iperstimolata, ma la passione per la cucina tradizionale italiana, di cui le tagliatelle al ragù diventano il simbolo. L'attenzione di bambini e genitori che ascoltano il brano osservando il video animato sarà quindi focalizzata sull'aspetto culinario; lo stesso frammento corrisponde al motivo più facile da imitare e, di conseguenza, il materiale che si presume venga manipolato per le rielaborazioni musicali operate dai bambini.

Tecniche Musicali: non si riscontra una particolare elaborazione compositiva e dell'arrangiamento, o perlomeno nulla di rilevante rispetto ai modelli stilistici di riferimento; la pratica vocale è invece virtuosa se si pensa all'età degli interpreti, mentre il background strumentale rientra nei canoni di una qualunque base commerciale.

Stile: ci si trova nel pieno del Pop commerciale, che trae spunto dai canti infantili, dal cantautorato italiano e dalla disco-music; un brano perfettamente in linea con il contesto culturale di riferimento all'inizio degli anni Duemila, con sonorità elettroniche tipiche degli arrangiamenti degli anni Ottanta e Novanta ad eccezione delle voci dei bambini.

Opera: come già riportato, il brano ha avuto un enorme successo mediatico, valicando i confini delle produzioni infantili, ma perdendo una parte sostanziale del senso originario. La fruizione è moltiplicata dalla varietà di versioni presenti sul web, con un alto grado di banalizzazione del prodotto: molte rielaborazioni presentano una perdita delle qualità vocali e sonore e una riduzione dell'arrangiamento, abbassando il livello artistico e musicale.

Quali possono essere, dunque, le implicazioni pedagogiche di questa canzone?

Nell'idea originaria si può leggere la fatica da parte di un'infanzia iperstimolata dagli adulti. La soluzione imposta all'iperstimolazione, tuttavia, non sta nel rallentare o fermarsi, ma nel trovare le energie per intensificare ulteriormente il ritmo. Ad una richiesta di impegno più elevata si risponde con un consumo energetico maggiore, secondo una logica commerciale e performativa. La condivisione dello stato all'interno del gruppo di pari non genera una volontà di ribellione, ma crea un'accettazione collettiva. Una figura diversa, quella della nonna, la fata madrina in altre narrazioni, aiuta la bambina con un oggetto magico, che si distingue dai prodotti industriali, casalingo, un espediente culinario di antica tradizione popolare e condiviso socialmente come fonte di benessere. Si sommano dunque diversi oggetti e prospettive narrative, che si potrebbero approfondire ulteriormente. Ma nella distribuzione di massa il messaggio è ridotto all'oggetto

più condivisibile ed accettabile socialmente, le tagliatelle al ragù. L'amore per la buona cucina casalinga è un valore diffuso, nell'immaginario collettivo corrisponde al riconoscimento del sano piacere portato dai prodotti tradizionali. Questo elemento fa dimenticare lo stress quotidiano della modernità frenetica, in cui l'iperattività è un problema dei bambini, prima di diventare un disturbo neuropsichiatrico etichettato dagli adulti.

Il successo del brano è dato dalla diffusione nella cultura di massa, ma a livello musicale i materiali non si discostano da moltissime altre canzoni commerciali dello stesso periodo; come per molte hit degli ultimi decenni, il piacere sonoro non è dato dalla qualità compositiva del brano, ma dalla prevedibilità e quindi riproducibilità; più si ascolta, più il brano piace perché dà sicurezza, e per velocizzare questo meccanismo si tagliano le parti più articolate e riflessive. Rimangono la dimensione sensomotoria del flusso di energia costante e il piacere simbolico di un buon piatto di tagliatelle al ragù. Ciò che resta è un motivo che, una volta divenuto un tormentone, esprime quell'ostentata allegria pubblicitaria per un prodotto ideale come le tagliatelle della nonna. Risulta una banalizzazione di un messaggio che già mostrava ambiguità pedagogiche.

Emerge un'idea di infanzia che deve sottostare allo stile di vita degli adulti, che avvia un processo di condivisione tra pari e di autoriflessione su ciò che vorrebbe, per poi rimanere distratta dall'esperienza gastronomica. Come a dire che a tavola si può sospendere qualsiasi polemica sociale sui diritti dell'infanzia e sugli stili di vita da adottare. Che si parta dal testo, dall'animazione o dal linguaggio musicale, la narrazione sembra coincidere.

5.2 Iniziazione nella neve

*All'alba sorgerò*³, interpretata da Serena Autieri, è la versione italiana di *Let it go*, scritta da Kristen Anderson-Lopez e da Robert Lopez, ed è la canzone più famosa della colonna sonora del film d'animazione *Frozen-Il regno di ghiaccio*, pubblicato nel 2013⁴.

Suono, Timbro e Tessitura: il brano inizia con un arpeggio di pianoforte che accompagna la voce femminile solista e si sviluppa con una sovrapposizione progressiva di sezioni orchestrali, in particolare archi e percussioni, che aumentano l'intensità e la densità del materiale sonoro; dalla metà del brano in poi si aggiungono basso, batteria e altri strumenti elettronici in funzione di bordone e di supporto armonico, portando il brano da una situazione di intimità ad un'esplosione di energia. La voce rimane sempre in primo piano, protagonista della scena, e gli altri suoni si mescolano in maniera eterogenea

³ <https://www.youtube.com/watch?v=vaZYGX6BimI>

⁴ [https://it.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_\(Disney\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_(Disney))

seguendo la dinamica del canto. La Prospettiva è quella del soggetto che canta, il cui accompagnamento sembra essere creato e modellato dalla stessa linea melodica. Il Corpo è quello di una ragazza sola, che trova dentro di sé le risorse per riconoscere la propria Identità ed esprimerla.

Ritmo e Tempo: il tempo è andante moderato (tra i 67 e i 70 bpm, lievi accelerazioni in alcuni cambi di sezione), tipico delle ballate, il metro è quaternario, le diverse linee strumentali si muovono su ritmi differenti, con accenti sempre sui tempi forti; non vi sono variazioni di tempo, ma durante le sezioni si alterna la percezione della pulsazione sulle semiminime e di quella sulle crome, creando una sensazione di spinta alternata alla sospensione. Ci si muove verso un nuovo luogo, dove successivamente ci si ferma. Il Movimento si percepisce forse più a livello visivo che musicale: i gesti della scena animata rappresentano e condizionano le sensazioni psicomotorie suscitate dalla canzone, in particolare con i primi incantesimi, la corsa all'inizio della seconda strofa, la costruzione del castello che impegna il corpo intero durante lo *special*. Il Movimento si articola in uno spazio vuoto in origine, che viene riempito dall'esplosione di Vita della protagonista. La coda vede il forte gesto sonoro e teatrale di sbattere le porte in faccia al pubblico, come ad allontanare l'osservatore da ciò che accadrà in seguito.

Melodia, armonia e forma: il canto è la melodia che emerge di più, e si muove in un'ampia estensione di due ottave sia per grado congiunto sia con ampi salti intervallari. Si rimane sempre nella tonalità di Lab maggiore, seppure l'inizio sia nel tono relativo minore naturale. La forza di questo brano risiede nella melodia, che si sviluppa da una dimensione intima ad un'esplosione di potenza; il canto cattura l'ascoltatore, lo guida nella drammaticità della narrazione, secondo i canoni del musical di Broadway e in una forma musicale semplice ed efficace. Le sequenze di accordi rispettano i canoni dei brani Pop americani degli anni Novanta e Duemila, muovendosi su pochi gradi; seppur con pochi elementi armonici, si vengono a creare differenti atmosfere attraverso un gioco di tessitura (archi e percussioni orchestrali), articolazione (arpeggio e accordo tenuto), variazioni nel ritmo accordale. La prima parte è in modalità minore, la seconda è sospesa fra IV e V grado, mentre il ritornello riprende il ciclo armonico di moltissimi brani Pop creando un sostegno al canto ed un senso di familiarità, e concludendosi con una sequenza di accordi inattesa (IV minore e III bemolle maggiore) ed un quasi recitativo. La forma vede ripetere due volte le stesse sezioni, per giungere ad uno *special* che prepara la carica per il ritornello finale. La Narrazione si focalizza quindi sul Soggetto che da un momento di solitudine trova le energie per trasformarsi, mutando il

Sentimento di inquietudine in una ritrovata forza ed autostima. La dimensione visiva rafforza questa trama, con particolari giochi di luci che dall'oscurità iniziale portano alla nuova alba, passando attraverso la magia del ghiaccio.

