

MECO TRAVERSA



micromusica

esperienze sonoro-musicali e percorsi creativi
interdisciplinari per osservare, educare e rieducare



CITTÀ DI TRINO

ASSESSORATO CULTURA E ISTRUZIONE

STUDI TRINESI/19



micromusica

esperienze sonoro-musicali e percorsi creativi
interdisciplinari per osservare, educare e rieducare

Questa pubblicazione nasce dall'esigenza di raccogliere e valorizzare le esperienze maturate dall'autore, in tanti anni di lavoro educativo e formativo, nel campo della didattica musicale, della psicomotricità e della pedagogia clinica.

L'idea di presentare, antologicamente, alcune tappe di lavoro o interi percorsi didattici, rappresenta la struttura portante della trattazione attraverso la quale l'ideatore di *Micromusica* sembra voler evitare l'asettico stile saggistico, per tuffarsi in un serrato *diario di bordo*, evidenziando gli aspetti creativi del lavoro interdisciplinare, concedendosi digressioni e pause di riflessione psicopedagogica... Indubbiamente un viaggio.

Un viaggio musicale che parte da un "semplice suono".

Un *elemento sonoro minimo* che si connota per l'autorevolezza e la fierezza con cui riesce a ridare spazio e autenticità all'azione educativa.

Un *altro* modo di fare musica, essenziale e alla portata di tutti.

Con e senza strumenti musicali.

Uno sguardo ludico sul mondo infantile e un percorso didattico che spazia tra diverse attività e discipline, realizzabile in ambito scolastico e non.

Meco Traversa è Responsabile Pedagogico del Comune di Trino.

Ha creato e tuttora anima un Laboratorio Musicale per la scuola di base e per l'extrascuola.

Le esperienze acquisite nel campo del movimento, della psicomotricità, del teatro, dell'animazione e del grafismo, lo hanno portato ad una visione e ad una pratica globale delle attività espressive.

È pedagogista clinico e collabora con enti pubblici e privati per consulenze e per la realizzazione di progetti formativi e didattici.

È autore della pubblicazione "Ascolto musicale e immaginario infantile" 1994.



MICROMUSICA - Meco Traversa

CITTÀ DI TRINO

ASSESSORATO CULTURA E ISTRUZIONE

MECO TRAVERSA

M I C R O M U S I C A

esperienze sonoro-musicali e percorsi creativi
interdisciplinari per osservare, educare e rieducare

STUDI TRINESI/19

Città di Trino

Assessorato alla Cultura e alla Pubblica Istruzione

Assessore: Gianni Rosso

Coordinamento Pedagogico

Coordinatore: Meco Traversa

Realizzazione: Meco Traversa

Progetto grafico e consulenza informatica: Gian Franco Osenga

Cura redazionale: Marina Caramello

Caricamento dati: Marina Boido

Stampa: Artigiana San Giuseppe Lavoratore Coop. Sociale a r.l. - Vercelli

2003, Città di Trino (copyright) edizione fuori commercio

STUDI TRINESI/19

INDICE

Prefazione dell'Assessore alla Cultura e alla Pubblica Istruzione	Pag 1
Al lettore	“ 3
Introduzione	“ 5
LA PRATICA MICROMUSICALE	“ 9
▪ Senza ostacoli	“ 11
1. Dentro le paure: la scuola e il tabù musicale	“ 11
2. Oltre le paure: verso un'idea di micromusica	“ 14
2.1 Il modello di lavoro	“ 15
2.2 Un suono, un piccolissimo suono	“ 18
2.3 Un'esperienza	“ 19
▪ Giocare con i suoni, le forme e i colori	“ 31
1. Considerazioni sul simbolismo archetipico grafo-cromatico e sonoro	“ 31
1.1 Il gioco del “fiore dai petali sonori”	“ 40
2. Esperienze cromatiche e psicomotorie: il “ritratto impronta sonoro”	“ 42
VIAGGIO NELL'UNIVERSO SONORO	
DELLA MICROMUSICA: APPUNTI DI LAVORO	“ 47
▪ Pietre, marmi, graniti: la natura primordiale	“ 49
1. Sensorialità e affettività: gioco degli occhi chiusi e la ricerca della pietra	“ 50
2. L'investimento espressivo sulle pietre	“ 51
3. Il desiderio di comunicare	“ 52
4. La ricerca timbrica e ritmica	“ 56
▪ Suoni nell'aria: la musica aleatoria e informale	“ 69
1. Le bolle di sapone	“ 70
2. Cerchi, colori, immagini e spartiti informali	“ 73
3. Scenari da fiabe	“ 87
4. Campane	“ 93
▪ Parlato, cantato e uso dello strumentario Orff	“ 99
1. La voce	“ 99
2. Dalla tradizione musicale infantile alla creazione di nuove forme ritmico-parlate	“ 105
3. Dal parlato alla prima esperienza di canto	“ 119
4. Introduzione all'uso dello strumentario Orff	“ 121
▪ Il senso profondo della ricerca sui suoni naturali: un'esperienza con l'elemento acqua	“ 141
1. Caratteristiche e aspetti evocativo-simbolici dell'elemento acqua	“ 141
2. Le fasi dell'esperienza didattica	“ 145
LE POTENZIALITÀ DELLA MICROMUSICA	
IN CAMPO PEDAGOGICO-CLINICO	“ 155
1. La musica come strumento di osservazione e come mezzo efficace per attuare la diagnosi precoce	“ 157
1.1 Considerazioni sull'uso della voce	“ 161
1.2 Vocanalisi	“ 163
1.3 Il caso M.: una questione di voce	“ 173
2. Dall'attività scopica all'approccio micromusicale con il soggetto	“ 180
3. Definizione degli obiettivi educativi e identificazione del percorso di lavoro	“ 182
4. Il laboratorio micromusicale: uno spazio per tutti	“ 186
5. Applicazioni informatiche-multimediali micromusicali in ambito pedagogico-clinico	“ 187
6. L'utilizzo della micromusica in soggetti con problemi di apprendimento scolastico	“ 189
Micro o mega? Conclusioni	“ 203
Bibliografia	“ 206

È un piacere per me e per l'Amministrazione Comunale presentare il lavoro di Meco Traversa.

Averne consentito la stampa ci permette di raggiungere due obiettivi importanti: continuare una significativa tradizione editoriale per il Comune di Trino e, nel contempo, rendere disponibile a chi sia interessato, un patrimonio di storia, di esperienze, di sperimentazione nato e cresciuto all'interno dei nostri Servizi Comunali.

Sempre più gli Enti Locali sono messi di fronte a compiti che vanno oltre la pur impegnativa gestione amministrativa del territorio e che richiedono flessibilità progettuale e capacità di ascolto. La comunità dei cittadini va cambiando e i più giovani tra essi sono la spia e la verifica continua di tali cambiamenti.

Non è più possibile ignorare l'infanzia e l'adolescenza come categorie sociali, economiche e culturali, è necessario individuarle e "pensarle" in modo mirato, progettando intorno ad esse un sistema educativo capace di accoglierne le esigenze e, nello stesso tempo, fornire stimoli, esempi, proposte.

Per questo il lavoro di Meco Traversa merita la nostra attenzione: è l'effetto di una conoscenza profonda dei nostri bambini e ragazzi e, nello stesso tempo, la messa a punto di una professionalità circolare che dal bambino prende emozioni e spunti e al bambino restituisce suggestioni e strumenti. Il risultato è un approccio nuovo, una strada tutta da sperimentare che Traversa chiama "Micromusica" e che volentieri Vi invito a percorrere. Buona lettura.

Gianni Rosso

*Assessore alla Cultura
e alla Pubblica Istruzione
della Città di Trino*

Aprile 2003

Al lettore

Uno dei problemi più frequenti che si incontra nel lavoro di redazione riguarda la scarsa organicità del testo.

Intendo dire che, pur in presenza di idee e felici intuizioni, gli autori si ritrovano spesso con un materiale ricco ma disordinato (dal punto di vista di chi legge) oppure organizzato secondo un percorso mentale difficilmente comunicabile.

Il buon redattore, senza nulla togliere all'originalità del testo e al valore del pensiero, inizia allora una paziente opera di traduzione e ricostruzione, tanto più ardua quanto più l'argomento è destinato alla trasmissione di saperi.

Nel caso di *Micromusica*, invece, ci troviamo di fronte ad una vera e propria partitura. Chi scrive, purtroppo, non ha sufficiente competenza musicale per valutare lo spartito, suggerire cambiamenti.

Perciò, in mancanza di strumenti professionali idonei, mi affido a quel poco di orecchio musicale che la natura mi ha dato cercando di individuare, nella fluidità del testo, soltanto le pause utili e gli accenti che possono esaltarne la leggibilità e l'uso.

Non è difficile. Complice forse l'amicizia profonda che mi lega all'autore e l'esperienza diretta della sua coerenza con quanto propone, assumo il mio ruolo di lettrice del manoscritto senza preoccuparmi d'altro che di sentire e comprendere i significati più profondi che il testo porta alla superficie.

Profondità. Di questo, infatti, si tratta.

Capita di rado l'opportunità di esaminare un testo pedagogico senza incappare in continui grovigli di citazioni, in pagine sprecate a inseguire orientamenti teorici e disciplinari, in veri e propri rompicapo lessicali dove il linguaggio perde contatto con la realtà, si fa asettico e usa termini criptici o troppo abusati.

Anche la parola è musica. La lettura, mentale o ad alta voce, richiede un'intima assonanza con le pulsazioni fondamentali dell'organismo, con la respirazione.

È chiaro che un'opera di saggistica non può e non vuole far poesia, tuttavia ho in mente un certo numero di autori (che non cito per brevità) i quali, pur trattando argomenti di carattere scientifico, mostrano una padronanza così fluida e naturale delle parole da condurci letteralmente per mano all'interno della complessità, senza alterare la nostra capacità di comprensione o forzarla fino allo sfinimento.

Il lavoro di Meco, in questo senso, è riuscito.

Chiunque voglia cimentarsi con questa lettura, non ha che da mettersi comodo e lasciarsi condurre attraverso territori talmente vicini e raggiungibili da sconcertare.

Non si tratta di accettare la parte per il tutto: il termine *micromusica*, in questo contesto, pone l'accento su qualcosa che, nell'apparenza di proporzioni minime, racchiude un processo evolutivo completo.

Sono i bambini a dimostrarlo. L'uso creativo che essi fanno delle infinite manifestazioni della realtà è lo strumento più importante che l'adulto ha a disposizione per accompagnare la loro crescita.

Non si tratta di accumulare intorno ad essi montagne di stimoli e di esperienze: nascono già orientati al mondo, ad esplorare, ad operare con le cose e con l'ambiente; tutti, anche quelli che al nastro di partenza presentano qualche difficoltà.

Il nostro compito di adulti (genitori, insegnanti, educatori...) è quello di creare sicurezza affettiva e sostegno, di saper osservare e aver fiducia nell'agire, nostro e loro, purché orientato al rispetto di una massima essenziale: *l'apertura a nuovi apprendimenti non ha età*. E' questo che il bambino ci dice con il suo fare.

Guardiamo il nostro mondo adulto: la nostra enfasi per un successo, per la soluzione di un problema, per l'intuizione di un risultato diventa surreale osservando un bambino in crescita. Egli non perde tempo a celebrare il nuovo apprendimento, lo afferra e subito lo sperimenta per raggiungere la tappa successiva.

Chi vive l'esperienza di educare o insegnare, gode di un privilegio unico: poter contribuire attivamente all'evoluzione di una persona, evolvendo a sua volta.

Nessun educatore è credibile se, nel porre le basi per un apprendimento, è incapace di trasmetterne l'esperienza personale, il vissuto. Curiosità o meraviglia di fronte alle manifestazioni della realtà non sono prerogative infantili, ma umane.

Credo che Meco non solo ne sia consapevole, ma lo sperimenti continuamente anche nella sua vita personale.

A coloro che, nello spartito-in-parole di *Micromusica*, potranno rilevare un tratto introspettivo troppo marcato, consiglio un respiro profondo e una poltrona comoda. Rilassatevi. Così come siamo, disabituati a trattare le cose "serie" in modo sereno, prevenuti nei confronti della parola quando supera a volo libero gli ambiti ristretti della specializzazione linguistica, potremmo aver bisogno di tempo per accettare che la profondità di pensiero possa essere lieve da affrontare e la complessità di un'esperienza semplice da comprendere.

Una volta giunti a questo punto, assaporato questo piacere, sarà difficile, io credo, voler ripartire, tornare alla superficie abituale e ricercare, nel nostro piccolo e ordinato campionario di simboli mentali, un classificatore adeguato per catalogare quanto appreso. Essere scientifici non esclude l'essere creativi.

Micromusica è nel suono delle cose, nei rumori del mondo, nella vibrazione dell'essere, nel respiro.

Micromusica è in noi. Provare per credere.

Marina Caramello
amica e lettrice

Introduzione

Un suono.

Una cellula ritmica.

Due semplici pulsazioni distanziate quanto quelle di un battito cardiaco.

Tutto questo è dentro di noi come elemento arcaico e primordiale, come modello archetipico che si fonde e si adatta perfettamente a quello di musica, cui abitualmente facciamo riferimento, così come un crescendo di pioggia o di vento si sovrappone e aderisce, creando confini labili e indifferenziati, ad un crescendo beethoveniano.

Ho ricercato, sin da principio, le radici sonoro-musicali e ho tentato di individuarne gli elementi essenziali o valori fondamentali: il piacere senso-motorio, l'investimento simbolico, la costruzione a partire dal gioco.

Musica elementare, dunque.

Minima.

Micromusica come possibilità di ricercare nel "piccolo" le dinamiche e gli aspetti nascosti, ma più profondi, del nostro mondo interiore.

Un viaggio musicale e una *réverie* sonora dove il "piccolo" sostiene e anima la struttura intima del "grande", caratterizzandosi come elemento essenziale e sostanziale.

Un *altro* modo di fare musica e di incontrare tutto ciò che è *altro* da noi.

Un approccio ludico ed espressivo che si connota per la sua profonda vocazione unificatrice: creare nella persona un ponte tra razionalità, corporeità ed emotività, permettere l'interazione tra diverse discipline e tra individuo e gruppo, favorire il passaggio tra osservazione globale e potenzialità educative.

Prima che prendesse corpo la metodologia *micromusicale*, indicavo spesso la nuova pratica educativa con l'espressione "l'altra musica".

A volte mi chiedevo: "*altro* da cosa?", escludendo a priori una presa di distanza dal modello musicale originario, una separazione o una visione dualistica.

Ancora oggi, molte persone che si avvicinano alla micromusica, incuriositi per la compresenza di semplicità didattica e complessità educativa, sintetizzano il loro giudizio con un'espressione che ri-propone, in qualche modo, l'estraneità e la diversità della pratica rispetto ai modelli didattici conosciuti e alla musica come noi siamo abituati a immaginarla.

Ma è *altra* musica la percussione ripetuta di due pietre?

È *altra* musica il suono prodotto dal nostro respiro, dal fruscio di una foglia o da un leggero soffio di vento?

Questi eventi sonori e ritmi semplici, fanno parte della nostra idea di musica, del nostro comune modo di identificarci culturalmente con tale forma espressiva e artistica?

No, non sono *altro*.

Non sono *altro* dalla musica ma, neppure, abbiamo lucida coscienza che essi ne facciano parte a pieno titolo.

Semplicemente non siamo abituati ad ascoltare tali eventi sonori, a prenderli in considerazione.

Li abbiamo rimossi in quanto elementi indesiderati, oppure perché ci obbligano a impegnative investigazioni introspettive.

Una cosa è certa: la proposta, a bambini e adulti, di esperienze legate al “vissuto sonoro” ha sempre determinato, nella mia pratica educativa, risposte positive, attente e fortemente empatiche.

Dunque, sembra non esistere contrapposizione tra l’idea micromusicale e quella musicale propriamente detta.