Parole: il testo descrive lo stato emotivo di Elsa, cacciata dalla civiltà ed etichettata come mostro a causa dei suoi poteri; la solitudine che l'ha accompagnata diventa ora la sua casa, dove può finalmente manifestare la propria identità. Lo sviluppo dei versi rispecchia quello musicale: sebbene si tratti di una forma canzone, il testo varia tra un ritornello e l'altro, come a rappresentare che la ripresa del tema principale non è un ritorno, ma il raggiungimento di una nuova tappa nella consapevolezza di Sé. Il passato è passato, lo sguardo è ora rivolto al futuro.

Codici Generali: l'idea di sviluppo e di cambiamento accompagna tutto il brano e si concretizza in due movimenti, la rotazione e l'avanzamento. I bambini percepiscono questa sensazione e la esprimono imitando i gesti della protagonista della scena. La delicatezza iniziale si unisce alla potenza, senza perdere nulla dell'eleganza fiabesca di una principessa. A livello visivo il gelo e il buio rappresentano la solitudine che avvolge la protagonista; la forza interiore, la magia, porta al cambiamento, quindi alla realizzazione di un nuovo abito e all'edificazione di un nuovo castello, verso la luce di un nuovo giorno. Il tutto si muove in una dimensione individuale, isolata, tipica dei percorsi di iniziazione femminili. La conclusione alla fine del ritornello è sempre ambigua, quindi aperta ad un futuro ancora da scrivere.

Pratiche Sociali: questo brano musicale si inserisce in un'esperienza di fruizione cinematografica più ampia, ma viene sicuramente visualizzato anche al di fuori del film. Questo comporta almeno due differenti modalità di percezione: la visione del cartone animato in famiglia e l'ascolto, individuale o collettivo, del brano con o senza video. Inoltre, vi sono i numerosi momenti di condivisione con il gruppo di pari, in quanto *Frozen* è forse l'ultimo importante film d'animazione Disney legato all'immaginario fiabesco europeo, ampiamente conosciuto dal pubblico di bambini. La musica di questa scena, quindi, potrebbe rivivere ogni volta che a scuola o a casa compare un oggetto con icone del cartone; la continua reiterazione porta probabilmente a rielaborazioni vocali da parte dei bambini. Il testo semi-recitato in rima aiuta la memoria, anche se vi sono molte difficoltà dovute alla mancata ripetizione e alla presenza di parole che richiamano concetti astratti. Le difficoltà di intonazione ed estensione della strofa sono bilanciate dall'efficacia del frammento melodico del ritornello, in particolare il piacere delle note acute tenute sulle vocali aperte.

Tecniche Musicali: il canto è l'elemento musicale più forte e distinguibile, ricco di personalità e di elevata difficoltà tecnica. L'accompagnamento mostra un'integrazione tra l'organico orchestrale classico e quello della musica Pop contemporanea. L'arrangiamento strumentale amplifica l'espressività dell'interpretazione, le parti sono scritte con la cura delle grandi produzioni discografiche e dunque non sovrastano mai il solista, ma ne valorizzano il discorso musicale. L'attenzione per la definizione acustica, il bilanciamento dei suoni, la perfezione formale dell'esecuzione e la caratterizzazione individuale del canto sono tratti indispensabili per trasformare una buona canzone in un successo mondiale.

Stile: lo stile vede incontrare il Pop contemporaneo inglese ed americano con lo stile narrativo del musical. Gli autori hanno dichiarato di essersi ispirati ad alcune cantanti di fama internazionale quali Adele, Avril Lavigne, Lady Gaga, Aimee Mann e Carole King durante la composizione. Il ritornello ricalca senza dubbio questi modelli, mentre nelle strofe e nella gestualità delle animazioni si manifestano i tratti stilistici delle opere di Broadway. L'interprete della versione originale, Idina Menzel, è per l'appunto una celebre cantante nel mondo del musical.

Opera: la versione italiana è stata solo una delle numerosissime traduzioni del brano. *Let it go* ha avuto una storia di successo planetario al di fuori del film d'animazione. In gran parte del mondo il brano originale ha raggiunto la cima delle classifiche musicali, anche grazie alla vittoria dell'Oscar come *Miglior canzone* nel 2014. La versione italiana lo stesso anno ha superato le 15.000 copie vendute, venendo certificata come *Disco d'oro*.

La canzone descrive a tutti gli effetti l'iniziazione del personaggio di Elsa. La principessa, una volta diventata la 'cattiva' della fiaba, la temibile regina di ghiaccio, decide di non cedere alla disperazione della solitudine e trasformare la propria maledizione in una risorsa. Accettare le proprie capacità, fino a farle diventare una barriera di difesa dal mondo avverso. Il processo che viene messo in scena è l'etichettamento operato dalla società circostante nei confronti della protagonista, diversa da tutti gli altri e ritenuta pericolosa. Questa consapevolezza è stata interiorizzata dalla principessa, che sceglie di allontanarsi per fuggire dalla prigionia ed evitare di provocare danni. Questo brano musicale raffigura il momento di cambiamento, la trasformazione della principessa da esule a regina. È il primo passo della sua iniziazione, che terminerà alla fine del film.

La musica incarna la narrazione e viene accolta dai bambini nel suo messaggio integrale. L'essere parte di una fiaba fa assumere a questo brano i tratti pedagogici della stessa, con i pregi e difetti delle grandi produzioni Disney. La cura formale ineccepibile

della produzione, che rispecchia i canoni stilistici contemporanei senza perdere di autenticità, crea un legame profondo tra l'opera musicale e l'ascoltatore.

A livello pedagogico si possono evidenziare alcuni passaggi importanti nel percorso di crescita di ogni individuo: la scoperta della differenza tra il Sé e l'Altro, il conflitto con la società, la sospensione autoriflessiva, l'accettazione della propria identità, la valorizzazione delle capacità personali, la costruzione di un ambiente ideale protetto dall'oppressione esterna, lo sguardo aperto verso un futuro da costruire. Il tutto è situato nella dimensione interiore, nell'intimità dell'Io. Non vi sono genitori, maestri, guide in questo percorso iniziatico. La tematica dell'autonomia è centrale, mentre la sicurezza di sé e l'autostima sono i traguardi di questa trasformazione. Rimane tuttavia il gelo della solitudine, anche dopo la metamorfosi.

Si tratta quindi di una delle fasi della strutturazione del rapporto fra l'Io e il Mondo, dove il soggetto è concentrato su sé stesso e sull'esplorazione delle proprie potenzialità. La riconciliazione avverrà successivamente, in un altro momento della vita. Questa fase coincide con lo stadio di sviluppo dell'età di riferimento di questa tesi, dove il bambino inizia il percorso di uscita dal contesto familiare e cerca strategie per affermarsi nel mondo esterno e nel gruppo di pari. Non si tratta certamente di un percorso che inizia e finisce alla scuola dell'infanzia, ma di sicuro i bambini vi si ritrovano, consapevolmente o inconsapevolmente. Iniziano a dire «Faccio io» e «Sono grande, sono capace», e il personaggio di Elsa diventa per loro un modello educativo.

Si deve forse anche a questo l'enorme successo del brano, insieme ai tratti musicali che catturano il pubblico di bambini e adulti.

5.3. La buona novella ligure

*Il Pescatore*⁵ è una celebre canzone scritta da Fabrizio De André sulla musica di Zauli e Reverberi, pubblicata nel 1970⁶. La versione esaminata è la prima disponibile dalla ricerca sul browser youtube, registrata nel 1998 presso il Teatro Brancaccio.

Suono, Timbro e Tessitura: in questa versione l'organico orchestrale è ricco, è composto da molte sonorità tipiche dei generi popolari (violino, flauto, chitarra acustica, percussioni) e da altrettante proprie della musica Pop (batteria, basso, tastiere, sax); la voce maschile è la guida ed è rinforzata da vari coristi, i quali conferiscono un senso di collettività alla lallazione che costituisce il ritornello. Fra le strofe vi sono molti temi strumentali, fino ad arrivare ad un solo alternato fra batteria e percussioni, come a simboleggiare un equilibrio fra la voce ed il

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=jjEHZufmKU8>

⁶ https://it.wikipedia.org/wiki/Il_pescatore

resto dell'organico. L'Identità che emerge è quella di un'umanità che dialoga con il mondo esterno, che cerca di valorizzare ogni elemento che compone la Materia sonora, facendolo apparire come patrimonio della Comunità. Il video dell'esecuzione dal vivo rinforza nell'ascoltatore la percezione delle differenze timbriche e della tessitura.

Ritmo e Tempo: il tempo allegretto (105 bpm) ed il metro quaternario creano la sensazione di regolarità data dall'isocronia; tuttavia, l'accento sincopato sulla semicroma sul levare del terzo movimento proposto dal basso e rinforzato dalla sezione percussiva ed armonica crea un movimento irregolare che genera dinamicità, una conduzione del tempo e del ritmo tipica di molti generi popolari. Questo spostamento di accenti porta ad una ciclicità del Movimento e mantiene l'energia costante senza far perdere di vivacità il brano. Lo stesso accento viene evidenziato dal canto del ritornello e dai temi strumentali, che si articolano sulle semicrome con una sospensione proprio attorno al terzo movimento. Questo gesto sonoro diventa espressione della vitalità del brano e della Vita in generale.

Forma e Parole: la forma è ciclica, l'alternanza regolare di strofe, ritornelli e stacchi strumentali è tipica delle strutture musicali popolari. Non vi sono variazioni tra un ciclo e l'altro; l'unica eccezione sta nel solo percussivo che anticipa l'ultimo ritornello, un espediente utilizzato spesso nei concerti per creare un vuoto nella tessitura e preparare l'esplosione di energia dell'ultimo ritornello. Il testo è un racconto, dalla prospettiva di un narratore onnisciente, della giornata di un pescatore che aiuta un assassino a proseguire la fuga dai gendarmi. I tratti caratteristici del personaggio sono la semplicità, la serenità, l'empatia verso il fuggitivo e l'astuzia di ignorare gli oppressori. I ritornelli non hanno parole, ma la voce esprime un canto di gioia immediato e condiviso; gli ultimi versi corrispondono ai primi, come a simboleggiare un ritorno allo stato iniziale. La Narrazione prosegue e si rinnova ad ogni ciclo, e il Discorso termina là dove era cominciato.

Melodia ed Armonia: il ritornello ha i tratti di un canto infantile, senza parole, è formato da quattro frasi omoritmiche che creano un disegno melodico con salti di quarta lungo tutta l'estensione del brano, di undicesima. Il canto della strofa si muove sui gradi della scala maggiore con una vivacità che ricalca il ritmo dei versi (la prosodia del parlato) e la melodia del ritornello. Il tema strumentale è decisamente più elaborato e virtuoso, ed è stato inserito nella fase di riarrangiamento durante la collaborazione con la PFM. La sequenza di accordi si muove tra i gradi maggiori della tonalità di Do, ad eccezione del sesto grado

minore nelle parti strumentali. Tutto il brano esprime un carattere allegro e sereno, che contraddistingue la vita del pescatore protagonista del racconto. Queste sensazioni sono condivise in una dimensione collettiva, segno di un'armonia con l'ambiente circostante e della capacità di ascoltare e dialogare con ogni interlocutore, compresi assassini e gendarmi.

Codici Generali: il tempo ispira una camminata sostenuta, forse una via di mezzo fra la corsa dell'assassino, il galoppo dei gendarmi e la staticità del pescatore. Il movimento ritmico è invece quello di una danza, mentre gli intermezzi strumentali diventano gesti teatrali evidenti, per richiamare l'attenzione sulla scena e per mantenere la dinamicità del brano. Il canto del ritornello è l'elemento più forte della composizione e potrebbe rappresentare la libertà: quella del pescatore di vivere la sua serenità aiutando chi ha più bisogno, ma anche quella ricercata dall'assassino. La linea melodica estesa, la ripetizione e la dimensione collettiva di questa lallazione creano un senso di liberazione, di espansione dell'io verso il Mondo, tra sole e vento, fuggendo invece 'l'ombra di un cortile'. Lo stesso vale per gli stacchi, gesti di espansione della musicalità strumentale, la cui melodia scorre fluida e rapida con un'ampia varietà timbrica. Al termine del quarto ciclo si entra in un vortice ritmico creato dal solo di percussioni, che da un lato abbassa l'intensità con il vuoto di tessitura e dall'altro carica di energia l'attesa della ripresa; il brano si chiude con una rinnovata esplosione di energia, portata dal canto di libertà che risuona, nella pienezza dell'organico e con la partecipazione del pubblico, fino all'ultima nota.

Pratiche Sociali: questo brano è fra i più celebri del cantautore genovese ed è legato a molte pratiche musicali; alcuni esempi sono l'ascolto individuale in casa, la visione di un concerto, lo studio dei primi accordi sulla chitarra, il canto collettivo in occasioni di festa. È un brano proposto dal pubblico adulto, che vi ritrova parte della propria storia musicale; è quindi plausibile pensare che i genitori propongano ai bimbi questa canzone per far conoscere loro la musica cantautorale. Inoltre, si presta ad essere cantato insieme: il testo in rima, il racconto ricco di immagini semplici di facile memorizzazione, il ritornello senza parole, il piacere del canto liberatorio. Tra le pratiche diffuse attorno a quest'opera si avrà quindi il canto cooperativo tra adulti e bambini. Più difficile è immaginare che il canto sia condiviso nel gruppo di pari, non trattandosi di un prodotto specifico per l'infanzia.

Tecniche Musicali: il brano racchiude i tratti tipici della musica popolare: la ciclicità formale, con la ripetizione regolare di strofa, ritornello ed intermezzo strumentale; la semplicità della costruzione armonica, compensata dalla

vivacità ritmica; l'utilizzo di una melodia efficace e di facile memorizzazione per quanto riguarda il canto, e di motivi più elaborati e virtuosi per le parti strumentali. La tessitura prevede un "tutti" costante, eccetto per la coda; lo stacco creato dal solo di percussioni è invece una tecnica propria del mondo del Rock, particolarmente utilizzata nei concerti dal vivo per conferire più energia all'ultimo ritornello. Il coinvolgimento del pubblico è una pratica altrettanto diffusa sia nella musica popolare che nel Rock, che contribuisce ad aumentare l'intensità dell'esecuzione; il brano non sarebbe lo stesso senza il coro di ascoltatori.

Stile: si riconosce il carattere popolare proprio dello stile di De André, che amava elaborare le proprie composizioni partendo da idee della tradizione. A questa versione si aggiunge l'arrangiamento della PFM del 1979, che arricchisce i motivi strumentali ed aumenta il livello energetico con gli ingredienti del Rock progressivo. I due stili si fondono, mantenendo comunque un'unità di genere.

Opera: il cantautore genovese ha inciso tre versioni di questo brano, nel 1970 e nel 1978 con piccole variazioni, mentre la rielaborazione più articolata è stata quella con la PFM. Lo stesso brano, celebre in tutta Italia, è stato ripreso da moltissimi interpreti negli ultimi decenni e diffuso attraverso vari media quali radio, TV e in numerose edizioni discografiche.

Non ci si addentrerà nello specifico delle varie interpretazioni del testo poetico di questa canzone, in parte perché non interessano direttamente il pubblico di bambini ed in parte per non prendere posizioni radicali che potrebbero condizionare la ricerca del senso musicale. Per fare due esempi, alcuni ascoltatori vi ritrovano la tematica dell'ingiustizia della legge orientata verso la punizione più che sulla comprensione della devianza, mentre altri vi leggono l'eucarestia cristiana, la comunione con gli emarginati ed il rifiuto delle manifestazioni di potere. Per i bambini si tratta della storia di un pescatore che aiuta un assassino a fuggire dai gendarmi.