Piuttosto emerge l’ipotesi di un diverso e innovativo modello di fruizione, unito ad una forte volontà di integrare e unificare: guardare ad un *altro* modo di fare, vivere e utilizzare la musica, indubbio effetto della mia connaturata tendenza a valorizzare e riportare in evidenza tutto ciò che è in ombra, sepolto, poco considerato o alternativo.

Lo confesso: *altro* è una parola che mi ha sempre colpito e che sento carica di valenza seduttiva.

Una parola magica.

Altro come viaggio verso l’ignoto, verso l’avventura e il futuro, luogo d’incontro del non conosciuto e del diverso, oggetto di conoscenza, di comunicazione e di crescita.

“*L’altra faccia della medaglia*”, “*l’altra faccia della luna*”, “*l’uno e l’altro*”, “*un altro giorno*”: tutte espressioni di uso comune che sembrano sottendere un valore integrativo oltre che oppositivo, una volontà di non limitare il campo di osservazione al facile, al consueto e all’ovvio, ma di prolungare lo sguardo e le attenzioni al di là dell’ostacolo intellettuale, culturale e psicologico.

Ma *l’altro* – ricordiamolo – porta sempre con sé elementi inquietanti di innovazione, di trasformazione, molte volte vissuti dall’esterno come elementi aggressivi o eccessivamente trasgressivi.

Tutto ciò che rappresenta il diverso, il non ortodosso e il nuovo è visto in modo negativo, con diffidenza e, molte volte, osteggiato.

L’altro fa sempre paura e *l’uno*, che rappresenta la retta via, la tradizione e la conservazione, alza gli steccati e prepara le sue difese.

Nel mio lavoro di ricerca pedagogica mi sono trovato più volte la strada sbarrata dallo specialista, dal tecnico di area che ti avverte di non invadere impudentemente campi e ambiti di lavoro già delimitati, professionalità e specificità precedentemente delineate.

Non concordo con tale impostazione: non è più tempo di dividere e di separare.

Non si può pensare di erigere barricate o di tracciare confini troppo precisi, bensì di ricomporre i frantumi e costruire osservatori a tutto campo.

Lavoro globale e non settoriale, caratterizzato da flusso e costante movimento.

E il movimento implica contatto, contaminazione, fusione, rapporto osmotico e dialettica serrata tra diversi soggetti e realtà.

Vorrei fosse chiaro che l’obiettivo della micromusica non è quello della precoce e graduale educazione musicale, come si prefiggono le metodologie Orff o Dalcroze, e nemmeno quello dell’approccio terapeutico e rieducativo, peculiare della musicoterapia, bensì quello più generale dell’ascolto e della produzione sonoro-musicale come ascolto e espressione interiore della persona stessa, dell’educazione alla corporeità, alle emozioni e ai sentimenti.

La novità educativa della micromusica consiste, dunque, nell’offrire possibilità di fare e ascoltare suoni e musica, attingendo a quell’universo sonoro che si muove dentro di noi e appena fuori di noi.

Significa mettere in primo piano il desiderio comunicativo, espressivo e introspettivo di ognuno di noi.

Significa spostare il centro della questione musicale dallo strumento all’uomo, percorrendo un itinerario tortuoso che si muove continuamente tra suono, musica, forme espressive, corporeità e movimento per raggiungere obiettivi didattici disciplinari e interdisciplinari, ma soprattutto obiettivi educativi rivolti alla crescita globale e armonica della persona, fornendo ai soggetti coinvolti nel percorso formativo strumenti utili per la propria indagine introspettiva e agli educatori la possibilità di approfondire la conoscenza dell’allievo.

Come si realizza la micromusica?

Con pochi strumenti. Anche senza strumenti.

Un vaso può funzionare. Carta, vetro.

Tutto il materiale povero o di recupero. Il corpo.

Parliamo di elementi minimi, di eventi sonori o di cellule ritmiche.

Questa metodologia parte dall'amore per la musica stessa e si basa sulla volontà di accostarsi alla ricerca sul suono, secondo una visione moderna e tipica del nostro secolo: è quell'universo sonoro che accompagna la nostra esperienza pre/neo natale e infantile e che gradatamente si stratifica, prende corpo e consistenza, matura, si lega e si fonde con altre esperienze senso-motorie per diventare un metalinguaggio globale poetico e creativo che parla di noi – mettendoci a nudo – e che ci obbliga a guardare gli altri e l'intero mondo che ci circonda.

Esiste dunque una musica da *amare*, che anticipa e prepara quella da *studiare* e da *approfondire* con una ricerca personale.

La micromusica presenta il grande vantaggio di essere sempre gestibile didatticamente.

Anche insegnanti con poca esperienza musicale sono in grado di destreggiarsi in questa pratica come degli specialisti.

L'adozione di notazione semplificata o spartiti informali, l'introduzione del concetto di ritmo aleatorio e l'utilizzo di strumenti naturali, non convenzionali o corporei, offrono numerosi vantaggi a bambini e ragazzi che intendono cimentarsi in forma ludica e creativa nello scandagliare nuove possibilità sonore e ritmiche.

Nell'ambito della scuola – ma anche nell'extrascuola – la proposta musicale può considerarsi in parallelo o in confluenza alle forme più libere dell'espressione, del grafismo, del gioco e del movimento.

Per realizzare la pratica micromusicale non è indispensabile avere a disposizione una dotazione di veri e propri strumenti oppure di strumentario Orff, ma è assolutamente necessario possedere una precisa volontà di ricerca sonora nei confronti di tutto il materiale a nostra disposizione.

Parlo del nostro corpo, della nostra voce, di materiale di uso comune o di recupero, elementi sonori naturali o creati.

Un universo di suoni con possibilità infinite.

Un universo infinito dove il *micro*, inteso come suono o come essenziale cellula ritmica, sostiene e anima il *macro*, inteso come linguaggio musicale complesso, mentre il *nuovo e il divenente* – la trasformazione creativa – contiene e custodisce *l'antico e il primordiale*, teatro delle dinamiche e degli aspetti più nascosti e profondi del nostro mondo interiore.

Fare un'esperienza con strumenti semplici o con materiali naturali (acqua, impasti, pietre...) significa ridare senso e spessore al corpo, alla relazione e al contatto con l'altro, alla realizzazione di percorsi didattici interdisciplinari, all'osservazione globale, al desiderio e alla pratica liberatoria del gioco.

Ho iniziato ad occuparmi di didattica musicale e musicopedagogia negli anni '80, cercando sempre di fondere esperienze specifiche con altre, svolte precedentemente o parallelamente, riguardanti la pratica psicomotoria, l'attività ludico-motoria, mimico-gestuale ed esperienze grafico-pittoriche e plastiche.

La spinta a ricercare e a credere in una pratica che sentivo mia, originale ed efficace, mi è arrivata dagli allievi stessi, con le loro storie e con le loro testimonianze dirette di bambini, ragazzi e adulti che scoprivano per la prima volta il suono del silenzio, vissuto da alcuni come intima sensazione di armonia e nitida percezione del flusso sanguigno, oppure, da altri, come insopportabile e incolmabile spazio vuoto, metafora del proprio mondo emotivo-affettivo.

Ragazzi con la mania di percuotere strumenti e oggetti per ottenere continue "tracce ritmiche".

Adolescenti tesi a segnare con suoni il territorio per farsi riconoscere, autoaffermarsi e liberare la loro vitalità prorompente.

Dietro a questi vissuti che oscillano, senza sfumature o mediazioni, tra il rifiuto e l'accettazione, la ricerca e la fuga, scorgiamo la soggettività, l'unicità della persona, la capacità di viverli globalmente e armonicamente.

Questo lavoro è rivolto principalmente agli insegnanti della scuola d'infanzia e dell'obbligo, ma anche a tutte le figure professionali che, nei settori extrascolastico, socio-assistenziale e pedagogico-clinico, svolgono un ruolo educativo, rieducativo o di animazione sociale.

In linea con la mia strategia educativa, non proporrò la struttura e lo stile tipici del saggio o del manuale, bensì cercherò di coinvolgere e interessare continuamente il lettore attraverso un filo narrativo semplice e fluido, capace di connotarsi, senza soluzione di continuità, sia a livello colloquiale, che teorico/storico e tecnico/esperienziale.

Tale modello potrebbe dare l'impressione di scarsa organicità e di confusione ma, come tutti i linguaggi che si spingono verso il "nuovo", può sviluppare maggior interesse, parlando e rivolgendosi al lettore nella sua interezza, senza trascurare di toccare le corde emozionali ed affettive.

LA PRATICA MICROMUSICALE

Senza ostacoli

1. *Dentro le paure: la scuola e il tabù musicale*

Ciò che mi ha sempre stupito nella mia esperienza di formatore e di educatore musicale è l'incomprensibile e sproporzionata paura degli insegnanti della scuola di base nei confronti dell'educazione musicale e della musica in generale.

È una paura immotivata che comprende il rifiuto del confronto di se stessi con quella che viene considerata una disciplina ostica e strana, destinata ai soli operatori che "hanno questo dono" oppure che sono "naturalmente predisposti", quasi che la mano divina abbia infuso a pochi eletti magiche competenze e capacità molto particolari.

I programmi scolastici per l'educazione al suono e alla musica sono molto avanzati e completi, ma gli insegnanti attingono da essi solo parti meno dirette e meno cariche di esperienze vive, estrapolando e selezionando, dai vari obiettivi e contenuti prefissati, solamente le proposte mirate all'uso di schede per la discriminazione dei suoni (attività di ascolto generica e incompleta), presentazione di elementi teorici relativi alle principali caratteristiche del suono e della musica.

Ho notato che più l'esperienza didattica si sposta dal livello teorico a quello pratico, più si evidenzia un sensibile aumento della paura che in alcuni casi si trasforma in rifiuto, una incapacità totale di gestire il progetto ideato e la programmazione stabilita.

Le motivazioni addotte dagli insegnanti per giustificare questa condotta sembrerebbero di natura esclusivamente tecnica.

Molte volte ho sentito parlare di assenza totale di materiale e scarsità di spazi, di difficoltà oggettiva nel gestire una vera pratica musicale e di mancanza di tempo a disposizione.

Ma tutto ciò non mi ha mai convinto completamente e questo mio scetticismo di fondo mi ha portato a fare altre riflessioni e altre analisi, prendendo in considerazione altre possibili cause e relazioni.

Non sapendo inizialmente come identificare questo strano ma diffusissimo comportamento del corpo insegnante, ho seguito quella che era stata la prima impressione, la prima intuizione o, meglio, la reazione "di pelle" al fenomeno da me denominato "il tabù musicale".

Non so come, ma al di là dell'accezione corrente e popolare del termine tabù, che spesso viene usato per definire qualcosa di proibito, inquietante e pericoloso, c'era una percezione quanto mai precisa che mi costrinse ad un'analisi più approfondita.

Dunque *tabù*.

Attraverso la psicanalisi riconosciamo che molti casi clinici insistono sulle forme di nevrosi collettive ampiamente descritte dalla letteratura antropologica ed etnologica.

Lo studio comparato fa emergere numerosi parallelismi e analogie tra il mondo primitivo e le nevrosi dell'uomo moderno.

Buona parte degli scopi perseguiti dal tabù sembrano essere principalmente diretti alla protezione dell'individuo e del gruppo: protezione di chi detiene una forma di potere o di chi è legato a particolari privilegi, protezione in favore dei più deboli o dalle possibili forme di devianza sociale e di disordine morale. Un'azione marcatamente difensiva che costringe continuamente le nostre istanze psicologiche più coscienti a erigere barriere contro la continua avanzata di pretese e bisogni da parte delle forze più istintuali della nostra personalità.

Non riesco ad evitare di paragonare tutto ciò alle paure degli insegnanti in fatto di musica.

Da un lato il tabù costituito dalla musica per l'infanzia vissuta nella sua interdisciplinarietà, spesso regressiva, ricca di aperture nei confronti della corporeità, del movimento, della produzione grafica e pittorica, della libertà espressiva tanto idealizzata e desiderata quanto pericolosa da gestire e forza inquietante da controllare e soggiogare, dall'altro gli insegnanti, sacerdoti neo-primitivi della preservazione dai pericoli e dal male oscuro...

Dunque tabù nella doppia accezione di inaccessibile, sacro e impenetrabile, ma anche di pericoloso e seduttivo piacere.

La musica evoca.

Fa emergere e riemergere.

La musica fa immaginare e fantasticare.

Trasporta e trascina verso meandri psicologici dai risvolti insoliti e difficili da dominare.

Dunque tabù per quello che la musica rappresenta a livello di istinto, di forze primordiali e di tutto ciò che va adeguatamente inibito e compresso.

Ma tabù anche in un'altra accezione, quella che riguarda la nostra *forma mentis*, la nostra netta separazione tra mente e corpo, ovvero la dualità psiche-soma.

Esistono due modi di sapere e questo è un tema familiare al nostro pensiero occidentale: uno riguarda il sapere puramente intellettuale e astratto, l'altro riguarda l'esperienza del corpo.

Tutti vorremmo possedere il terzo modo di sapere, quello che unifica i primi due ma, nel contempo, ne abbiamo una grande paura.

Nel caso dell'educazione musicale, se è vero che la didattica di base per materna e scuola dell'obbligo prevede un approccio pratico e diretto oltre che ludico e pluridisciplinare, possiamo notare come gli insegnanti vivano drammaticamente l'ambivalenza di questa antica e sempre moderna separazione cartesiana.

Se da un lato teorizzano, sponsorizzano e ipervalutano il modello educativo globale, dall'altro lo evitano, lo riducono, lo surrogano, lo demonizzano.

L'ambivalenza tipica del tabù è così puntualmente connotata.

Tabù che provoca paure:

- di entrare in conflitto, anche se per poco tempo, rispetto al nostro ruolo sociale
- di perdere potere, dignità, autorità e stima con comportamenti poco consoni alla figura dell'insegnante
- di scatenare situazioni forti a livello emotivo/affettive negli allievi e di non saperle controllare
- di rivivere con dolore esperienze di contrasto corpo-mente
- di evocare, tramite la musica e il suo potere immaginativo, fantasmi rimossi e temi psicologici sopiti
- di non riuscire a contenere e a inibire adeguatamente tutto ciò che potrebbe riemergere a livello istintuale e primordiale.

Simbolicamente, la musica più elementare, realizzata con strumenti costruiti con materiale povero o di recupero, quindi associati mentalmente a qualcosa di impuro, di poco nobile ("suoni senza nobiltà" aveva sentenziato un'insegnante e un'altra, uscendo dal gruppo di lavoro, aveva esclamato "questi suoni dell'Africa nera mi fanno paura... sono inquietanti"), ci riporta a contatto con la nostra parte più libera e incontrollabile.

Possiamo accettare o non accettare questo confronto.

Nel primo caso ci mettiamo in gioco e corriamo dei rischi ma, in genere, lo sforzo viene ampiamente ripagato secondo la nota massima latina "fortuna audaces iuvat", mentre nel secondo caso c'è un rifiuto totale e immotivato, caratterizzato da chiusura del soggetto che non vuole saperne di verbalizzare o di parlare di questa sua strana paura.

Altre volte sono presenti tentativi di razionalizzare il problema con relativa presa di distanza affettivo-emotiva.

Durante un corso di formazione una giovane insegnante era uscita dall'aula molto alterata. L'indomani un'amica, partecipante al corso, mi riferì che la collega si era sentita male e che non voleva più ritornare ad affrontare la formazione musicale. Alla domanda "Perché?" rispose "Non so e non voglio saperlo!".

I tentativi di razionalizzare sono più strategici ed eleganti, ma non meno imbarazzanti per il gruppo e per se stessi: a tradire la composta ed articolata reazione verbale dei soggetti sono una serie di movimenti compensatori, di stereotipi ripetuti ossessivamente, rigidità e profondo disagio corporeo.

La musica proposta con semplici ed elementari strumenti Orff (metallofoni, glockenspiele, piastre sonore) può essere fortemente evocativa e riportare a galla esperienze traumatiche infantili o scatenare vere e proprie forme di regressione.

Per fortuna, in genere, il percorso micromusicale viene vissuto in modo giocoso dalle insegnanti che si calano nella parte del *bimbetto* che ripete ostinatamente una filastrocca cantata, ma non è infrequente il caso di esperienze disturbate o non completamente assorbite.

Il tabù musicale può scattare in relazione al timore reverenziale e alla sacralità che ispirano gli strumenti "veri", volendo definire in questo modo improprio strumenti come il pianoforte, il violino, la chitarra, gli strumenti a fiato, il contrabbasso etc.

L'adulto, di fronte a questi strumenti, non mostra alcun interesse a sperimentare, a provare i suoni, a giocare, sapendo di essere limitato tecnicamente.

Il blocco è rappresentato dall'incapacità di codifica di un linguaggio che non si sa usare, ma anche dentro cui non ci si vuole inoltrare: appartiene solamente a pochi eletti.

Simbolicamente lo strumento "vero" è una voce che si contrappone al materiale sonoro povero ed è percepito come la voce dell'autorità, della legge e dell'ordine (l'ordine dei suoni in partitura), del codice, della serietà che impegna e responsabilizza.

Gli adulti sono intimiditi dall'autorità, dalla serietà e dalla nobiltà dello strumento "colto".

Ho attuato più volte un curioso esperimento di risposta al *setting* musicale/strumentale da parte di gruppi di bambini e di adulti impegnati in corsi di formazione.

Lo spazio veniva organizzato con materiale musicale povero e con strumenti Orff disposti casualmente e disponibili all'uso. Il gruppo veniva introdotto e, con un banale pretesto, lasciato solo per una decina di minuti, ma osservato attentamente da una postazione nascosta.

I gruppi hanno dato diverse risposte:

GRUPPO BAMBINI	GRUPPO ADULTI
immediato interesse per il materiale	debole e tardivo interesse
prove di suono e veloce cambio di strumento	isolate e individuali prove di suono
interazione con il compagno e con il gruppo	distacco sensorio-emozionale nei confronti delle sonorità espresse
grande frenesia, eccitazione, urla e scoppi di risa	timore di essere osservati
tentativi di organizzare, grazie ad uno o più leader (il direttore), una produzione musicale collettiva	nessuna prova in coppia e di piccolo gruppo o tentativo di organizzare una produzione musicale

Le reazioni riferite al *setting* musicale/strumentale "colto" sono caratterizzate da una maggiore cautela da parte dei bambini che evidentemente sentono la maggiore serietà, austerità dello strumento che va anche maneggiato con più cura.

Ma questa non è che la reazione immediata: appena sbloccata l'iniziale situazione inibitoria, il quadro comportamentale è simile a quello riferibile al materiale povero o allo strumentario Orff.

C'è più impegno tecnico.

I bambini, molte volte, non riescono a produrre suono o almeno non il suono che vorrebbero dallo strumento (tromba, violino...) e in genere c'è un grande interesse per gli strumenti più immediati quali pianoforti e chitarra.

Differenze quindi, ma il quadro dinamico è abbastanza simile al precedente.

L'esperienza realizzata con gli adulti dà risultati piatti e tutto si riduce all'osservazione dello strumento.

Quanto più lo strumento è importante, tanto meno può essere oggetto di prove e di utilizzo per eventuali piccole *performance* sonoro-musicali.

In "Totem e tabù" si legge che i polinesiani usano un'espressione per definire il normale, il permesso e il non pericoloso: *noa*

La musica e gli strumenti sono *noa* per i bambini.

Tabù per la scuola e per gli insegnanti.

2. Oltre le paure: verso un'idea di micromusica

Alla fine del percorso di formazione, che spesso si conclude in modo catartico e con pieni risultati di consapevolezza, l'educatore esce con alcuni punti fermi che sa di dover approfondire ed ampliare.

L'idea base è quella di aver identificato una pratica musicale elementare, semplice, che si può realizzare con materiale effettivamente reperibile e in vari spazi facilmente organizzabili.

L'idea centrale sta nel concetto di *micromusica*.

Ho pensato spesso che, nel coniare il termine *micromusica*, io sia rimasto influenzato da quello di *micropsicoanalisi*, ovvero quella branca non ortodossa della psicanalisi sviluppatasi negli anni '50, che si connota per la sua precisa ricerca e attenta valutazione del microdettaglio onirico e dell'elemento microscopico del vissuto rimosso.

È indubbio che alcune analogie e alcune connessioni esistono, prime fra tutte l'accreditamento e la grande importanza che il percorso metodologico imprime allo sviluppo ontogenetico del bambino tenendo conto di quello filogenetico dell'individuo.

Seguire alcune tappe fondamentali che vanno dal ritmo alla percezione timbrica, alle prime melodie, per arrivare ad una complessità musicale, significa seguire le tappe evolutive dell'uomo, compiere simbolicamente un viaggio interiore con una doppia valenza educativa per il discente e per il docente.

E nei viaggi, si sa, sapere da dove si è partiti è importante tanto quanto sapere dove si vuole arrivare.

Altra analogia è la ricerca, la presa in considerazione e il pieno utilizzo dell'elemento "microscopico".

È ciò che ho definito "tecnica del piccolo pezzo" dove l'elemento minimo, il marginale, il trascurabile, prendono la loro rivincita.

Piccoli strumenti, piccoli elementi e piccola musica.

Il suono come punto di partenza.

Nella pratica micromusicale si ha la possibilità di partire da un elemento minimo, osservato al microscopio, estrapolato, analizzato e successivamente enfatizzato ed ampliato.

Io la definisco "cellula iniziale".

Per me rappresenta uno stimolante punto di partenza.

Recentemente si è saputo di una interessante teoria apparsa sull'autorevole periodico inglese "Musical Times" a firma di R. Smith Brindle.

Secondo l'autore – che non ha certamente goduto dei favori dei musicologi più cauti e tradizionalisti – L. V. Beethoven deve il suo fascino e la sua attrattiva alla particolare capacità di creare le sue musiche su cellule e frasi ritmiche simili, ripetute e variate ossessivamente.

E cita come esempi illuminanti e più rappresentativi il 1° movimento della Sesta Sinfonia e il 2° movimento della Settima. Per questa sua caratteristica compositiva Beethoven è stato paragonato ai *protocompositori* di musica preistorica e il critico dissacratore ha parlato pure di “memoria arcaica” e di “archetipi ritmico-sonori”

I principali fattori proto-musicali sono l’uso di un metro regolare e la ripetizione di semplici ritmi con base motorica-dinamica. La ripetizione è fondamentale nella protomusica e la sua forma primigenia consiste nella ripetizione di un singolo disegno ritmico.

Smith Brindle, che prefigura una sorta di eredità culturale e psicologica, ricorre all’idea di filogenesi – Jung la definisce *inconscio collettivo* – che riaffiora attraverso varie forme espressive e permette a tutti noi di rispondere così prontamente e prepotentemente a questa eco di esperienze lontanissime.

Questa digressione su una *querelle* di musica colta che ricorre ad un’analisi etnomusicale e antropologica e richiama quelle onto e filogenetiche, ci riporta ad un punto fondamentale riguardante il significato della micromusica. Il parallelismo tra la citata teoria e la pratica micromusicale è evidente: la micromusica, secondo il modello Orff da cui prende spunto e secondo la connotazione teorica originale che a mano a mano andrò a definire, deve la propria caratterizzazione a questi semplici elementi:

- valorizzazione del suono e dell’evento sonoro
- ricorso a cellule ritmiche e frasi ritmiche elementari
- ripetizione delle frasi e uso degli ostinati ritmici
- utilizzo di strumentario di facile uso, materiale povero, naturale e corporeo.

2.1 Il modello di lavoro

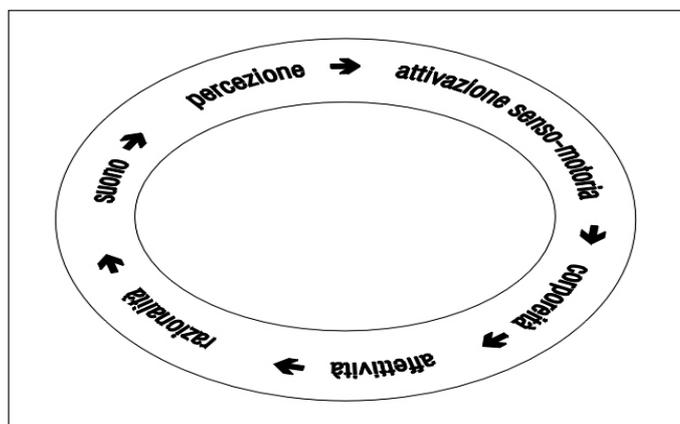
La proposta pedagogica e didattica che ne scaturisce rivela la sua vocazione alla duplice analisi evolutiva che caratterizza la storia dell’individuo e la storia dell’uomo.

Il risultato che ne deriva è un insieme di acquisizioni che vanno al di là della sola educazione musicale in vista di un futuro approfondimento strumentale ma anche in termini di armonizzazione della proposta educativa generale, di conoscenza e di sviluppo di tutti quei temi psicopedagogici che la scuola non sa o non vuole più affrontare.

Ripartire dunque dal bambino. Il bambino con i suoi bisogni, le sue specificità, la sua soggettività, i suoi diritti.

La pratica micromusicale permette di riflettere sull’attuale rapporto pedagogico adulto-bambino e sulla portata della comunicazione verbale e non, sui nuovi valori educativi e sull’attuale modello scolastico. Una cosa è certa: la micromusica, con il suo atteggiamento di apertura e di duttilità educativa, si fa interprete del concetto di *disponibilità pedagogica* offrendo un modello di lavoro che possiamo così rappresentare:

Fig. 1



La pratica micromusicale si propone il perseguimento dei seguenti obiettivi:

- completezza educativa
- attivazione di tutti i canali di comunicazione
- conoscenza personale e interpersonale
- rispetto dei tempi esperienziali
- interdisciplinarietà e risposte positive alle attitudini, alle capacità e alle forme d'intelligenza individuali.

Ma andiamo a indagare più approfonditamente sulle origini di questo *suono primario/archetipico*, sulle basi della teoria micromusicale.

Parto dall'ipotesi che dal momento preciso in cui lo spermatozoo si unisce con l'ovulo nell'utero materno per dare vita ad un nuovo essere, questo si trova già, fin dal primo momento, a contatto con le pulsazioni del ritmo cardiaco e di innumerevoli sensazioni vibratorie, con il movimento e i suoni prodotti dalle pareti uterine, i rumori intestinali della madre, la respirazione alta, media e bassa e relativi interessamenti oro-nasali, toracici e diaframmatico-addominali, gli scricchiolii dei denti, lo strofinamento articolare dovuto alle diverse posizioni assunte, i suoni corporei legati al movimento.

A contatto cioè degli elementi del complesso non verbale.

È chiaro che, in un primo tempo, percepirà solamente i fenomeni vibratorii e i movimenti ma, a poco a poco, essi saranno sentiti come vitali ed essenziali per la continuazione della vita. È evidente che, nella misura in cui il feto si sviluppa, esso acquista la sensazione dell'importanza di questo battito che avverte in tutto il suo corpo e che percepisce come essenziale per la propria vita.

La sua diminuzione gli procura la sensazione di mancanza di ossigeno, di nutrimento, di temperatura. Insomma, di vita.

Così come, analogamente, tutte le alterazioni respiratorie e i rumori corporei della madre procurano forti alterazioni negative nel feto.

A questi archetipi si aggiungono, in un percorso evolutivo, le esperienze vissute con il parto, la nascita, i suoni dell'ambiente familiare e dell'intera vita sociale e affettiva del bambino.

Similmente alla formazione del suono primario individuale si è sviluppata una struttura primaria inconscia universale: per millenni i fenomeni corporei, sonori e musicali hanno quotidianamente stimolato gli individui in modo ripetitivo, provocando percezioni e sensazioni che si sono depositate dinamicamente, dando vita ad una forma che è caratteristica della razza umana.

Questi depositi dinamici hanno formato modelli originali e primari, veri e propri prototipi che si potrebbero paragonare agli archetipi di Jung.

Dunque il battito cardiaco con la sua struttura di ritmi binari, la respirazione, il camminare e il correre, i suoni dell'acqua e del vento ecc., sono archetipi sonori che fanno parte del patrimonio genetico.

La stessa evoluzione della razza e della civiltà è avvenuta attraverso l'introduzione di sonorità come quelle prodotte da tubi di canne di bambù, sonagli, corde tese o dalla comparsa degli intervalli melodici di alcune scale. È probabile che la scala pentatonica sia dinamicamente integrata universalmente poiché essa fa parte delle melodie delle canzoni infantili di tutte le razze, in tutto il mondo, sia dell'Oriente che dell'Occidente, delle civiltà più primitive e di quelle più avanzate.

Prima di addentrarmi nella parte più tecnica della metodologia micromusicale, intendo aprire una finestra sul mondo della scuola ed effettuare una sintetica disamina del substrato pedagogico che lo connota.

Tra la fine degli anni '80 e il decennio '90 il bambino si è trovato relegato e compresso in una serie di "contenitori sociali".

La famiglia, in primo luogo, facendo suo un principio di difesa nei confronti delle insidie del disagio della nostra civiltà, si è adattata ad un modello di "scatole educative" e di "attività parcheggio".

Il bambino non ha più un tempo autonomo dove può esprimere la sua libertà di fare o non fare, di giocare o incontrare amici, di utilizzare pienamente il tempo libero o di annoiarsi ma, al contrario, deve continuamente fare i conti con un tempo programmato dagli adulti.

Anche gli spazi non appartengono ad una sua precisa scelta o alla casualità della realtà urbana o dell'ambiente fisico che lo circonda: sono invece spazi artificiali, stereotipati e preconfezionati dove si svolgono le attività tipiche del tempo extra-scolastico infantile, pubblico o privato (palestra, piscina, aule laboratori, corsi...).

La scuola contribuisce non poco a determinare una frammentazione e una forte pressione psicologica nei confronti del bambino.

In questi ultimi anni l'organizzazione a moduli che si è sempre più frammentata (sviluppo a 3-4 classi in orizzontale o in verticale), la necessità di programmare didatticamente in subordine alla logica dei "progetti educativi" – progetto è la nuova parola d'ordine – e la crescita esponenziale del "sistema di verifica" sui livelli di apprendimento, hanno prodotto un disagio, un modello scolastico di base in crisi, fragile, non sempre capace di indirizzare le proprie strategie in un'azione educativa forte, autorevole e attiva.

Insegnanti e bambini sono entrambi impacchettati e inscatolati.

Compressi e divisi rigidamente in spazi e tempi di educazione virtuale.

Il bambino a scuola non trova un ambiente sereno, rassicurante e aperto, bensì una realtà dove difficilmente e in modo occasionale riesce ad interagire positivamente con le sue indiscutibili necessità di apprendere circa il mondo, degli altri e di se stesso, di crescere globalmente ma, soprattutto, di sentirsi felice e in armonia.

A scuola il bambino non trova più risposte adeguate ai suoi bisogni educativi e psicologici.

Ciascun contenitore sociale delega all'altro il problema pedagogico, secondo una tipica reazione circolare, e tutti finiscono per fornire un prodotto educativo surrogato che mal si adatta alle necessità emotive, affettive e psicologiche del bambino.

Tutto ciò provoca nel bambino ansia, paure e frustrazioni psicologiche.

La pratica micromusicale prende le distanze da questo modello pedagogico e si caratterizza con la necessità di 1) definire un'attività completa che risponda al bisogno del bambino di muoversi e incontrare e 2) portare in primo piano la sua specifica capacità di offrire opportunità di conoscenza, di sviluppo della consapevolezza e della padronanza di se stessi.