Partendo dalla musica, emerge in primo luogo l'idea del movimento e della libertà. La voglia di danzare e di esprimere la propria gioia sta alla base della costruzione di senso del brano. Questo primo carattere è amplificato dalla dimensione collettiva, portata dal coro e dall'orchestrazione. Il canto, così semplice formalmente quanto efficace musicalmente, è un elemento che cattura i bambini e che si presta a numerose rielaborazioni. L'assenza di parole nel ritornello apre ancora di più alla possibilità di manipolazione dei materiali musicali. La dimensione ciclica e narrativa della forma musicale, che implica una visione circolare del mondo, coincide con il bisogno di regolarità proprio dell'infanzia, dove l'interiorizzazione delle esperienze necessita di pause, di riposo e di quiete. Il linguaggio musicale semplice, ma mai mediocre, tipico della musica popolare, è lo stesso

che costituisce molti canti infantili tradizionali; i bambini vi possono ritrovare espressioni già conosciute ed apprese, più facili da interiorizzare rispetto ad altri linguaggi musicali. A livello pedagogico emergono già molti temi: l'espressione personale libera, l'energia portata dal movimento, la condivisione collettiva, la ciclicità, l'alternanza tra attivazione e riposo, il bisogno di una routine, un linguaggio facile ma non banale.

Il testo rimanda ulteriori gesti e immagini di forte caratterizzazione pedagogica: la fuga del ribelle e della punizione, condivisa da ogni bambino che abbia fatto il 'monello'; la pace del riposo nella quiete del tramonto sul mare, che richiama alla sospensione necessaria per ogni passo di crescita; il dono gratuito offerto all'altro, quindi l'empatia spontanea nei confronti di chi è in difficoltà; l'arguzia nel difendersi dalla prepotenza. I gendarmi, nel vocabolario dell'infanzia, sono un chiaro rimando all'immaginario colloidiano, con tutte le implicazioni pedagogiche ad esso annesse. Infine, il testo rimane aperto a molte interpretazioni, quindi il suo significato è indefinito; a livello pedagogico questo comporta lo stimolo a fare domande, a chiedersi «e poi che succede?», a proseguire la storia con l'elaborazione personale.

Si tratta quindi di un brano pensato per un pubblico adulto, ma che si adatta e risulta significativo anche per i bambini. Inoltre, questa canzone può permettere loro di uscire dai confini della musica per l'infanzia, prendendo confidenza con altri repertori; un'interessante finestra sul mondo esterno.

5.4 La voce, il corpo, il *samba*

Samba Lelè è un brano tradizionale brasiliano, riportato in varie playlist e raccolte di musiche per l'infanzia⁷. Se ne trovano moltissime versioni sul web, ma la più conosciuta è probabilmente quella del collettivo Barbatuques⁸, incisa per la MCD Records all'interno del disco *Tum Pà* nel 2012.

Suono, Timbro: il brano è eseguito esclusivamente da voci e percussioni corporee; l'assenza di strumenti convenzionali non implica una povertà timbrica, poiché l'orchestrazione è ricca di gesti e suoni differenti: il battito dei piedi, tre differenti battiti di mani, l'utilizzo della bocca come cassa di risonanza ed intonatore, armonizzazione a quattro voci più vari interventi di vocalizzazione portano a percepire il gruppo come un'orchestra umana. Il collettivo in effetti è composto da 12 persone, l'equivalente di una piccola orchestra da camera, dove ognuno canta e suona il proprio corpo. Emerge in maniera evidente il tema di un'Identità immersa nella dimensione collettiva, dove ognuno ha le

⁷ Si segnala in particolare: Pizzorno C., Seritti E. (2020), *Canti dal Mondo* Curci, Milano.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw

proprie peculiarità che vengono valorizzate ed alternate al centro della prospettiva. La musica non è in questo senso una rappresentazione dell'umanità, ma è essa stessa l'umanità: il Materiale sonoro è fatto di voci e di corpi, l'energia biologica del movimento di gruppo e della condivisione di stati affettivi.

Forma e Tessitura: l'introduzione vede la sovrapposizione progressiva dei vari suoni, mentre durante lo sviluppo le sezioni sono ben definite dai cambi di gestualità vocale e corporea che viene posta in primo piano. La struttura generale del brano vede un'alternanza di strofa e ritornello, ma arricchita di vari intermezzi 'strumentali' che ricalcano le melodie con altri suoni corporei. La coda vede anche un momento di dialogo sonoro tra i piedi di due componenti, che sembra far porre l'attenzione di nuovo sul primo suono presentato all'inizio. Una forma semplice, sufficientemente regolare ed intuitiva, ma non banale o troppo ripetitiva. Emerge l'intento didattico ed animativo, che suggerisce al pubblico come imitare i gesti vocali e percussivi attraverso la rappresentazione visiva. La Narrazione è quindi finalizzata alla ripetizione e alla variazione dei materiali proposti, un processo molto importante nell'apprendimento musicale e non. La valorizzazione di ogni suono all'interno della dimensione collettiva porta a pensare ad una Comunità dinamica ed inclusiva, un gruppo di pari dove le differenze sono presenti ma non generano alcun tipo di disuguaglianza.

Melodia, Armonia e Parole: da questo punto di vista il brano è estremamente semplice ed efficace a livello didattico; la melodia si muove dalla sensibile alla quinta superiore, con estensione di sesta minore decisamente comoda per i bambini. La melodia si muove sugli arpeggi di tonica e dominante, e descrive il ciclo armonico I/II^m/V7/I (oppure, semplificando ulteriormente, I/V7/V7/I), che si ripete ininterrottamente per tutto il brano. Le armonizzazioni dei Barbatuques rinforzano il canto più in senso orchestrale che corale, ovvero sono scritte come parti strumentali più che come polifonie vocali. In seguito, si parlerà della vivacità ritmica che bilancia l'aspetto apparentemente semplice del canto. La melodia principale forse raffigura il protagonista della canzone, un ragazzino un po' maldestro che combina qualche guaio inseguendo la *morena bonita*. Tuttavia, per via dell'uso di una lingua straniera quale il portoghese, si immagina che la dimensione narrativa sia un aspetto poco percepito dai bambini italiani, mentre il focus attentivo si orienterà più sugli aspetti strettamente musicali.

Tempo e Ritmo: come per il brano precedente l'andamento del tempo è isocronico, allegretto e binario (97 bpm). Per bilanciare questa regolarità, il ritmo di quasi tutte le voci e le percussioni corporee è articolato e dinamico, ricco di

sincopi e legature sulle biscrome. La vivacità ritmica è molto probabilmente uno dei punti di forza di questo brano dal punto di vista estetico, e marca la sua origine nella tradizione afrobrasiliiana. Le varie versioni si differenziano per alcuni spostamenti, ad esempio la figura ritmica sincopata del secondo verso del ritornello (*Samba, samba samba o lalà*) alcune volte attacca sul battere della battuta (versione di *Tum Pà*) mentre altre sul levare del secondo movimento (versione di *Canti dal Mondo*). Si tratta di un certo senso di un mantenimento dell'origine orale di questo brano, con una varietà di possibilità interpretative che mantengono sempre e comunque il Movimento e la vitalità del brano. La stessa vivacità ritmica controbilancia la facilità didattica, in quanto rende più difficile l'imitazione del canto e delle percussioni corporee da parte dei bambini.

Codici Generali: il ritmo del *samba* guida l'interpretazione più immediata verso un coinvolgimento dinamico globale. Gli elementi vocali e corporei rappresentano un'umanità collettiva che si muove insieme, condividendo l'energia fisica e psicologica. Il brano è canto e danza, in grado di attivare tutto il corpo se si pensa alle coreografie di *samba* o al gioco di *capoeira*. Un flusso costante ma non ripetitivo, continuamente variato, fitto di accenti ma intuitivo nell'ascolto. La dimensione del cerchio, che accomuna un gruppo vocale o di percussioni e rituali afrobrasiliiani come la *roda*.

Pratiche Sociali: nel *samba* è molto difficile dividere la musica dalla danza. Per un bambino ancora di più, dato che il ritmo suggerisce immediatamente l'attivazione corporea. È naturale, dunque, che questo brano si presti ad essere cantato e ballato, imitando i gesti percussivi presentati nel video come coreografie o come spunti per giochi di movimento.

Tecniche Musicali: nella versione dei Barbatuques gli elementi musicali più caratteristici sono l'orchestrazione vocale e la *body percussion*; non si tratta di un tipo di performance virtuosa, ma l'alto livello di elaborazione si evince dal coordinamento all'interno del gruppo, in altre parole dall'*interplay*. Come in molti collettivi ritmici e gruppi vocali, si pensi ad esempio agli STOMP o ai King Singers, non è il singolo che emerge per la propria bravura tecnica. Questo non significa che non ci siano competenze musicali di alto livello, che sono necessarie per qualunque performance professionale, ma che la difficoltà maggiore stia nella coordinazione di tutti gli elementi, esattamente come in un'orchestra. Questa prevalenza della dimensione collettiva è sicuramente un tratto distintivo, dato che la gran parte delle produzioni musicali attuali sono orientate verso la distinzione della voce e dell'identità del solista.