Obiettivi che passano attraverso una metodologia che ha come cardini:

- gradualità dell'apprendimento
- priorità dell'attività pratica rispetto all'acquisizione teorica
- affermazione dell'educazione individualizzata e della soggettività del bambino
- pieno utilizzo delle potenzialità ludiche motorie e del corpo in generale
- valorizzazione e interazione dei diversi linguaggi e canali di comunicazione
- centralità del concetto di unità psico-fisica

Torniamo a trattare della micromusica e dell'elemento minimo o cellula.

Esso possiede alcune particolarità e presenta potenzialità non evidenziabili ad un'analisi superficiale.

La **prima** riguarda la possibilità di sviluppo successivo, di evoluzione insito nella cellula iniziale che metaforicamente può costituire il primo mattone per la costruzione della casa. È una possibilità di apertura che può far scaturire le dinamiche propositive dei bambini.

La **seconda** è la possibilità di fruire, a tutto campo in modo globale e interdisciplinare, della "proposta minima".

E non parlo solo delle discipline espressive vicine alla musica, ma anche delle discipline più propriamente scolastiche (educazione linguistica, logico-matematica...).

La **terza** rappresenta quella formidabile possibilità di poter approfondire la conoscenza della perso-

nalità del bambino e fornire validi contributi per la diagnosi pedagogica precoce del soggetto.
Nel prossimo capitolo esamineremo la possibilità di *autoconoscenza* dei bambini.
Ma scaviamo ancora intorno al concetto di “cellula iniziale”.

2.2 Un suono, un piccolissimo suono

Con sorpresa si riconosce che fare esperienza con il suono è fondamentale per i bambini i quali rispondono con impensabili risultati attentivi e interpretativi.

La disposizione in cerchio e l'utilizzo dello strumentario Orff sia a suono determinato (xilofoni, metallofoni etc...) che a suono indeterminato (tamburelli con e senza sonagli, triangoli, piatti sospesi, legnetti, maracas, percussioni...) o di strumenti naturali o di uso comune scelti casualmente oppure intenzionalmente dai bambini, determina un primo momento di conoscenza e di ricerca. Questa esperienza, che generalmente propongo all'inizio del percorso di lavoro, è denominata “la durata” (fig. 2).

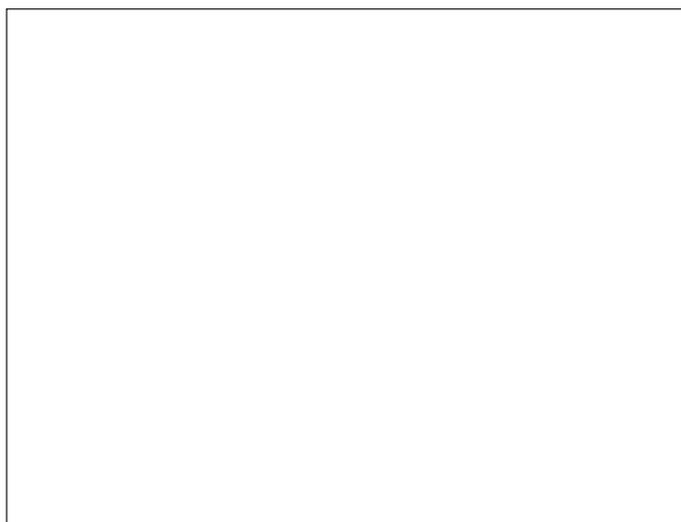
La consegna è di suonare il proprio strumento una volta sola.

Per effettuare questa azione apparentemente elementare, occorre attendere che il suono del bambino che precede abbia completamente esaurito il suo effetto sonoro (fino all'ultima vibrazione avvertita soggettivamente dal bambino).

Finito il suono, il bambino deve immediatamente far suonare il proprio strumento.

Si prosegue così in sequenza, alternando suoni di breve durata a suoni di lunga durata.

Fig. 2



Mettere in campo la *durata* dell'evento sonoro, crea un momento *magico* di percezione delle qualità legate all'intensità, alla riscoperta delle peculiarità timbriche e all'interpretazione soggettiva, cioè come il suono viene vissuto interiormente.

Il potere evocativo/simbolico, il piacere/fastidio e il valore assoluto della semplicità sonora a cui nessuno è più abituato, determina momenti intensi di attenzione, di rispetto di un'atmosfera inconsueta di “silenzio sonoro”.

Durante i primi 2/3 turni di prova, il bambino prende le misure e impara che deve aspettare e che deve rispettare la presenza del suono che lo precede, ma desidera anche che il suo sia altrettanto rispettato e valutato.

Tutti si confrontano e esprimono suggerimenti o critiche ai compagni.

Dopo diversi tentativi l'esperienza si completa e diventa veramente significativa per il gruppo: con

un semplice codice, una regola di gioco condivisa, si è prodotta una musica informale carica di senso musicale e di forti valori emozionali.

Così pure nell'esperienza "come parla uno strumento?", sicuramente tra le più significative nell'approccio con un nuovo gruppo di bambini (ma che dà risultati positivi sempre, anche con gruppi già collaudati, con adulti e con musicisti navigati), la consegna del conduttore è così semplice ed elementare che non blocca e non inibisce nessuno.

Se la consegna non presenta difficoltà, le risposte e i risultati che si ottengono hanno una valenza didattica e pedagogica dai risvolti profondi e interessanti sia sul piano sonoro-musicale che su quello psico-pedagogico.

Si chiede ai ragazzi di disporsi in cerchio e di scegliere uno degli strumenti musicali posti al centro del *setting*.

Effettuata la scelta, ogni partecipante è invitato a "far parlare" a piacimento lo strumento, concedendo un adeguato spazio temporale di ricerca soggettiva.

Quando un bambino ha finito il primo approccio mirato alla scoperta timbrica ed espressiva che, necessariamente, si concentra su un'unica modalità/prova, si passa al bambino successivo.

Alla fine del primo turno di attività ogni partecipante è invitato a sperimentare, attraverso successive 2/3 turnazioni, ulteriori possibilità timbrico-espressive, ponendo sempre in rilievo l'avvertenza che lo strumento può essere utilizzato "in toto" anche al di là del suo uso convenzionale e ortodosso.

Lo xilofono può essere usato percuotendo i battenti sulla base di legno che fa da cassa di risonanza oppure utilizzando le dita per far suonare delicatamente le piastre e per produrre un suono chiuso; le maracas possono essere fatte ruotare entrambe, afferrandole per i manici con tutte e due le mani; il tamburo può essere percosso con i battenti o con le mani oppure sfiorato con movimento circolare delle dita sulla pelle...

Le possibilità sono illimitate.

L'esperienza può ripetersi più volte, facendo cambiare la scelta dello strumento.

Con gli strumenti, sperimentando direttamente la poliedricità, si invitano i bambini a esprimersi in forme minime ad una libera forma creativa che il bambino

può realizzare il lavoro facendo interagire contemporaneamente due bambini, ampliando successivamente il gruppo sino a quattro o cinque elementi.

Nel proporre quest'esperienza rimarrete stupiti anche voi nel constatare l'impegno profuso dagli allievi e la naturalezza con la quale tutti, anche i meno dotati e i meno aperti, si cimentano nella ricerca timbrico-espressiva.

Ma ritorniamo alla valenza psico-pedagogica cui ho precedentemente accennato.

2.3 Un'esperienza

Con un'insegnante che aveva iniziato con una 3a classe elementare la pratica micromusicale ed aveva richiesto un mio controllo periodico, avevamo impostato, dopo le iniziali attività di preparazione molto "giocate" ed informali, alcune strutturazioni ritmiche.

La classe aveva adottato, come modalità di presentazione, il seguente ritmo ostinato:

Fig. 3



Sono certo che anche chi è assolutamente digiuno di teoria musicale ha intuito il ritmo ma, per rafforzare la sua convinzione, glielo ripeto in quest'altro modo:

Fig. 4



Avrei potuto scriverlo anche così:

Fig. 5



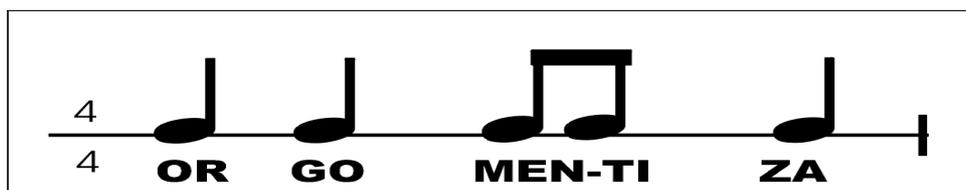
Sembrava che questo ritmo fosse una sorta di rituale propedeutico senza il quale il gruppo non potesse iniziare l'attività di educazione musicale.

Pensammo subito che questa modalità potesse essere sfruttata in altri modi e in altre direzioni.

In quel periodo la classe stava affrontando lo studio dell'uomo primitivo e pensai di aprire la seduta con uno stimolo in una neo-lingua, simulando possibili sonorità e fanta-espressioni linguistiche dell'uomo delle caverne.

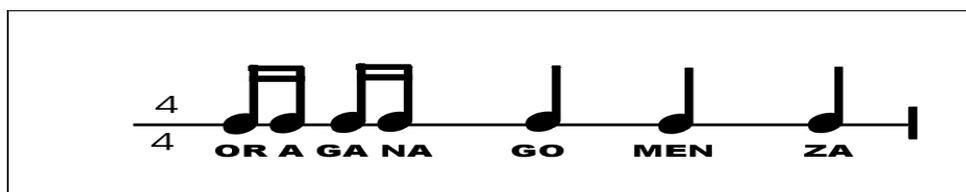
Attraverso il gioco d'imitazione e d'invenzione, tra provocazioni e seduzioni fono-espressive, i bambini elaborarono una serie di parole-suono adattabili al ritmo:

Fig. 6



Dopo aver stabilizzato questa modalità, ne nacque una simile:

Fig. 7



Per un'intera lezione provammo l'esperienza della fusione dei due ritmi, prima con l'uso della sola voce, a due ritmi, poi con diversi strumenti (tamburi e legnetti, sonagli e maracas etc.), unendo successivamente voce e strumenti.

In palestra constatammo che il ritmo si poteva rappresentare con il movimento:

Fig. 8

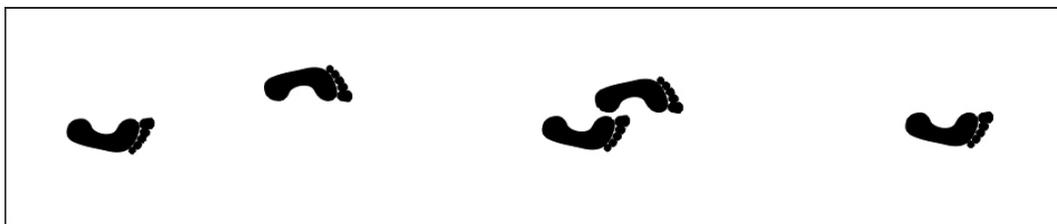
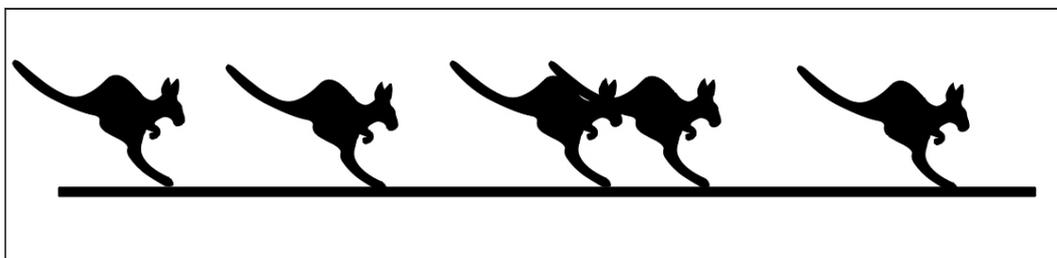


Fig. 9



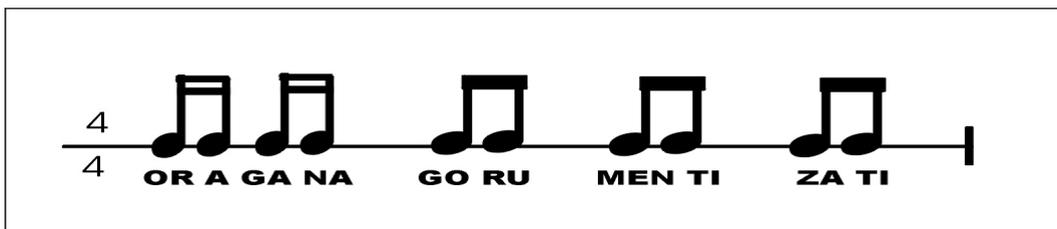
Fu una vera scoperta per il gruppo.

Ed anche molto naturale.

L'insegnante era sorpresa per il fatto che il percorso dell'esperienza ritmico-musicale che avevamo realizzato insieme – bambini e animatori – aveva soddisfatto tutti, aveva affrontato notevoli elementi conoscitivi e tecnici in una disciplina considerata difficile ed impegnativa e, nel contempo, aveva integrato tutti i bambini della classe, compresi quelli che tradizionalmente erano considerati i più “lenti” o i più “vivaci”, con problemi di relazione.

Negli incontri successivi alcuni bambini proposero di articolare ulteriormente la proposta ritmica con una nuova formulazione della parte iniziale:

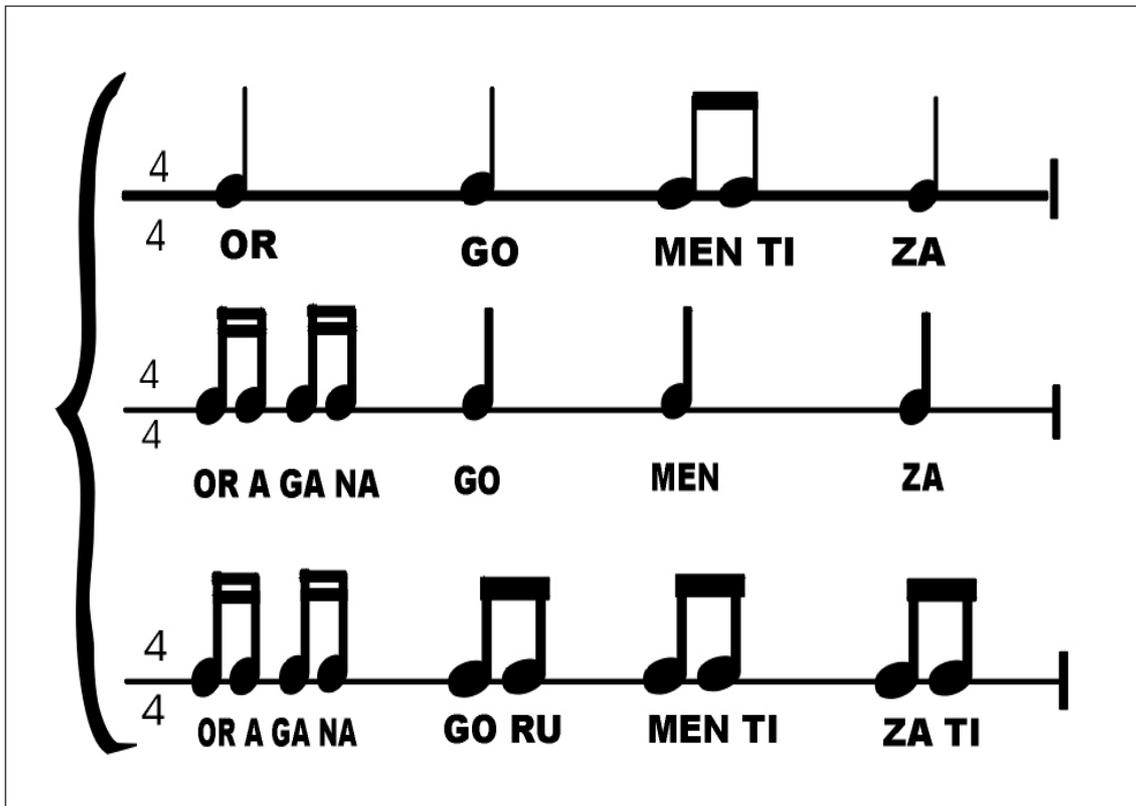
Fig. 10



I bambini erano molto orgogliosi della loro scoperta: qualcuno disse che era una specie di *rap*, qualcun altro replicò che noi avevamo imitato gli uomini primitivi e che i *rappers* avevano imitato gli uomini primitivi.

Il gruppo aveva avanzato interessanti ipotesi storico-etnologico-musicali. Il risultato finale fu il seguente:

Fig. 11



Quella prima esperienza fu la base di tutto il lavoro che svolgemmo quell'anno, ampliando continuamente i nostri obiettivi musicali disciplinari e interdisciplinari.

Oltre le paure, dunque, c'è un mondo da scoprire che risulterà anche facile da costruire. Basta pensare in modo semplice, spontaneo e creativo.

Creare vuol dire mettere ponti, collegare punti e piani differenti che, inevitabilmente possono diventare qualcosa in più della somma aritmetica dei primi due termini.

Mi successe parecchie volte di operare in situazioni di assoluta mancanza di materiale e di spazi. In questi casi si deve far ricorso al massimo di creatività.

L'insegnante con cui lavoravo era totalmente scettica, ma così incuriosita dalla mia sicurezza di riuscita dell'esperienza che volle seguirmi passo passo.

Il giorno seguente invitai i bambini a portare uno strumento musicale, un oggetto sonoro o un qualsiasi materiale da cui si potesse ricavare una indefinibile sonorità.

Naturalmente i bambini furono molto generosi e portarono a scuola materiale in abbondanza.

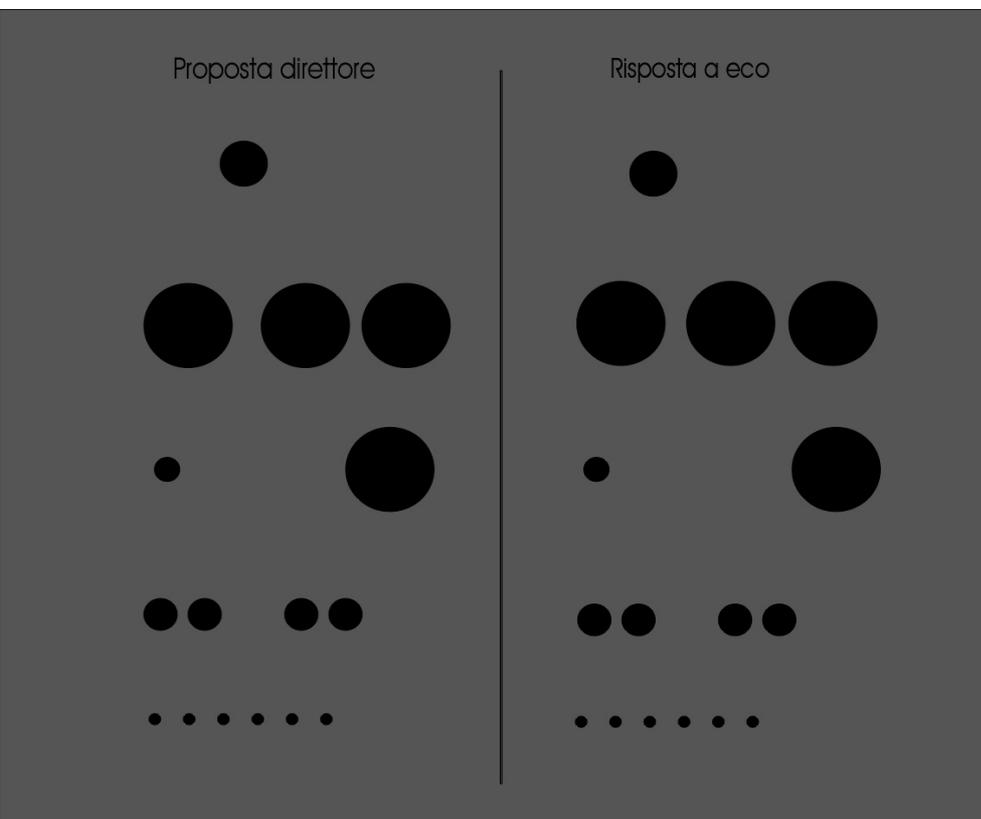
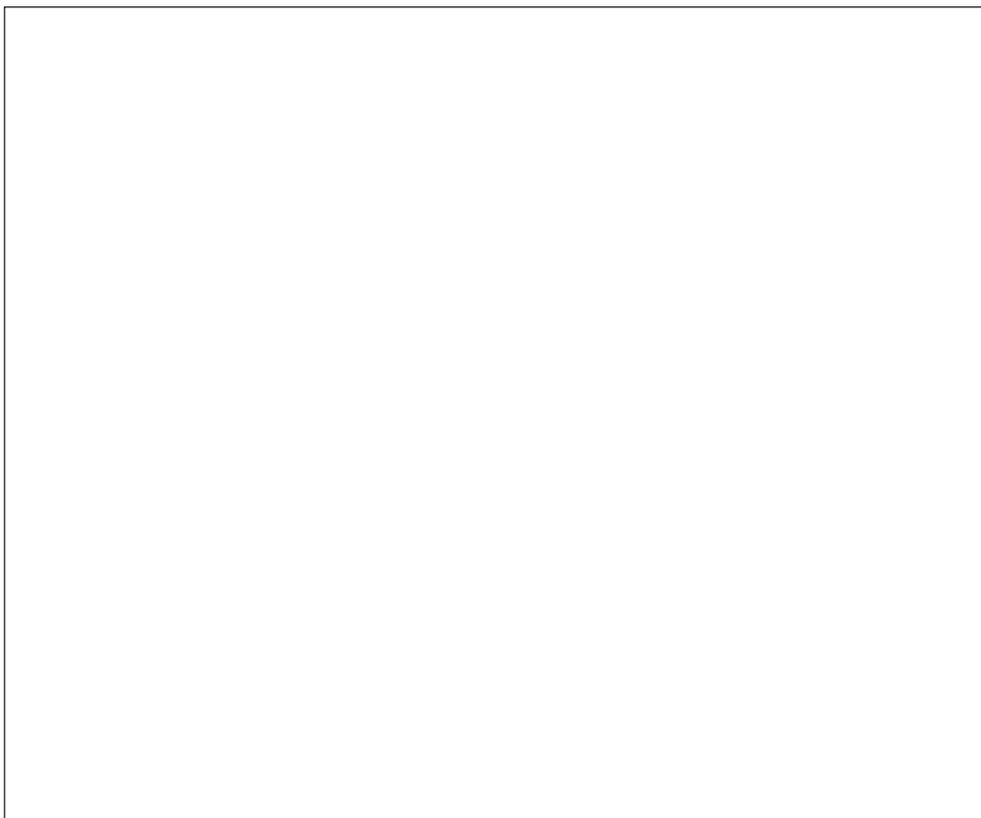
All'inizio tutti provarono gli strumenti in situazione di disordine totale, tanto impossibile da accettare quanto essenziale per il successivo sviluppo dell'esperienza.

Avevo a mia disposizione una latta cilindrica che era possibile percuotere con facilità sul fondo a mo' di *bongo*.

Richiesi con energia il silenzio e, ottenutolo, eseguii un forte colpo sulla latta.

La richiesta imitativa era implicita e mi bastò un cenno con gli occhi per rinforzarla.

Fig. 12



isibilmente affaticati.
co, ovvero nuovi direttori.
provata deve assolutamente provve-
bisogno di essere – almeno per una
attore”.
ato, non praticabili nella quotidiana
sta e delle regole di direzione musi-
pare – è importante che l’educatore
dualmente spinto in una spirale di
re gli altri, nel guidare e dirigere il
o sensi di colpa.
er il nostro Io.
visando e utilizzando tutta la gamma
olo, un colpo forte/piano, più colpi,
comunicazione inconsueto e poco
ini con meno rendimento scolastico
rte dei bambini/esecutori.

L’idea realizzativa del direttore, soggetto creatore, passa e si evolve attraverso la produzione e l’interpretazione dell’“altro” per ritornare allo stesso direttore in un continuo e infinito gioco dialettico.

Un lavoro a più mani, dove l'immagine che ognuno ha di sé si valorizza e si rafforza nel ruolo del protagonista assoluto che è destinato a specchiarsi continuamente negli altri.

Invitai i bambini a creare degli insiemi di strumenti o famiglie, a ricercare cioè caratteristiche timbrico-sonore uguali o simili per abbinare due o più strumenti.

Ognuno faceva ipotesi, motivando la formazione degli insiemi secondo ponderate riflessioni.

Alla fine si determinò una improbabile orchestra così composta:

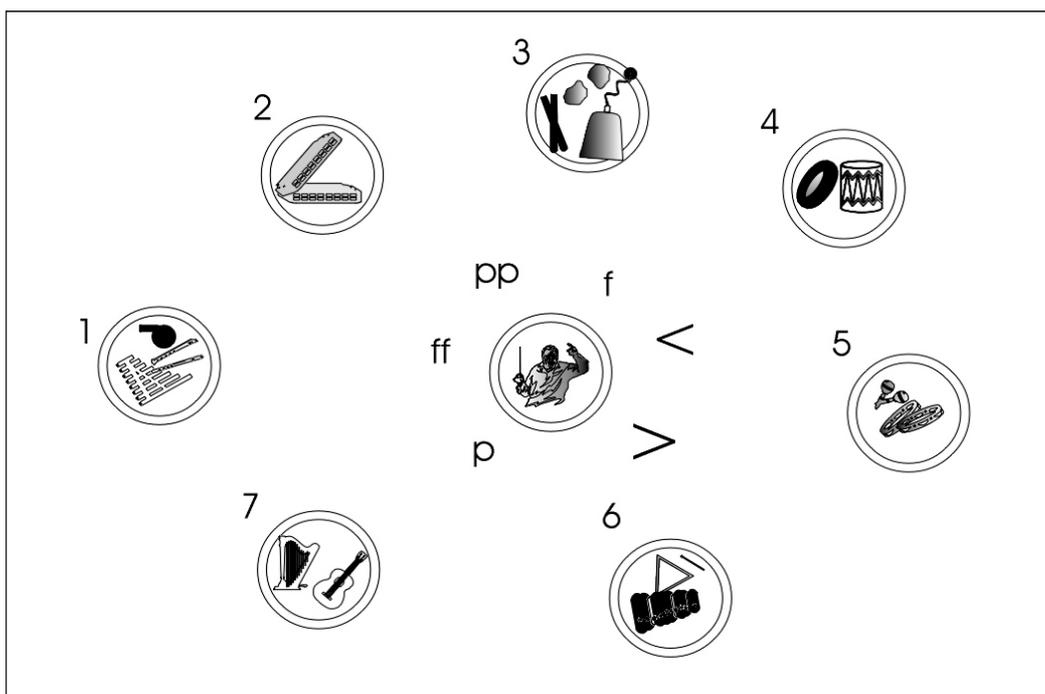
- 1) famiglia degli strumenti a fiato: canne, flauti a coulisse, flauti dolci, tubi soffiati, bottiglie e bicchieri soffiati
- 2) famiglia delle armoniche e fisarmoniche
- 3) famiglia delle percussioni con suono acuto e breve: pietre, vasi, legnetti, blocchi di legno, materiali vari
- 4) famiglia delle percussioni con suono grave e medio: tamburelli, tamburi vari, contenitori in legno o cartone
- 5) famiglia degli strumenti a scuotimento: vari tipi di maracas e barattoli riempiti, sonagli e contenitori vari, anelli di sonagli, biglie...
- 6) famiglia dei suoni metallici lunghi: xilofoni e pianoforti giocattolo, triangoli e piatti da cucina, bicchieri di vetro e metallici in acciaio
- 7) famiglia degli strumenti a corda: elastici, corde di nylon, spago, chitarrine e arpe giocattolo.

Questi sette insiemi furono organizzati in cerchio in altrettanti spazi, in modo da formare diversi e separati settori di un'orchestra.

Il direttore può comandare i singoli settori con un *pp* (pianissimo) oppure con due *f* (forte), creare una progressione di suono continuo < (crescendo) e un diminuendo > oppure terminare con un *ff* (fortissimo).

Può rivolgersi a tutta l'orchestra, oppure può creare soluzioni ritmiche tra i diversi insiemi.

Fig.13



Proposi alla stessa insegnante una breve esperienza sulle possibilità della musica corporea.

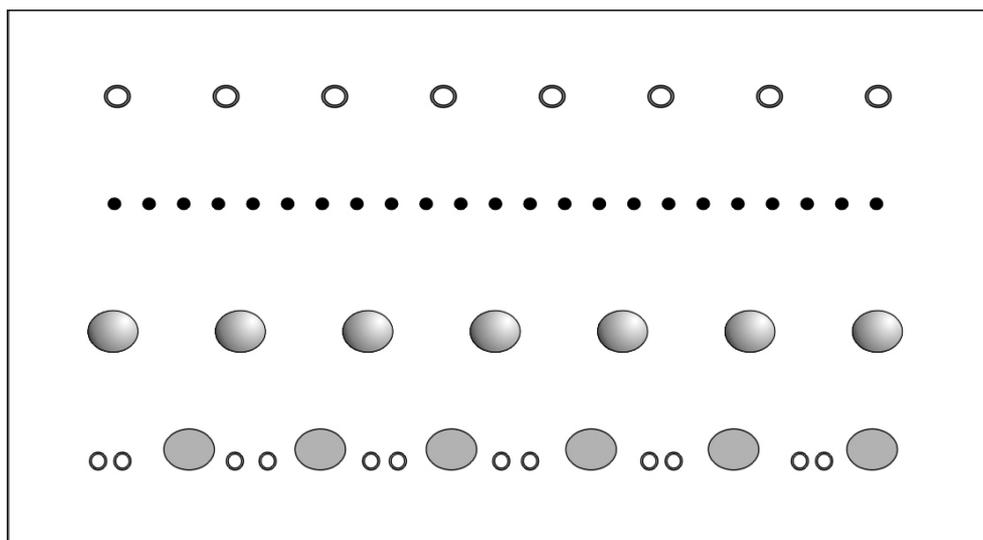
Quando non abbiamo materiale dobbiamo avere la consapevolezza di possedere il corpo, cioè uno strumento dalle possibilità ritmico-sonore davvero sorprendenti.

“Cos’è il ritmo?” mi chiese un bambino.

“Cammina” gli risposi.

Tutti quanti ripresero il ritmo della sua camminata battendo le mani.

Fig. 14



Ciascun bambino provò, enfatizzandole, le caratteristiche della propria camminata per rendere più evidenti le differenze individuali.

Ne scaturì un panorama assai variegato di ritmi deambulatori.

Capire gli altri vuol dire conoscere le differenze e le soggettività e, forse per la prima volta, i bambini scoprivano che il gruppo era costituito da più persone diverse l’una dall’altra, e questa specificità sembra non emergere e non essere mai coscientizzata.

Chiesi ai bambini di percepire il proprio cuore ponendo le mani sul petto e di ripetere il ritmo in modo continuativo, battendo per terra il piede.

L’esercizio fu eseguito individualmente anche per la difficoltà dei bambini stessi che non erano assolutamente abituati a rapportarsi al proprio corpo e non avevano mai provato ad autoauscultarsi.

Le differenze erano notevoli e imputabili a diverse situazioni emozionali, a precedente attività motoria e a caratteristiche fisiche personali.