Stile: questo tipo di musica proviene da un altro continente, dove la musica portoghese ha incontrato le tradizioni africane generando un sincretismo culturale ricco e variegato. Emerge a livello sociologico ed antropologico un modello di intercultura musicale, dove entrambi le componenti originarie sono riconoscibili ma hanno formato una nuova identità, una nuova nazione. Questa storia ha certamente molti lati oscuri (schiavismo, deportazioni, dominazione, sterminio, etc.) ma il risultato con il passare dei secoli ha portato davvero ad una nuova tradizione musicale, ad una nuova identità culturale. Ogni brano proveniente dal continente afroamericano ha nella sua costituzione elementi di questo processo interculturale.

Opera: come già riportato, si tratta di un brano di origine popolare. In quanto tale è sempre stato e continuerà ad essere tramandato oralmente; dunque, molte versioni sono presenti sul web e nelle produzioni discografiche, alcune più interessanti ed altre meno, ma tutte comunque possono diventare uno stimolo per osservare l'arte della variazione. Inoltre, data la semplicità del materiale musicale iniziale, ovvero il canto, questo brano si presta ad essere ripensato e rielaborato ancora ed ancora, anche per i piccoli compositori ed improvvisatori della scuola dell'infanzia.

Samba Lelè si configura quindi come un brano semplice e al tempo stesso complesso, dove molti degli aspetti emersi durante l'analisi possono diventare punti di riferimento per applicazioni educative e didattiche.

In primo luogo la vivacità ritmica, i gesti percussivi, il movimento, il coinvolgimento corporeo e la danza, che possono svolgere molteplici funzioni quali l'attivazione, l'espressione personale, la liberazione dell'energia e il successivo rilassamento delle tensioni. In secondo luogo la dimensione collettiva presente in tutto il brano, che diventa un modello di azione comunitaria e di condivisione di un'idea sonora ed affettiva; ad un livello tecnico più elevato, l'interpretazione dei Barbatuques offre diversi spunti per immaginare arrangiamenti che richiedono un'elaborata coordinazione di gruppo, e questo permette di far vivere direttamente l'esperienza della collettività.

Un altro punto di interesse è la natura interculturale che fa da sfondo al brano esaminato: il canto si inserisce nell'universo dei generi musicali brasiliani, e allargano lo sguardo quelli sudamericani o addirittura afrodiscendenti in generale (comprendendo anche i generi nordamericani). Inoltre questo genere è stato ampiamente replicato al di fuori del suo Paese d'origine, anche in Italia (si pensi all'album *La voglia la pazzia l'incoscienza l'allegria* di Ornella Vanoni); ne consegue che l'utilizzo di un *samba* in prospettiva antropologica permette di intraprendere percorsi davvero interculturali, non solo di avvicinamento a tradizioni musicali lontane come nella prospettiva multiculturale.

Inoltre, si è evidenziato come l'origine popolare di questo brano ne aumenti la sua valenza in campo didattico: non avendo arrangiamenti fissi né particolarmente vincolanti, ogni docente può adattare questo canto alle competenze dei propri allievi. L'estensione contenuta, la melodia semplice e vivace, le varie possibilità di elaborazione ritmica della musica afrobrasiliiana fanno sì che da una parte ci sia l'immediatezza del canto e dall'altra lo spazio per la performance coordinata. Inoltre, i numerosi esempi offerti mostrano come non sia necessario un organico predefinito, ma il brano si può eseguire con moltissimi *ensemble* differenti, vocali o strumentali. Infine, ne consegue che il brano si presti ad essere manipolato e variato dagli stessi bambini; questo può avvenire sia individualmente, cantando, sperimentando i suoni del corpo o degli strumenti a percussione, sia collettivamente, imitando e ripetendo gli arrangiamenti presi a scuola o visti sul web oppure inventandone di nuovi. L'invenzione, come già detto, è forse uno dei traguardi più importanti di ogni pedagogia musicale.

5.5 La tradizione russa, l'orso ordinato e la piccola monella

In questo ultimo paragrafo si tenterà l'analisi di una colonna sonora. Prendendo in esame *Il primo incontro*⁹, episodio n. 1 della serie animata *Masha e Orso*¹⁰, si cercherà di operare lo stesso processo ermeneutico svolto per i brani precedenti. Sebbene la durata non sia particolarmente estesa, circa 6 minuti, la difficoltà sta nella varietà di interventi musicali. La colonna sonora è composta da frammenti brevi, che fra loro presentano moltissime differenze stilistiche. Si tratta di un collage ben costruito, che amplifica l'espressività delle animazioni. Non vi è la possibilità in questa sede di analizzare musicalmente ogni frammento in maniera approfondita come per i paragrafi precedenti, ma si tenterà un'analisi globale dei materiali sonori. Successivamente si procederà con i codici semiotici ed infine con la fase ermeneutica.

Sigla¹¹: si nota subito il carattere giocoso, lo stile musicale utilizzato nel mondo del circo, che trae origine dalle musiche tradizionali dell'Europa Orientale; la bambina chiude questo ambiente sonoro con una grassa risata, che diventa un soggetto della musica. La rappresentazione musicale ricalca dunque la scena animata.

0,05'-0,30': la scena si apre con un frammento eseguito da un clavicembalo, richiamando lo stile di un'*ouverture* del melodramma barocco, che esprime la quiete degli animali che abitano la fattoria.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=QXmmMtfcmxY>

¹⁰ https://it.wikipedia.org/wiki/Masha_e_Orso

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=i63KUP7Z15E>

0.35'-1.25': dopo una pausa carica di tensione, entra il personaggio di Masha con un motivo eseguito da fisarmonica, fischiello, basso e batteria, a rompere l'idillio iniziale. Lo stile contrasta con la sonorità precedente, risulta più legato alla tradizione popolare e nel contempo alla modernità. Interessante è l'uso dei suoni all'interno la scena: l'uscita della bambina che saltella in un secchio di latta, il respiro e lo starnuto trattenuti dagli animali che guidano la protagonista nella ricerca di amici con cui giocare. Un leggero momento di sconforto dato dalla solitudine viene espresso dagli archi (1.05'-1.11'), ma subito torna il *leitmotif* di Masha alla ricerca di compagni di gioco. Questo tema è molto efficace dal punto di vista didattico, in quanto la melodia si muove ripetendo gli intervalli di quarta e quinta discendente, semplici da intonare e alla base delle funzionalità armoniche.

1.25'-2.00': la scena si sposta su Orso, con un motivo (variazione elaborata dal tema di Masha) che richiama lo stile della musica funk afroamericana, con un *groove* di batteria, basso e chitarra elettrica che sostiene vocalizzazioni maschili, esprimendo un modo autentico e raffinato di vivere le proprie giornate.

2.00'-2.45': si torna al tema di Masha, questa volta arricchito dal suono di un fischiello o flauto nasale, che imita il verso di un uccello. La bambina, infatti, si è addentrata nel bosco e ne scopre le meraviglie, fino alla caduta dall'albero che la porta alla dimora di Orso.

2.45'-3.15': la fuga dalle api vede l'utilizzo degli archi, che ricorda il *Volo del calabrone* di Rimskij-Korsakov, con l'aggiunta di una batteria elettronica durante la corsa per aumentare l'intensità e sensazione di velocità della scena. Gli stessi archi creano un'armonia sospesa quando la bimba entra in casa e si riempie di stupore nell'ammirare la coppa di Orso.

3.15'-3.55': la ripresa del tema di Orso è subito interrotta dalla vista del cortile sottosopra; all'ingresso in casa riprende il movimento di armonia sospesa degli archi, per tornare al tema di Masha quando i due personaggi si incontrano. Questo tema prosegue senza sosta malgrado il tentativo di Orso di spaventare e di allontanare la bambina.