Successivamente chiesi ai bambini di sovrapporre, gradualmente, la sonorizzazione vocale del proprio battito cardiaco, al fine di pervenire al ritmo collettivo. Si creò così, progressivamente, una modalità ritmica che passò dall’inevitabile effetto diacronico iniziale a quello sincronico, come una tendenza del gruppo ad un adattamento e a viverci come un tutt’uno, un corpo unico.

I bambini sembravano felici di questo risultato finale che, pur lontano dal nostro iniziale obiettivo di ricerca della propria identità all’interno del gruppo, rimarcavano e rivendicavano questa appartenenza al gruppo in modo prepotente.

Ero curioso di vedere la reazione dei bambini al lavoro di gruppo svolto secondo precise regole musicali. L’intenzione era di proporre l’esperienza dei 4 modi ritmici e le loro infinite possibilità combinatorie. Provai all’unisono, rivolgendomi al grande gruppo, i seguenti *ostinati* realizzati con le mani. Quando parlo di ritmi ostinati intendo ritmi che vengono sostenuti in modo uguale fino al comando d’interruzione del direttore.

Fig. 15

1° modo: cioè

2° modo: cioè

3° modo: cioè

4° modo: cioè

Non esistono grandi difficoltà nel realizzare questo gioco ritmico, fatta eccezione per il 4° modo in cui l'esecuzione degli otto colpi necessari a completare la battuta devono avvenire in modo preciso per non creare sfasamenti ritmici.

Occorre fare più prove e intervenire direttamente per canalizzare correttamente l'esecuzione.

A questo punto costituis i quattro gruppi.

Su comando e combinando a piacere i gruppi, ottenni i seguenti risultati:

Fig. 16

GRUPPO A

GRUPPO A + GRUPPO B

GRUPPO C + GRUPPO D

GRUPPO A + GRUPPO B

TUTTI

Occorre provare molto perché tutto risulti preciso e sincronizzato dal punto di vista ritmico-musicale ed è utile un forte intervento direttivo che, con segni e gesti di comunicazione anticipatori e sollecitatori dell'attenzione, possa positivamente organizzare e portare a buon esito l'esperienza.

Il lettore concorderà con me che si tratta di esperienze molto semplici che risultano ancor più realizzabili quando si passa dalla teoria alla pratica.

Nella metodologia micromusicale è evidente l'importanza che assume la realizzazione immediata delle esperienze micromusicali cui fa seguito una riflessione, un'acquisizione, un'evoluzione continua e creativa e, dato fondamentale, il forte coinvolgimento dei bambini nell'azione sia all'interno del gruppo che come solisti, direttori o creatori di nuove forme realizzative.

L'educatore/animatore ha il solo obiettivo di proporre stimoli e situazioni nuove, parzialmente o completamente aperte, e invitare i bambini a trovare le soluzioni possibili o inventare nuove esperienze.

Furono i bambini stessi a dirmi: *“Perché tutti battono le mani? Non potremmo diversificare i suoni dei gruppi?”*.

Dopo varie discussioni si pervenne ad un uso delle varie parti del corpo, secondo una interessante caratterizzazione timbrica.

GRUPPO A: piede destro forte

GRUPPO B: entrambe le mani sulla pancia all'1 e al 3

GRUPPO C: mani

GRUPPO D: mani alternate sulle rispettive cosce

Negli incontri successivi, quando ormai l'insegnante era diventata una convinta e interessata *fan* della micromusica, proposi una serie di frasi ritmiche a eco molto semplici da realizzarsi con diverse parti del corpo e con gesti-suono:

Fig. 17

DIRETTORE 				GRUPPO ECO 			
FRASE N° 1							
 	 	 		 	 	 	
 	 	 		 	 	 	
 	 	 	 	 	 	 	 
 cosce	 	 cosce	 	 	 	 	 
 	 	 		 	 	 	
FRASE N° 2							
 spalla testa	 schiocco lingua	 spalla testa	 schiocco lingua				
 baci	 spalla testa	 spalla baci	 schiocco lingua				
 schiocco lingua	 schiocco lingua	 schiocco lingua	 baci				
 spalla testa	 schiocco lingua	 spalla testa	 schiocco lingua				
Frase n° 3							
 due dita		 mani					
 salto in punta piedi		 salto con pianta piede					
 guancia	 guancia fronte fronte	 guancia	 guancia fronte fronte				
 due dita		 mani					

Ovviamente, sulla base di questi esempi, ognuno potrà divertirsi nell'inventare nuovi abbinamenti ritmici ottenuti con altre parti del corpo.

La conclusione di questo percorso di lavoro imperniato sul corpo fu la realizzazione di uno spartito (fig. 18) che era connotato da 1) notevole complessità globale e una semplicità esecutiva delle singole parti 2) presa in considerazione del lavoro di coppia e del grande gruppo 3) articolazione in una struttura musicale denominata "domanda/risposta", con presenza quindi di due distinti gruppi, cui si aggiunse un terzo che determinava un ritmo ostinato:

Fig. 18

SPARTITO DOMANDA/RISPOSTA	
GRUPPO 1 OSTINATO	
 <p style="font-size: small; margin-top: 5px;"> mani concave su cosce mani aperte per terra mani concave su cosce mani aperte per terra </p> <p style="margin-top: 20px; font-size: small;">I bambini sono inginocchiati e introducono il tema ritmico con il loro ostinato che non si interrompe mai</p>	
GRUPPO 2 "DOMANDA"	GRUPPO 3 "RISPOSTA"
 <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;"> mani concave mani concave mani concave </p>  <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;"> mani concave mani concave mani concave </p>	 <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">mani aperte</p>  <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">mani aperte</p>
GRUPPO UNICO - LAVORO A COPPIE	
 <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;"> mani su proprie cosce mani che battono quelle del compagno mani su proprie cosce mani che battono quelle del compagno </p>	
la sequenza può essere ripetuta a piacimento	

Giocare con i suoni, le forme e i colori

1. Considerazioni sul simbolismo archetipico grafo-cromatico e sonoro

Nella trattazione dei temi micromusicali dovremo, inevitabilmente, confrontarci con il mondo del grafismo e del cromatismo in generale.

Conviene dunque procedere ad una breve disamina di tali questioni, senza addentrarci in modo troppo tecnico.

Sin dalla prima infanzia il bambino scopre il piacere nell'esecuzione di tracce grafiche.

Spesso, all'asilo nido, mi soffermo ad osservare i piccolissimi che si divertono a pasticciare o a tracciare qualcosa di indefinibile nel piatto della minestrina.

Stessa attenzione per questa caratterizzazione motoria, viene riservata da parte dei bambini fino ai 2 anni, nelle loro attività senso-motorie: segni sulla sabbia impressi con il ditino o con l'intera mano, movimenti sulla parete o sulla superficie di uno specchio, gestualità indifferenziata sul pavimento o su un foglio grande.

Si tratta sempre di giochi con se stessi.

In questi giochi, i primi segni tracciati sono conseguenza del gesto, e ben presto il bambino si accorge che esiste un rapporto tra i suoi movimenti e i segni ottenuti.

Da qui allo scarabocchio il passo è breve.

A questo punto è la traccia grafica a diventare motivo del gesto, e ben presto si passerà alla fase del controllo della produzione grafica e, per ultimo, alla fase simbolica ovvero l'oggettivazione del gesto grafico, intorno ai 5 anni.

Dunque questo legame con il grafismo rappresenta qualcosa di forte ed ineludibile, un bisogno primario e primitivo, uno strumento efficace attraverso cui lanciare, esprimere i nostri desideri e contenere, in modo compensatorio, le nostre paure e le nostre piccole ansie.

Strumento attraverso cui ognuno di noi si dichiara a se stesso e al mondo.

Ecco una essenziale definizione del grafismo: lasciare una traccia di sé.

Se il bambino può farne uso in ambito familiare e scolastico, l'adolescente predilige rivolgersi agli spazi sociali, specialmente a queglii spazi urbani proibiti (treni, toilette, muri...) che servono per delimitare il suo spazio d'azione e di conquista di autonomia.

Sono messaggi e disegni provocatori, caratterizzati da una forte autocentratura dell'autore, dove vengono messi in evidenza il proprio nome (soprattutto quello di "battaglia"), l'amore eterno o gli ideali, la contrapposizione dura nei confronti del perbenismo sociale: il mondo deve sapere che l'autore esiste. Il suo è un annuncio forte, in un delirio d'onnipotenza.

L'adulto perde ben presto il contatto con la produzione grafica vera e propria, quella dove hanno senso il disegno e i colori, secondo un progetto decorativo o pittorico.

Eppure possiamo ritrovare, nelle pieghe di alcuni comportamenti quotidiani, le tracce del nostro passato legame con il grafismo.

Tutti quanti, in età adulta, hanno realizzato l'esperienza dello scarabocchio.

In situazioni d'attesa, mentre si è in riunione, in condizioni di relax domestico, così come sul lavoro o in vacanza, ci accostiamo a questa pratica in modo inconsapevole, utilizzando il materiale a disposizione, passando dal foglietto di carta alla sabbia, o allo specchio appannato del bagno.

Spesso ci accorgiamo di essere profondamente legati ad un particolare tipo di scarabocchio e ci chiediamo anche il perché.

Possiamo tentare, in via propedeutica al nostro approfondimento, di fornire possibili interpretazioni ad alcuni esempi di scarabocchio di adulto:

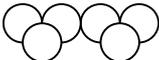
- frecce: tensione, scarsa sopportazione dell'attesa, impellenza di arrivare ad un preciso obiettivo

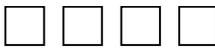


- spirali e facce: autocompiacimento, essere al centro del mondo, tendenza narcisistica 

- linee curve: tracciato buono, benessere, adattamento, sintonia con il mondo 

- linee angolose: tracciato cattivo, malessere e tensione, disagio e oppositività, desiderio di aggressione

- cerchi o matasse:  paura di uscire, ricerca di protezione, difficoltà di comunicazione

- serie di quadrati: chiusura, ansia e razionalizzazione 

- serie di quadrati racchiudenti una X: chiusura più marcata, paura di prendere decisioni, paura di perdere il controllo di sé

- tratti puntiformi: ansia e paura

- linee spezzate e leggere: dubbiosità, insicurezza, paura dell'abbandono ———— ———— —

- forme geometriche ripetute a mo' di "grechina": ossessione per un pensiero unico che soffoca e infastidisce

- immagini floreali, cuoricini: regressione infantile per un momento particolarmente gradito e carico di ottimismo 

Inoltriamoci più in dettaglio nella trattazione del simbolismo grafico e cromatico.

Ho parlato precedentemente di elementi originari o archetipi.

Si può pensare agli archetipi come modelli che organizzano i comportamenti, strutture originali profondamente radicate nell'inconscio collettivo.

Essi costituiscono nuclei dinamici, forme e schemi preesistenti che rimangono potenti nel tempo e che tendono a manifestarsi attraverso i simboli.

Gli archetipi sembrano avvicinare gli opposti.

Possono unire il corpo con la mente, la persona, nella sua globalità, con l'universo e con la filogenesi.

Troviamo tracce e vestigia degli archetipi nei miti, nelle fiabe, nella letteratura, nei testi sacri e nel profondo di ognuno di noi: figure come la Madre, la Cenerentola, il Saggio, il Guerriero, l'Orfano, il Mago, oppure elementi come i Colori, i Numeri, il Cerchio, l'Albero, il Suono del Vento, l'Acqua ...

Sono elementi essenziali della struttura della nostra psiche, con significati pressoché universali e imperituri.

Collegano i modi con i quali ci esprimiamo a livello conscio ad una forma profonda di espressione che interessa, non solo la nostra mente, ma anche i nostri sentimenti, la nostra emozione e il nostro spirito.

Evocano, come "radici di significato", associazioni di immagini e idee che si trovano in tutti i tempi, in tutte le latitudini, nelle diverse culture.

Tutto si manifesta attraverso i simboli.

Posso, ora, allargare a tutto campo la mia indagine sul simbolico per cogliere le correlazioni e i profondi legami esistenti tra diversi settori e discipline, anche extramusicali.

IL SIMBOLISMO DELLE FORME

Come esempio, farò un brevissimo riferimento all'evoluzione e trasformazione delle forme geometriche, diventate simboli per esprimere le nostre angosce, i nostri timori, i nostri ricordi, ma anche le possibilità di cambiamento, manifestate dall'Io profondo con chiavi simboliche che possono individuare caratteristiche della nostra personalità.

Voglio analizzare brevemente i simboli di base che possono essere **lineari o spaziali**.

I simboli lineari sono fondamentalmente formati da punti, linee rette, angoli, linee curve; da questi nascono quelli lineari composti come la croce, le parallele, le forme geometriche, gli archi, la circonferenza, ecc.

La forma più primitiva, **la spirale**, è la più vicina alle forme naturali di crescita, dalla chiocciola all'embrione.

Qualcuno ha voluto vedere nella spirale un collegamento con l'ombelico, interpretato come punto centrale del corpo ed elemento di confine tra "contatto totale, fusione dualistica" e "separazione, evoluzione dell'essere appena nato".

Viene spesso disegnata per scaricare tensioni interiori. Può essere simbolo di evoluzione, quando va dall'interno all'esterno; può anche rappresentare "il più in là", il fuori.

Quando è involvente, rappresenta l'introversione o l'entrare in se stesso.

Il **cerchio** può rappresentare l'infinito, l'esistenza, la vita; può essere immagine del mondo cosmico.

Esso avvolge, protegge, libero da angoli e da spigoli.

Lo possiamo disegnare senza interruzioni.

Tutti i punti della circonferenza hanno uguale distanza dal centro. Per la sua forma concentrata può anche rappresentare la condensazione di energia.

Ogni forma che emerge dall'inconscio assoluto è legata alla filogenesi.

È una figura morbida che viene scelta per la sua completezza, per la sua armonia, per la sua maturità, per la sua adesione alle rotondità della Grande Madre.

Una figura che va incontro all'*altro*, senza aggredirlo e, eventualmente, racchiuderlo dolcemente.

Il **quadrato** può rappresentare la struttura sociale che modella, che "quadra".

Quadrate erano alcune palafitte di strutture sociali primitive.

Con la sua forma simmetrica riproduce una figura statica.

Il **rettangolo** è un quadrato appoggiato su due lati allungati.

Se le parti allungate sono orizzontali c'è più immobilità, più staticità che nel quadrato.

I lati allungati verticali possono indicare il risveglio del bisogno di rendere più dinamiche le aree simboleggiate del rettangolo.

Il **triangolo** rappresenta una figura estremamente dinamica.

Il dinamismo è dovuto, soprattutto, alle diagonali che, nel triangolo isoscele, per esempio, tendono come frecce ad una direzione.

Vi sono, inoltre, triangoli equilateri, scaleni, a seconda degli angoli e dei lati.

Ad ogni forma di triangolo si addice un equilibrio, nel quale, in modo sottile, dinamica e staticità mantengono una loro simmetria.

Il triangolo è una forma sempre carica di tensione, volta verso una direzione.

Pitagora ritiene il triangolo rivolto verso l'alto simbolo della divinità e può significare per noi il desiderio di trascendenza.

Il triangolo originario è quello nel quale vengono a trovarsi le persone durante la loro esistenza, madre, padre e bambino nelle loro relazioni reciproche.

Nel triangolo due lati si incontrano in un angolo, sono in relazione, l'altro rimane spettatore, escluso.

Così nei rapporti umani, possiamo avere una interazione totale solo con una persona alla volta.

Forse per questo la completezza, in quasi tutte le religioni, assume la forma simbolica triangolare, sono contenute tensioni più o meno forti, se non riusciamo a liberarle, ci lacerano.

Il triangolo, qualsiasi sia la sua posizione nello spazio, verso l'alto, il basso, verso destro o sinistra, significa sempre una connessione con qualcosa oltre me, significa essere o voler essere in relazione.

Il **cubo**, delimitato da sei quadrati, rientra nel simbolismo del quadrato.

Con l'assunzione della terza dimensione il quadrato acquista spazialità e corporalità.

Ha facce illuminate e altre scure.

Una delle forme più antiche del cubo è l'altare.

È il simbolo di ciò che è immutabile.

Inoltre può simboleggiare una forza potenziale compatta, compressa e addensata.

La **piramide** forma un'immagine costituita con quattro triangoli appoggiati su una base quadrangolare.

Pesantemente piantata sulla terra indica il cielo, una direzione e un obiettivo precisi, suggerisce la speranza di immortalità del popolo egizio e di altri popoli.

La **croce** è soprattutto incrocio, intersezione, punto di incontro, dell'orizzontale con il verticale, della tensione e della distensione fra il cielo e la terra.

Come il quadrato è una figura statica ma, in confronto ad esso, ha solo una piccola base d'appoggio.

L'armonia della sua forma sta nell'equilibrio tra l'asse longitudinale e quella trasversale.

La croce obliqua è molto dinamica perché nasce dall'incrocio di due diagonali.

La croce ha una simbologia complessa, totalizzante.

Ha una funzione di sintesi e di misura, si congiungono il cielo e la terra.

Nella croce si mescolano il tempo e lo spazio, essa è la grande via di comunicazione, è diffusione, emanazione, ma anche raccoglimento.

Possiede anche il valore di simbolo ascensionale.

Nella tradizione cristiana condensa la storia della passione e della salvezza, l'iconografia cristiana la mostra come simbolo di vita e di luce.

Rappresenta il Crocifisso, il Cristo Salvatore.

Il **trapezio** può essere considerato come un triangolo tronco.

Dà impressione di incompiutezza, di irregolarità o di fallimento.

Può rappresentare una fase di sviluppo che è stata bloccata, deviata o mutilata.

Indica un difficile dinamismo.

Il **labirinto** è essenzialmente un intersecarsi di vie delle quali alcune sono senza uscita e attraverso le quali si tratta di scoprire la via che conduce al centro.

C'è una sola strada per raggiungere, avanti e indietro, il centro che il labirinto protegge.

Esistono tantissime storie sul labirinto e la mitologia, al riguardo, è abbondante e profonda.

Il **punto** rappresenta lo stato limite dell'astrazione del volume, il centro, l'origine, il principio e la fine... un'interruzione nello spazio.

IL SIMBOLISMO CROMATICO

Il colore è uno degli archetipi di base con il quale si costruisce o si accompagna ogni forma, configurazione o immagine.

La persona percepisce intuitivamente la capacità espressiva del colore, aiutata dai ricordi ancestrali dei colori.

L'arcobaleno, le stelle, le piante, l'acqua, il fuoco, l'aria, il giorno, la notte sono fonte di ispirazione per le sensazioni e le emozioni legate al colore.

I colori possiedono qualità di fronte alle quali la persona reagisce a livello fisico, psichico e spirituale.

Producono effetti diversi nella personalità profonda.

La caratteristica principale del colore è la sua universalità, non solo geografica, ma anche storica, che agisce a livello fisico, psichico, sociale, spirituale, artistico, onirico....

Interviene in tante concezioni cosmiche dei popoli antichi e moderni.

Nella vita si manifesta l'armonia dell'universo con cicli di colori, nata dai ricordi ancestrali del

giorno, della notte, della luce e del buio, della rotazione delle stagioni, dei cicli degli astri, del colore delle foglie, dei frutti, dei fiori.

Così, il significato del colore, considerato come una lunga catena tesa da un estremo all'altro dei tempi, scende nella nostra profondità e ci porta a riconoscere e gestire l'antagonismo tra luci e ombre.

Il colore è ovunque, dentro e fuori di noi e, lì dove si trova, è presente il simbolo.

Il linguaggio di un paesaggio, qualsiasi esso sia, è quello dell'inconscio collettivo; senza esserne consapevoli, tutti sappiamo cosa significa il bosco, il mare, i deserti, i giardini...

Tante volte la realtà ci rende insensibili alle meraviglie suggerite dal nostro profondo, sempre alla ricerca di un'armonia e complementarità con l'ordine cosmico.

Goethe definisce i colori come le "azioni e i temporali della luce".

Claudèl dice che il colore è un misto composto di anima e colore.

Il colore manifesta una simbologia di valore universale, ma le associazioni, compiute da un soggetto, riguardo a forme e colore nello spazio, vanno sempre considerate prioritarie a qualsiasi altra lettura.

Solo a titolo esemplificativo elencheremo alcuni dei significati della simbologia tradizionale del colore.

Rosso

Per Max Luscher è il colore dell'attività, dell'eccitazione, della stimolazione, dell'aggressività (sangue-morte). Ha quindi un'azione stimolante del sistema vegetativo e può manifestarsi sia nell'amore che nell'ira.

Van Ghog nel suo quadro "caffè notturno" dipinto con colori che sono una mescolanza di rosa tenue e di rosso sangue, esprime che il caffè è un luogo dove ci si può rovinare, impazzire o commettere un delitto. Il rosso esprime anche imponenza, autorità, sontuosità: il mantello dei re, dei cardinali, l'orlo della toga dei senatori, le poltrone di un teatro, difatti, sono di colore rosso.

Rosso è anche il simbolo della rivolta e della rivoluzione. Il rosso, però, è anche il colore del fuoco dello spirito, quindi dell'intelligenza e dell'ardire speculativo.

In quanto colore caldo indica intelligenza vivace, carattere estroverso e allegro. Il soggetto che sceglie il rosso va verso il prossimo con il sorriso sulle labbra, pronto a fare pace.

Un'abbondanza di rosso indica grande vivacità e prontezza di intelligenza, denota anche carattere attivo ma impulsivo e impetuoso.

Il rosso è un colore tonico e dinamico che esprime la potenza dei desideri, è significativo di azione e virilità, segno di aggressività e qualche volta di collera (si dice "vedo rosso").

È un colore largamente utilizzato prima dell'età dei sei anni, periodo durante il quale il bambino non domina ancora molto bene le sue pulsioni.

Un'ampia utilizzazione del rosso può riflettere un fondo di eccitazione e un bisogno di un movimento.

Principali significati del rosso:

- forza e volontà
- impulsività e aggressività
- desiderio di dominare
- azione e sicurezza
- energia e direzionalità
- sensualità

Giallo

È il colore del sole (nella mitologia è il colore di Apollo), quindi simboleggia la luce, la gioia, la chiarezza, l'energia, l'attività. Con il giallo l'esigenza psichica fondamentale è quella di schiudersi e quindi di mutare, ma può rappresentare la codardia, l'inganno e il tradimento (in tal caso è per lo più espresso come "giallo pallido". Giuda è vestito di giallo pallido).

Indica generalmente carattere estroverso e desiderio di cambiamento.

Un'abbondanza di giallo è indice di sistema nervoso teso, di facile distrazione, di forte reattività, di dinamismo, di apertura alla modernità.

Il giallo è sinonimo di luce, di gioia e di ottimismo.

Esso è il simbolo del ragionamento e dell'apertura e testimonia il desiderio di partecipazione o la volontà di andare avanti. Il bambino lo utilizza più volentieri verso gli 8-9 anni. Un uso eccessivo di giallo può suggerire il bisogno di liberare le tensioni interiori.

Principali significati del giallo:

- energia
- movimento a finalizzato
- cambiamento
- bisogno di gratificazione e considerazione
- estroversione
- vitalità e chiarezza
- voglia di vivere e allegria

Blu

Il blu rappresenta la pace, la serenità, la distensione, la quiete, l'infinito (si pensi alla volta blu-scura del cielo di notte).

Il blu scuro è il colore della calma senza eccitazione; la calma che produce un rilassamento vegetativo e, di conseguenza, un abbassamento del biotono.

Per Kandinsky "... il blu sviluppa un movimento concentrico (una chiocciola che si nasconde nel guscio), allontanandosi dall'uomo".

Il blu è anche il colore dell'amore e della dedizione (si pensi al manto blu della Vergine), il colore del cielo e quindi dello spirito; sul piano psichico il blu rappresenta il pensiero.

Rappresenta la sensibilità, la recettività, l'emozione, l'interiorizzazione. È un colore che simboleggia la pace, la tranquillità, il riposo o, all'estremo, la passività, la rassegnazione.

Principali significati del blu:

- calma
- tranquillità
- passività
- rassegnazione
- serenità
- sensibilità e spiritualità
- bisogno affettivo
- il femminile e la dipendenza
- introversione

Verde

Rappresenta l'autoregolazione dell'Io, cioè la disponibilità dell'uomo verso se stesso, è dunque il colore della tranquillità, del riposo, della libertà, dell'indipendenza. Il verde simboleggia la stabilità e la fermezza (si pensi alla divisa verde della sentinella: solida, ferma, sicura).

Il verde è anche il colore della terra che dopo la parentesi invernale si rinnova, rinasce a nuova vita (primavera) coprendosi di verde: quindi è il colore che simboleggia la fertilità e la prosperità (nell'ambito familiare, la gioia, l'amore felice), ma può anche associarsi alla gelosia (si pensi al "mostro dagli occhi verdi" dell'Otello).

Rappresenta la volontà nell'azione, la perseveranza e la tenacia.

Per alcuni autori il verde è in rapporto con vari aspetti della personalità ed in particolare la stima di sé e il bisogno di essere riconosciuto e considerato dagli altri. Esso esalta lo scambio e il desiderio di comunicazione.

Principali significati del verde:

- controllo
- libertà
- indipendenza
- stabilità
- fermezza
- determinazione
- autonomia
- desiderio di comunicare
- bisogno di essere considerato

Viola

Per Max Luscher è il colore della mescolanza di rosso e di blu. Il rosso e il blu si uniscono per diventare viola (identificazione, fusione, in amore, unione delle “polarità”. L’attività del rosso e la passività del blu, insomma, si neutralizzano nel viola che simboleggia così la corposità, la sessualità, la perversità, l’ambiguità, ma anche la riflessione, la spiritualità, la meditazione, l’autorevolezza. Le oscillazioni fra il rosso e il blu costituiscono la sensibilità.

È il colore dell’ambivalenza in quanto risulta dalla mescolanza del blu e del rosso, colori dal simbolismo opposto perché l’uno tende verso l’introversione e la passività, l’altro verso l’estroversione e l’azione. Il viola rappresenta dunque la fusione dei contrari e il desiderio di altre cose. Esso può rappresentare il misticismo, ma nel disegno il bambino, se questa tonalità è utilizzata in maniera eccessiva, è particolarmente un segno dell’ansietà, della tensione contraddittoria o dell’angoscia.

Principali significati del viola:

- ambiguità e ambivalenza
- sensualità e corporeità
- spiritualità e meditazione
- misticismo
- autorevolezza
- inquietudine

Grigio

È sinonimo di inazione, identificato spesso come una terra di nessuno, come linea di demarcazione fra zone contrastanti.

È quindi il colore della neutralità e dell’ambiguità (si pensi al detto eminenza grigia).

È un colore neutro per eccellenza, poco espressivo sia sul piano dei sentimenti che sul piano dell’azione. Se il colore grigio è largamente usato dal bambino si può pensare ad una difficoltà ad esprimere i propri sentimenti ed una difficoltà a passare all’azione.

Un’abbondanza di grigio o di nero si devono intendere gradazioni di tristezza e sofferenza (più marcata per il nero), che condizionano soprattutto in senso depressivo, sia l’intelligenza che il carattere nell’ansia e nell’angoscia.

Principali significati del grigio:

- neutralità
- difesa
- tristezza e sofferenza
- ansia
- angoscia
- immobilismo
- depressione

Marrone

Rappresenta la forza vitale, impulsiva del rosso che viene intorpidita, smorzata, spezzata. Il marrone ha ceduto così l'impulso attivo ed espansivo per mantenere un'attività passiva e recettiva. Il marrone richiama il torpore, il calore, il ripiegamento, la tradizione, la sicurezza. Per il suo legame con la corporeità simboleggia "ciò che sta alle origini" (la terra, il legno) e quindi è considerato un colore "regressivo". Dal punto di vista fisiologico, il marrone può richiamare "esaurimento", "non farcela più" e quindi la depressione, il bisogno di dormire, fantasmi autolesionistici.

È il colore della terra, rappresenta i bisogni primitivi, la sensorialità, l'importanza dell'aspetto fisico. Il marrone scuro è un simbolo anale ed è privilegiato dai piccoli in età di apprendimento nella cura di sé. A questo stadio il bambino al quale abbiamo impedito di giocare con le sue feci può trovare un godimento compensatorio, imbrattando fogli di tinte scure.

Una preponderanza di marrone dopo questa età può dunque indicare una certa forma di regressione.

Principali significati del marrone:

- regressione
- ricerca delle proprie radici
- depressione
- sensorialità
- passività
- ripiegamento
- disagio
- ricerca di soddisfazioni corporali, di calore e protezione affettiva

Nero

È il colore della chiusura, del blocco, della rimozione degli stimoli, della difesa così come della caparbiazza aggressiva.

Nero è anche il colore della tristezza, dell'opposizione, del buio, della magia, della morte.

Così pure può rappresentare l'eleganza (l'abito da sera).

Per alcuni autori è il colore dell'angoscia, ma nella pubertà può testimoniare ricchezza interiore perché attesta la riservatezza e il pudore dei sentimenti.

Il nero è la negazione del colore e contiene una nozione di tristezza e qualche volta di disperazione.

Si dice ad esempio "vedere tutto nero". Piccole chiazze annerite mostrano invece ansietà.

Principali significati del nero:

- angoscia
- annullamento
- isolamento
- depressione
- senso di morte
- negazione e opposizione

I colori che riflettono luce, come l'arancione, il giallo, il rosso, sono attivi, caldi, in espansione.

Quelli che assorbono la luce, come il blu, il viola, sono passivi, freddi, mentre il verde sintetizza le due categorie.

Il bianco e il nero rappresentano il positivo e il negativo e tutti gli opposti.

I colori chiari e scuri, usati in contrasto, simboleggiano la materializzazione della luce.

Lo spettro dei colori funziona come un linguaggio che può scomporsi in unità minime comunicative formate da significanti e significati.

Nel linguaggio del colore possiamo differenziare: il linguaggio del colore dei codici comunicativi convenzionali (linguaggio comunicativo), il linguaggio del colore dei codici (linguaggio simbolico), i linguaggi artistici del colore (linguaggio artistico).

Il colore pertanto esercita una tripla azione:

- a) impressiona, richiama l'attenzione, mette in allerta, incita (linguaggio comunicativo);
- b) costruisce, manifesta, illumina un linguaggio non razionale, una costellazione di significati analogici attorno ad un'idea (linguaggio simbolico);
- c) esprime, trasmette un significato per intuizione, provoca un'emozione (linguaggio artistico).

Il colore è uno strumento di rappresentazione, assieme alla forma, della realtà soggettiva di ognuno. I colori possono essere considerati come raggi retrospettivi di stati d'animo, simbolizzazioni di idee e sentimenti che ci trasmettono possibilità associative, facilmente decodificabili.

IL SIMBOLISMO DEI SUONI

La **pulsazione** è la rappresentazione primaria attraverso la quale cogliamo il senso vitale che ci pone in contatto con l'altro e con il movimento.

È l'analogia con il battito cardiaco, quella traccia sonora che ci lega alla madre, alla nostra origine ma che ci spinge a camminare e a proseguire in modo autonomo.

La **vibrazione** provoca sensazioni positive prolungando la portata emotivo-affettiva dello scambio tonico con la madre, la relazione basata sulle vibrazioni corporee determinate dal movimento, dalla incontrollabile eccitazione, dal digrignare i denti, dalla perdita di controllo dovuta ad un piacevole stato nervoso che coinvolge la sfera relazionale, emotiva e del sé corporeo.

Il **suono lungo** rappresenta il legame, la continuità.