3.55'-4.35': dopo una sospensione in cui rimane solo il suono del letto su cui sta saltando la bambina, Orso fa tre tentativi di portare Masha lontano dalla casa. Fallendo miseramente, decide di adoperare la bicicletta e lasciare la bambina nel mezzo del bosco all'imbrunire. La colonna sonora utilizzata in questo frammento è un brano del repertorio colto: *The entry of gladiators*¹² (1897) di Fucik, meglio conosciuta in tutto il mondo come la classica musica da circo. È facile immaginare che i tre tentativi iniziali siano stati pensati ispirandosi alla

¹² https://www.youtube.com/watch?v=_B0CyOAO8y0&t=39s

musica stessa, con i tre gesti orchestrali in progressione in apertura, per associare poi il motivo circense all'uso della bicicletta. Le uniche aggiunte al brano tardoromantico sono il suono del campanello e delle risate dei personaggi.

4.35'-5.35': un'orchestra d'archi accompagna la scena più drammatica, esprimendo la dinamica affettiva di Orso. Dapprima la ritrovata tranquillità, seguita dalla riflessione e dal dubbio di aver commesso un errore; poi la paura e la ricerca affannata della bambina; la risoluzione dell'accumulo di tensione ritmica ed armonica al momento del ritrovamento di Masha in casa; infine, l'impegno e la risolutezza nel riportare la bambina alla fattoria. L'impiego di questa sonorità richiama nell'immaginario occidentale ai moti interiori, orientando l'attenzione al vissuto emotivo del soggetto dell'azione.

5.35'-6.10': la conclusione vede ricomparire il motivo della sigla iniziale, che anima la scena della recuperata gioia infantile di Orso nel saltellare sul letto. Questa scena valorizza il primo frammento musicale, attribuendogli come significato la 'contaminazione' della bambina nei confronti di Orso; simboleggia la relazione di amicizia e di scambio simmetrico creatasi tra i due protagonisti della serie animata, dunque le viene affidato il ruolo di apertura e chiusura di ogni episodio.

Codici Generali: la prima parte della narrazione è caratterizzata dal conflitto tra il comportamento della bambina e quello degli altri animali. Un atteggiamento di quiete, contraddistinto dalla ricerca di stabilità, e quello contrapposto di energia turbolenta, di continuo dinamismo. Si potrebbe leggerci il dualismo apollineo e dionisiaco, espressi dalla musica in maniera diversa. Successivamente l'azione si sviluppa in due fasi: l'allontanamento rocambolesco, con i richiami alle performance circensi, seguito dal dramma della perdita e dal ricongiungimento. Le diverse formulazioni espressive prodotte dagli stili differenti tengono viva l'idea dell'alternanza tra le Alterità. In generale si tratta di un continuo rincorrersi dei due personaggi, fatto di tensioni e di armonia, come in una qualsiasi relazione. Non vi è un Io dominante, ma sempre la coppia di protagonisti, che giungono a comprendersi vicendevolmente. La conclusione, come la sigla iniziale, risulta l'unione dei due soggetti, o forse ancor di più un ambiente nuovo condiviso da entrambi.

Pratiche Sociali: la visione delle serie animate viene spesso vissuta individualmente dai bambini, con l'eventuale supervisione dei genitori; rimane un'esperienza propria dell'infanzia in ambiente domestico, alle volte condivisa con altri coetanei. La potenzialità della musica è anche quella di legarsi alla memoria dei gesti e delle immagini rappresentate, uscendo dallo specifico dell'opera di animazione. Questo implica il fatto che ogni bambino, nel

ripercorrere le tappe della storia o nel ritrovare elementi della stessa, rievochi interiormente la musica. Elementi come il moto irrequieto di Masha, le api, il bosco, la bicicletta, la ricerca disperata di Orso, evocano nella memoria i motivi musicali nella loro complessità timbrica, ritmica ed armonica. Alcune di queste associazioni sono già presenti nella cultura di massa, come il bosco, le api e l'orso sulla bicicletta, creando quindi una circolarità a livello simbolico fra la fruizione individuale e il processo di acculturazione.

Tecniche Musicali: si mescolano stili colti e popolari, utilizzati sapientemente e curati nella forma senza mai invadere la scena. La pratica del *leitmotif*, di invenzione wagneriana, è utilizzata per caratterizzare i personaggi, mentre il simbolismo musicale arricchisce ulteriormente la scena.

Stile: pur rimanendo nel contesto della cultura occidentale, la varietà dell'organico allontana la tentazione di ricondurre la colonna sonora ad un unico contesto stilistico. Musica del repertorio colto tardo-romantico, tradizione popolare dell'Europa Orientale e musica commerciale contemporanea si mescolano, rappresentando le dinamiche conflittuali e cooperative della narrazione. Una particolare attenzione è rivolta alla tradizione russa.

Opera: non si tratta di un brano musicale di per sé, ma al suo interno vi sono molti rimandi ad opere di vari generi. Inoltre, gli stessi frammenti musicali vengono reintrodotti e modificati all'interno degli altri episodi della serie animata, consolidando ed ampliando la loro connotazione simbolica.

La varietà dei materiali musicali ricalca i molteplici livelli di significato attribuibili alla narrazione. L'incontro fra stili differenti, la sintesi di elementi tematici appartenenti a diverse tradizioni, il processo di alternanza, contaminazione e sovrapposizione, esprime l'ideale del processo educativo. La relazione tra educatore ed educato non prevede la prevalenza di uno dei due soggetti, ma la costruzione di un contesto intersoggettivo di reciproco scambio; soprattutto il primo deve aver cura di questo rapporto e della necessaria simmetria. Tuttavia, l'equilibrio non sta nella quiete, bensì nella presenza costante di tensioni, nella dinamicità, in momenti di azione e di riflessione. Il bambino porta la sua energia, il caos, la continua voglia di scoprire il mondo e di giocare con esso. L'adulto mette la pazienza, la cultura, l'attenzione all'altro e all'ambiente, la fatica di accompagnare, la possibilità di compiere errori e la capacità di rimediare. Il messaggio implicito in questa colonna sonora è dunque una metafora della relazione educativa.

6. Coda

Per concludere questo percorso, si cercherà di fare una sintesi delle idee principali emerse dalla ricerca. Ritengo importante che la pedagogia musicale si interessi a ciò che i bambini ascoltano, poiché i repertori offerti dai media, condivisi in famiglia e a scuola, sono per loro il punto di partenza per la pratica musicale. I loro ascolti influenzano l'acculturazione, l'apprendimento uditivo di sequenze ritmiche e melodiche, la costruzione di senso sui singoli elementi sonori e la formulazione di un'idea generale di musica. Questa fruizione deve essere libera, ma ciò non deve comportare l'abbandono dei bambini al mondo dei media. L'ascolto diventa un dispositivo pedagogico quando approda a momenti di costruzione di senso e rielaborazione dei materiali sonori, individualmente o collettivamente, con e senza presenza degli adulti. Solo allora la musica ascoltata diventa un'occasione di sviluppo sensoriale, affettivo, cognitivo, socioculturale. Occorre dunque studiare le modalità e i contenuti, attraverso gli strumenti della ricerca sociale. Successivamente è possibile tracciare un ponte fra musicologia e pedagogia, per valutare le implicazioni educative e formative dei prodotti musicali; la ricostruzione del senso pedagogico nella musica è possibile attraverso un'analisi approfondita ed interdisciplinare che comprenda scienze musicologiche, umane e sociali, secondo un metodo semiotico ed ermeneutico sviluppato sul dialogo fra questi saperi. L'editoria musicale dedicata all'infanzia segue spesso le logiche di mercato, senza interrogarsi troppo sui modelli educativi trasmessi; è necessario quindi che la pedagogia musicale entri in contatto con questi prodotti, non per censurare, ma per aiutare genitori e docenti ad orientarsi nelle molteplici possibilità. Si tratta di compiere un salto nel mondo dell'educazione informale, spesso trascurata dalla didattica musicale tradizionale.

Numerosi sono i limiti di questa ricerca: il campione ridotto, i dati frammentati, la scelta di un unico strumento per l'indagine sociale, l'approfondimento semiotico ed ermeneutico di pochi contenuti musicali. Si tratta di una prima esperienza, maturata dalla curiosità e dall'improvvisazione: cercare di connettere discipline ancora nuove per chi

scrive, alternare lo sguardo dell'educatore, del musicista e del ricercatore. Come già detto in precedenza, l'obiettivo non era la completezza, quanto più l'esplorazione, il provare ad aprire una strada per rispondere alle domande iniziali. La speranza è di trovare molti altri spunti di riflessione e di sviluppo nelle considerazioni di chi sta leggendo questo lavoro.

Dal punto di vista metodologico, la grande lacuna di questa ricerca è la mancanza della prospettiva dei bambini. Non era possibile, nei limiti di questa ricerca, studiare il punto di vista dei piccoli ascoltatori. Tuttavia, pensando ad un approfondimento in questo senso, si ritiene come possibile strada il metodo fenomenologico. Piuttosto che scomporre l'ascolto musicale in una serie di variabili osservabili e misurabili attraverso schede di osservazione e questionari, è importante mantenere il carattere olistico dell'esperienza. I bambini vivono la musica con il corpo, con la mente, con l'anima, e le sensazioni prodotte da un brano non possono e non devono essere divise o frammentate. Ciò è possibile solamente con un approccio fenomenologico, fondato sul soggetto, sulla sua percezione ed interiorizzazione dell'esperienza. Come ricorda Fontò «dobbiamo riconoscere che l'istanza anti-riduzionistica è proprio nei principi e nel metodo della fenomenologia»¹. Esistono almeno due buone ragioni per utilizzare questo metodo: in primo luogo la pedagogia si fonda su un'idea di essere umano come soggetto complesso ed inscindibile, dunque, la ricerca non può scindere gli elementi che compongono le condotte musicali. In seconda battuta, l'indagine fenomenologica può essere uno strumento utile anche per genitori ed educatori, per interpretare il senso elaborato dai loro bambini nell'incontro con l'opera musicale specifica. È compito di chi sta vicino ai bambini valutare se un brano sia più o meno adatto al percorso educativo, poiché ogni esperienza sonora è soggettiva e va trattata come tale. Anche *Le tagliatelle di nonna Pina*, se utilizzato secondo una logica pedagogica, può stimolare autoriflessione, rielaborazione, crescita. È possibile operare alcune generalizzazioni, ma con la dovuta cautela e sempre con uno sguardo aperto al dialogo, accettando l'indeterminatezza e la discrepanza sul senso della musica come parte della sua magia. Sembra adeguato, per concludere, riportare le parole di un importante didatta, nonché maestro ed amico, Enrico Strobino:

Molti discorsi sulla musica, sull'educazione, sulla cura che utilizza anche la musica, si basano su paradigmi che considerano la musica stessa un *oggetto magico*, per cui si può affermarne la maggiore o minore efficacia.

Personalmente penso che la circolazione di discorsi in cui si teorizza la *superiorità*, naturale e/o culturale, di musiche, autori, compositori, strumenti, pratiche, sia pericolosa e da contrastare. Al contrario penso siano da promuovere sguardi dialoganti, che relativizzano, che non facilitino ma rendano complesso il campo, che tengano conto di una molteplicità di fattori all'interno

¹ Fontò G. (2019), *Considerazioni fenomenologiche attuali*, Poliartes, Milano, p. 232.

di un teatro ogni volta diverso, mai definibile teoricamente e definitivamente, che sappia ascoltare i suoi abitanti reali, con cui entrare in relazione, confrontandosi e, soprattutto, non implicando che la risposta debba essere quella che noi avevamo prospettato. In caso contrario siamo in presenza di orientamenti autoritari e fondamentalisti. Solo in questo modo si potrà arrivare anche ad esprimere giudizi di valore, che ci allontanano quindi da un relativismo generico per cui “va bene tutto”, ma che nascono da valutazioni contestuali e puntuali che prendono in considerazione gli oggetti musicali in relazione con le persone e i contesti che ne ospitano le esperienze².

² Strobino E. (2021), *Elogio alla discrepanza*, pp. 6-7, www.musicheria.net

Bibliografia

- Adorno T.W. (1971), *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino.
- Agawu K. (2002), *Il ritmo* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Albarea R. (1994), *Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Antoniazzi A. (2012), *Contaminazioni, Letteratura per l'infanzia e crossmedialità*, Apogeo, Milano.
- Antoniazzi A. (2019), *Raccontiamo ai più piccoli. Libri e media nella prima infanzia*, Carocci, Roma.
- Antoniazzi A. (2019), *Scrivere, leggere, raccontare ... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, FrancoAngeli, Milano.
- Apolito P. (2014), *Ritmi di festa*, il Mulino, Bologna.
- Barbieri G. (2019), *Il repertorio: le cinque W - Chi? Cosa? Quando? Dove? Perché?* In Bollettino AIKEM n. 8, Torino.
- Baroni M. (2002), *L'ermeneutica musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente*, Libreria Universitaria Musicale, Lucca.
- Basso A. (2003), *Accademie, conservatori e sale da concerto (XVII-XVIII secolo), Società corali e gruppi amatoriali nel XIX secolo* in *Enciclopedia della musica vol. III*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Bari.
- Bencivelli S. (2007), *Perché ci piace la musica*, Sironi, Milano.
- Bent M. (2002), *Il mestiere del musicologo* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Blacking J. (1986), *Com'è musicale l'uomo?*, Ricordi-Unicopli, Milano, p. 30.
- Cook N. (2002), *Forma e sintassi* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Dauphin C. (2002), *Didattica della musica nel Novecento* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

- D'Amato M. (2002), *La TV dei ragazzi. Storie, miti, eroi*, Rai-ERI, Roma.
- Dalcroze E.J. (1965), *Ritmo, musica, educazione*, Hoepli, Milano.
- Dalmonte R. (2002a), *Musica e parole* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Dalmonte R. (2002b), *Teoria e analisi* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Delalande F. (1993), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.
- Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Delalande F. (2009), *La nascita della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Delfrati C. (1979), *Progetti sonori*, Morano, Napoli.
- Delfrati C. (1983), *La musica nella riflessione pedagogica. Verso una teoria autonoma dell'educazione musicale* in *Cultura e scuola*, n. 87.
- Deliège I. (2002), *La percezione della musica* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Deriu R. (2002), *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Deriu R., Mazzoli F. (2013), *Canzoni per Pico*, EDT, Torino.
- Disoteco M. (1994), *Collaborare, cooperare, conoscere il molteplice facendo musica* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Disoteco M. (1998), *Didattica interculturale della musica*, EMI, Bologna.
- Dunsby J. (2002), *La tessitura* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1981), *Simbolo*, in *Enciclopedia*, a cura di Romano R., Einaudi, Torino.
- Fabbi F. (2005), *Ascolto tabù*, Il Saggiatore, Milano.
- Facci S. (1997), *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino.
- Facci S. (2002), *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Ferrari F. (1994), *Ripartire dall'identità musicale* in *Pedagogia della musica: un panorama* a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Ferrari F. (2002), *Educazione musicale e mass media* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Mondadori, Milano.
- Filippa M. (2020), *L'intelligenza musicale e il suo sviluppo secondo Edwin Gordon* in *Manuale di musicoterapia* a cura di Manarolo G., Carocci, Roma.
- Filippa M. (2020), *L'intelligenza musicale e il suo sviluppo secondo François Delalande* in *Manuale di musicoterapia* a cura di Manarolo G., Carocci, Roma.
- Fontò G. (2019), *Considerazioni fenomenologiche attuali*, Poliartes, Milano.
- Frances (1958), *La perception de la musique*, Vrin, Paris.

- Gardner H. (1993), *Il bambino come artista, saggi sulla creatività e l'educazione*, Anabasi, Milano.
- Goitre R. (1972), *Cantar leggendo*, Suvini-Zerboni, Milano.
- Gordon E. (1997), *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano.
- Grouer V. (2015), *Musica dal profondo. Viaggio all'origine della storia e della cultura*, Codice, Torino.
- Imberty M. (1981), *Les écritures du temps*, Dunod, Paris.
- Imberty M. (1986), *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna.
- Jankelevitch (1961), *La musique et l'ineffable*, Colin, Paris.
- Kodaly Z. (1966), *333 esercizi*, Carisch, Milano.
- Kramer J.D. (2002), *Il tempo musicale* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Malbràn S. (2002), *Tapping in time. A longitudinal study at the age of three to five years* in *Bulletin of the Council for research in Music Education* University of Illinois at Urbana-Champaign, 153/154, Special Issue.
- Mammarella E. (1988), *Ed io che saggio non sono?* in *Atti del convegno 'Indagini, fantasie, alchimie e ... alla ricerca di itinerari di educazione musicale nella scuola di base'*, in *MusicaScuola*, supplemento al n. 8, pp. 11-12.
- Maragliano R., Pireddu M. (2014), *Storia e pedagogia nei media*, Narcissus.me.
- Meeùs N. (2002), *Scale, polifonia, armonia* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Merriam A.P. (1983), *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo.
- Middleton R. (2002), *Lo studio della popular music* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Molino J. (1975), *Fait musical et sémiologie de la musique* in *Musique en jeu* n. 17.
- Moore S. (1998), *Il consumo dei media. Un approccio etnografico*, Il Mulino, Bologna.
- Nathanielsz P. (1995), *Un tempo per nascere*, Boringhieri, Torino.
- Nattiez J.J. (1989), *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino.
- Nattiez J.J. (2002a), *Pluralità e diversità del sapere musicale* in *Enciclopedia della musica vol.II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Nattiez J.J. (2002b), *Musica e significato* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Nattiez J.J. (2002c), *Etnomusicologia* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Nuti G. (2020), *Psicologia della musica: le radici e le prospettive di una relazione profonda* in *Manuale di musicoterapia* a cura di Manarolo G., Carocci, Roma.
- Orff G. (1982), *Musicoterapia Orff.*, Cittadella, Assisi.
- Peverini P. (2012), *I media: strumenti di analisi semiotica*, Carocci, Roma.
- Piatti M., a cura di (1994), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna.

- Piatti M. (1994), *Pedagogia della musica, quali basi?* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Piatti M. (1994), *Pedagogia della musica, quali basi?* in *Nuova rivista musicale italiana* Anno XXVI, n. 2, aprile-giugno 1992, pp. 259-274.
- Piazza G. (1979), *Orff Schulwerk. Musica per bambini. Manuale* Suvini-Zerboni, Milano.
- Pizzorno C., Seritti E. (2020), *Canti dal Mondo*, Curci, Milano.
- Portena A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale* Laterza, Bari.
- Powers H. (2002), *La melodia* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Risset C. (2002), *Il timbro* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Saffioti T. (1994), *Le ninne nanne italiane*, Einaudi, Torino.
- Sansuini S. (1994), *Verso una pedagogia dell'esperienza sonora* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Santrock, J.W. (2017), *Psicologia dello sviluppo* III Ed., a cura di Rollo D., McGrawHill, Milano.
- Schafer R.M (1977), *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano.
- Schafer R.M. (2001), *Musica/non musica, lo spostamento delle frontiere* in *Enciclopedia della musica vol. I*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Schon D. (2018), *Il cervello musicale*, il Mulino, Bologna.
- Schön D., Akira-Kabiri L., Vecchi T. (2018), *Psicologia della musica*, Carocci, Roma.
- Sihvonen A.J et al. (2017), *Music-based Interventions in Neurological Rehabilitation* in *The Lancet Neurology*, 16/8.
- Spaccazzocchi M. (1994), *Per una pedagogia dei bisogni dell'uomo* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Stefani G. (1987), *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo.
- Stefani G. (1982), *La competenza musicale*, Clueb, Bologna.
- Stefani G. (1994), *Quando la scienza dice "non so"* in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di Piatti M., Clueb, Bologna.
- Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino.
- Tafuri J. (1995), *L'educazione musicale: teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino.
- Tafuri J. (2002), *La formazione musicale superiore in Europa e in Nord America* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.
- Tafuri J. (2007), *Nascere musicali, percorsi per educatori e genitori*, EDT, Torino.
- Zanarini G. (2002), *Il suono* in *Enciclopedia della musica vol. II*, a cura di J.J. Nattiez, Einaudi, Torino.

Sitografia

Orff-Schulwerk Italiano: <http://www.orffitaliano.it/>
AIKEM: <https://www.aikem.it/>
SIEM: <https://www.siem-online.it/>
Rivista Musica Domani: <https://www.musicadomani.it/>
Rivista Musicheria: <https://www.musicheria.net/>
Centro Incanto: <https://www.centroincanto.it/>
AIGAM: <https://aigam.it/>
Audiation Institute: <https://www.audiationinstitute.org/>
Musica in Culla: <http://www.musicainculla.it/>
Nati per la Musica: <http://www.natiperlamusica.org>
http://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2019/06/IT_newsletter-Nati-per-la-musica.pdf
Nati per leggere: <http://www.natiperleggere.it/>
Forum nazionale per l'Educazione Musicale: <http://forumeducazionemusicale.it/>
<http://forumeducazionemusicale.it/2021/03/28/riflessioni-a-bassa-voce-contributo-del-forum-alla-bozza-delle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6/>
Indicazioni nazionali per il curricolo: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
Linee pedagogiche 0-6: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f-9d08?t=1609347710638>
Le tagliatelle di Nonna Pina: <https://www.youtube.com/watch?v=96hl00ON-DU>
https://it.wikipedia.org/wiki/Le_tagliatelle_di_nonna_Pina
All'alba sorgerà: <https://www.youtube.com/watch?v=vaZYGX6BimI>
[https://it.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_\(Disney\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Let_It_Go_(Disney))
Il pescatore: <https://www.youtube.com/watch?v=ijEHZufmKU8>
https://it.wikipedia.org/wiki/Il_pescatore
Samba Lelè: https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw
Masha e Orso: <https://www.youtube.com/watch?v=i63KUP7Z15E>
<https://www.youtube.com/watch?v=QXmmMtfcmxY>
https://it.wikipedia.org/wiki/Masha_e_Orso

https://www.youtube.com/watch?v=_B0CyOAO8y0&t=39s

Strobino E. (2021) Elogio alla discrepanza

<https://www.musicheria.net/rubriche/studi-e-ricerche/5326-elogio-della-discrepanza>

Forum nazionale per l'educazione Musicale: <http://forumeducazionemusica.it/2021/04/18/>

[la-musica-e-un-pilastro-di-tutto-il-nostro-sistema-formativo-le-parole-del-ministro-bianchi/](#)

<https://www.psicologia24.it/2017/11/musica-disturbi-linguaggio-prospettive-tecniche-intervento/>

Collana *Educare*

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017; e-ISBN (pdf) 978-88-97752-82-0.
2. Agnese Larconetti e Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino - Pietro e Seme*, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-52-8.
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica*, 2020; ISBN 978-88-3618-006-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-007-3.
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, 2020; ISBN 978-88-3618-023-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-024-0.
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Andrea Traverso (Ed.), 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-048-6.
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021; ISBN 978-88-3618-062-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-063-9.
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Federica Picasso, Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-100-1.
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-148-3.
9. Valeria Todaro, *Il sapere in comunic-azione. La discussione guidata come strumento per lo sviluppo di competenze argomentative. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-161-2.
10. Gabriele Greggio, *Dal walkman ad Alexa. Ascolto ed educazione musicale informale*, 2023; ISBN 978-88-3618-225-1, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6.

Gabriele Greggio, diplomato in contrabbasso presso l'Istituto Musicale Pareggiato della Valle d'Aosta e in possesso di una laurea magistrale in Pedagogia, progettazione e ricerca educativa presso l'Università degli studi di Genova. Ha lavorato a partire dal 2011 nell'ambito dell'educazione musicale in associazioni, cooperative, scuole dell'infanzia e primarie in Piemonte (Biella, Ivrea) e Liguria (Genova). Si occupa di pedagogia musicale e musicoterapia, unendo la pratica educativa e musicale alla ricerca pedagogica. Dal 2022 è redattore per la rivista *Musicheria.net* e formatore per il *Centro Studi Maurizio di Benedetto* di Lecco.

Quali musiche ascoltano i bambini di età prescolare? Attraverso quali modalità? Quali sono i modelli educativi presenti nei materiali musicali? In che modo l'attività di ascolto può divenire un contributo importante nel percorso di educazione musicale informale? Queste sono alcune delle domande alle quali si cerca di trovare risposta, muovendosi fra pedagogia, ricerca sociale, semiotica ed ermeneutica musicale. Si analizzeranno alcuni esempi di brani che seguono le direzioni della pedagogia musicale attuale, esplorando i temi dell'identità e dell'intercultura, con particolare attenzione ai processi di inclusione. Si proverà a sfatare il mito di musiche "giuste" o "sbagliate" per i bambini, per rivolgere lo sguardo ai criteri educativi con cui assecondare o suggerire l'ascolto di brani musicali.

ISBN: 978-88-3618-217-6

In copertina:
illustrazione di Serena Debianchi