Originariamente è la percezione del respiro lungo e profondo della madre, del soffio del vento attraverso le canne, del fluire dell'elemento liquido.

La persona che stabilisce un rapporto positivo con questa tipologia di suono ha bisogno di dolcezza, di rapporti stabili e duraturi, di prolungare nel tempo e nello spazio, attraverso un movimento lento e pienamente cosciente, i piaceri del contatto, della sensorialità e della comunicazione fusionale.

Nel **suono breve** c'è tutta la precarietà dell'essere e il senso dell'effimero.

È un suono che porta a identificarci con il nostro senso di inadeguatezza, con la nostra incapacità di conquistare e investire gli spazi sociali e personali, così come noi vorremmo.

È un suono di contrapposizione, di disturbo, di opposizione, tipico di uno stato tensionale o di nervosismo.

Nella **pausa** e nel **silenzio** si ritrovano i tratti caratteristici dell'attesa, della perdita d'equilibrio, del vuoto e della momentanea perdita di sicurezza. Sembrano sospesi o introvabili gli abituali punti di riferimento. Nell'uso eccessivo di tali forme si può cogliere il bisogno del soggetto di viverci in modo spezzato e di non riuscire a identificarsi in modo unitario.

L'**acuto** e il **grave** sono caratteristiche sonore che corrispondono a diversi vissuti emozionali.

Quando c'è eccitazione, benessere e gioia, l'altezza maggiormente accettata è quella tendente ai toni alti, mentre in situazioni di stanchezza, disagio o stati depressivi, l'altezza più accettata è quella tendente ai toni bassi.

I valori timbrici legati all'altezza rappresentano simbolicamente i livelli di ansia e insicurezza (troppo acuto), equilibrio (altezza medio-bassa) e stati di disagio/blocco (troppo grave).

Essi vengono inconsciamente comparati all'azione respiratoria: sbilanciamento "alto e bloccato" nella persona stressata e insicura, e sbilanciamento "basso e bloccato" nella persona snervata, e abulica.

Il **forte** e il **piano** sono le qualità sonore più vicine alla rappresentazione della forza, dell'autostima, del desiderio di visibilità e di lasciare traccia di sé nel mondo. Se il forte è l'energia dell'essere che vuole sentirsi sicuro e determinante, che mette tutte le sue risorse al servizio del conseguimento dell'obiettivo prefissato, il piano si avvale della sua gamma di sfumature per dileguarsi, per sentirsi evanescente e poco incisivo. Un modo per nascondersi e per affrontare il mondo in "punta di piedi" o in condizioni di ridotta autostima da parte del soggetto.

Il **crescendo** è un'improvvisa necessità di crescita, un modo di sentirsi importante e una dimostrazione di forza. Al pari del tratto ben evidenziato o effettuato con pressione accentuata o enfaticata,

esso sottolinea un particolare legame con un suono, un rapporto empatico che soddisfa e rinvigorisce la nostra voglia di aderire alla realtà. Un ingigantimento momentaneo del proprio Io che, comunque, riconosce i propri limiti e non si lascia condizionare dall'improvviso sentimento d'onnipotenza, guidandolo e dominandolo sapientemente.

Può essere tipico dei soggetti che hanno bisogno di prendere confidenza e coscienza della loro crescita di sicurezza e autostima in modo progressivo.

Il **diminuendo** rappresenta un calo della direzionalità, un affievolimento della volontà di agire e di conseguire l'obiettivo. Può anche significare che il soggetto intende cambiare il proprio modo di "sentire le cose", passando da una fredda percezione razionale ad una valorizzazione del proprio mondo affettivo-emotivo, con un conseguente sviluppo di un avvicinamento empatico con l'oggetto, una minore presa di distanza dalla realtà.

Si può parlare di un adeguamento del rapporto prossemico, così come si fa con un bambino piccolo cui ci si rivolge inginocchiati e con tono basso.

Nel **finale sfumato** si evidenzia tutta la tematica della morte. Si vuole rendere il distacco dalla fonte sonora, intesa come energia e legame di vita, il più possibile privo di traumi, garantendo una continuità che idealmente si perpetua all'infinito. È un modo delicato di allontanare il fantasma della morte e della separazione dall'oggetto amato: la musica adesso c'è, pian piano si affievolisce, ma perdura, anche quando non riusciamo a percepirla... ma c'è!

Il **finale pieno e forte** è un modo di autoaffermarsi, di sentirsi sicuri anche nel momento del distacco o del sopraggiungere della fine. È la forte determinazione e la volontà di conseguire un obiettivo.

Nell'esaurire il percorso sonoro preventivato, c'è la necessità di concludere con una vittoria, un successo sonoro, caratterizzato da forza e reiterazione.

Il **canone** e l'**ostinato ritmico** (Fra' Martino ne è un buon esempio per il primo mentre per il secondo vi invito a pensare al classico tormentone ritmato con le mani) sono entrambi figure molto usate, soprattutto nell'ambito della musica elementare e primitiva. Esse rappresentano la ciclicità e il ritorno sicuro al punto di partenza, al conosciuto.

La melodia e le strutture ritmiche ripetute ad libitum, sembrano voler indicare, nella loro ossessiva reiterazione, una chiara determinazione ma anche rispondere ad una richiesta di sicurezza, come quella di un rito propiziatorio che deve essere consumato o di un desiderio che vuole essere a tutti i costi soddisfatto.

La **scala pentatonica** è comune a tutte le culture. Una serie di suoni che in qualche modo sono correlati col numero cinque, con la figura del pentagono e con l'archetipo della casa.

È l'incontro tra lo statico e il dinamico, il rassicurante e lo slancio verso il nuovo.

Gli intervalli della pentatonica sono facilmente eseguibili a livello vocale e possono venire immediatamente introiettati. Dunque una scala elementare per una musica elementare che non disdegna le implicazioni relazionali: i suoni sono sovrapponibili e combinabili casualmente, creando gradevoli quanto facili sensazioni armoniche.

Una scala per tutti che ci riporta al senso della ciclicità, del suono ripetuto, della nenia melodica, del suono cullante e ipnotizzante.

Il **glissando** è un momento di grande energia, sia ascendente che discendente, una perdita di controllo, un'improvvisa euforia, un lasciarsi andare alla sensorialità, al gioco e al piacere.

Per i bambini, spesso, il suono è collegato al fenomeno della "bacchetta magica", al manifestarsi di un'improvvisa metamorfosi dovuta ad una causa misteriosa.

Ci riporta alla vita intrauterina dove è indelebile il ricordo delle piacevoli contrazioni viscerali.

1.1 Il gioco del "fiore dai petali sonori"

Nella Scuola dell'Infanzia il gioco globale, dove si fondono elementi senso-motori, emotivo-affettivo-simbolici e razionali, rappresenta la metodologia didattica più efficace per costruire percorsi significativi e per avvicinarsi ai bambini per stabilire rapporti di comunicazione.

Ho sempre immaginato il lavoro con i bambini da 3 a 6 anni come uno “spazio aperto”, uno “scricigno pieno di meraviglie” da cui trarre spunti sempre nuovi e invitanti.

È come un’opera d’arte che si costruisce insieme.

Durante il periodo di formazione in servizio, condotta presso una scuola dell’infanzia con cui collaboravo da lungo tempo per un’attività psicomotoria, i bambini stessi spostarono l’attenzione verso il mondo dei suoni, richiedendo insistentemente di ricercare le sonorità ambientali e di fare musica in modo giocoso.

I bambini stavano realizzando, in quel momento, un grande fondale per la drammatizzazione di una fiaba dove compariva un enorme fiore composto da 9 petali attorno alla sua corolla.

Il fiore, per le sue rilevanti dimensioni, era stato posto sul pavimento ed i bambini sembravano irresistibilmente attratti dal saltare da un petalo all’altro.

Avendo già sperimentato forme alternative di direzione, chiesi ad alcuni bambini musicisti di disporsi, in numero di due, sui petali e al centro del fiore (come risulta dalla figura n° 19).

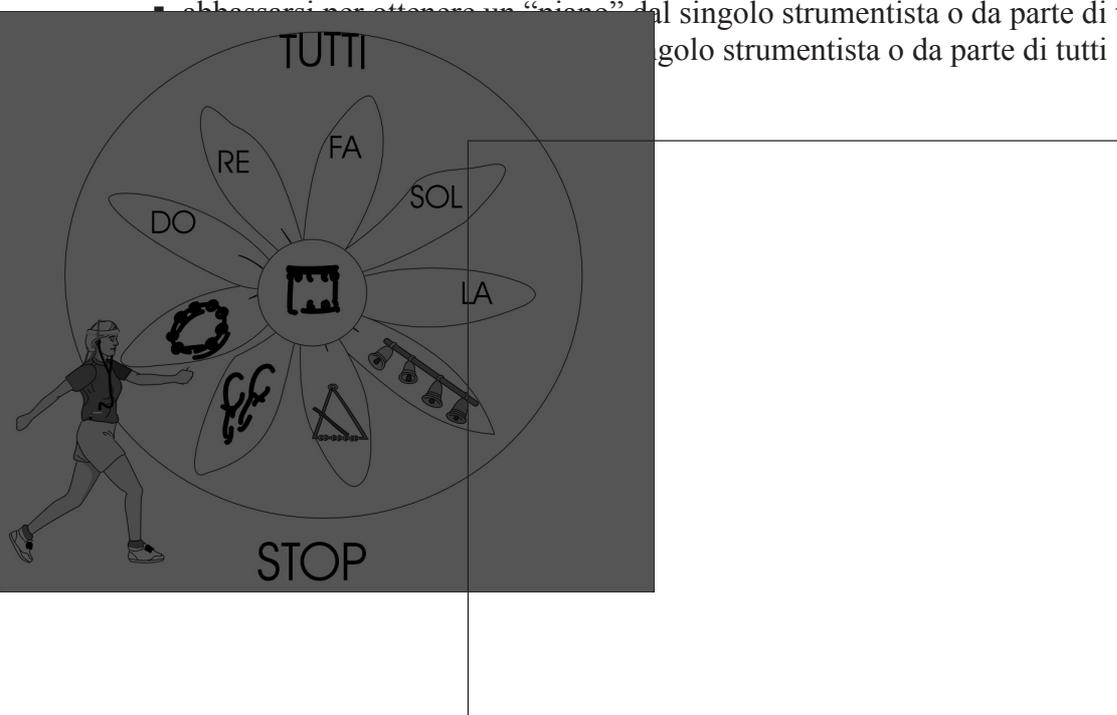
Il bambino direttore, che veniva scelto dai bambini, aveva il compito di inventare la musica a piacimento, attraverso il suo movimento all’interno del fiore.

Quando toccava con i piedi o con le mani una parte del fiore, simultaneamente il musicista doveva rispondere con il suono corrispondente, la cui durata, intensità e velocità erano determinati dalla qualità del movimento e dalla gestualità del direttore stesso.

La zona esterna al fiore delimitata da un quadrato rosso era lo “stop” e valeva per tutti gli strumentisti.

I direttori potevano:

- saltare a piedi pari
- camminare lentamente o velocemente
- occupare contemporaneamente due spazi con i due piedi
- occupare alternativamente piedi e mani
- abbassarsi per ottenere un “corno” dal singolo strumentista o da parte di tutti



Tutti gli elementi musicali erano in campo e, nel contempo, venivano soddisfatti gli aspetti sensoriali, il desiderio di azione, di invenzione, di sorpresa e di attenzione da parte dei compagni, fase iniziale del superamento del proprio egocentrismo a tutto vantaggio della positiva azione provocata e indotta dal gruppo.

Le improvvisazioni musicali erano sempre gradevoli e i direttori più bravi riuscivano anche a sorprendere, ampliando con nuove modalità le potenzialità creativo-interpretative che il metodo offriva.

Potemmo raggruppare in questo modo le strutture maggiormente usate:

- attenzione e privilegio della parte ritmica, con tentativo di creare semplici strutture ritmiche con evidenziazione dei suoni brevi, prodotti dagli strumenti a suono determinato
- disegno mirato alla realizzazione di melodie
- assenza quasi totale di pause (il bambino non sapeva fermarsi e occorreva espressamente invitarlo)
- presenza equilibrata di pause e stop prolungati.

2. Esperienze cromatiche e psicomotorie: il “ritratto impronta” sonoro

Eravamo alle prese con il mondo dei colori e sentivo di dover proseguire in questa direzione.

Tutti avevano desiderio di pasticciare, imbrattare diverse superfici, entrare nel piacevole tunnel sensorio evocato dal colore.

Il gioco era quello dei “mondi”, ovvero tutto visto e interpretato in modo monocromatico.

Un mattino decisi di far pitturare ai bambini il “mondo blu”, chiedendo loro di tappezzare un’aula del colore del cielo, finestre comprese.

L’operazione è più semplice e realizzabile di quanto si possa immaginare.

Si dividono le parti e si prepara un unico blu che verrà distribuito ai partecipanti che provvederanno a stenderlo su cartoncino di dimensione diversa, a seconda dell’età.

L’emozione provata dai bambini, a lavoro finito, fu di profonda armonia, pace e serenità.

L’ambiente blu sembrava accoglierli e invitarli alla condivisione di uno stato di benessere e di rilassamento.

Provammo, di seguito, le esperienze legate alla produzione di macchie e forme, lasciando completamente libera l’espressione grafica, utilizzando grandi pennelli e giganteschi fogli bianchi appoggiati al pavimento o affissi alle pareti, favorendo al massimo l’aspetto senso-motorio, il piacere di aprirsi ad un’ampia gestualità e a veri e propri “lanci”.

Lasciare una traccia di sé.

Per poter riconoscere noi stessi, confrontarci e per permettere che gli altri possano sentire la nostra presenza.

Può essere utile ricordare brevemente, ai fini di una prima ma significativa osservazione, quali siano i principali elementi da valutare in questo tipo di produzioni cromatiche:

CARATTERISTICA GRAFICA E CROMATICA	VALUTAZIONE/INTERPRETAZIONE (approfondimento mediante ulteriore indagine)
scarsa occupazione dello spazio disponibile	scarsa considerazione, bassa autostima, disagio
buona occupazione dello spazio disponibile	pienezza dell’Io, autoaffermazione, autostima
prevalenza di linee curve e forme arrotondate	pacatezza, serenità, dipendenza, adattabilità
prevalenza di linee dure e forme spigolose	presenza di forte energia, carica aggressiva
colore steso con forza e in modo spontaneo	energia, sicurezza e determinazione
colore steso debolmente e in modo snervato	insicurezza, desiderio di celarsi/comparire poco
prevalenza colori freddi	dominanza di razionalità, controllo, introversione
prevalenza colori caldi	dominanza di istintività, impulsività e estroversione
presenza eccessiva o ossessiva di un colore	possono essere considerati segnali di uno sbilanciamento, di un disagio o un vero e proprio “segnale d’allarme”

Utilizzammo, infine, i grandi fogli per impostare un articolato percorso didattico correlato con un'attività psicomotoria legata allo schema corporeo e all'immagine corporea.

Prima di intraprendere il nostro viaggio, può essere utile fare alcune considerazioni su questi due concetti e sul simbolismo del corpo in generale.

Quando si parla di **percezione del proprio corpo**, parliamo di una dialettica tra l'esperienza del sentire interno e del vedere esterno, intendendo una costruzione progressiva nel tempo fatta di percezioni sensoriali – tattili, visive, posturali e cinestetiche – influenzate da fattori biologici, ambientali e psico-affettivi.

Quest'idea di percezione globale del corpo fa riferimento ad un'idea di unità psicofisica che, ancora oggi, stenta a farsi largo culturalmente e ad essere pienamente integrata.

U. Galimberti in "Psiche e Techne" afferma che, nonostante le idee Aristoteliche dell'"anima come qualcosa del corpo", *"il nesso anima-verità, con conseguente rimozione del corpo in quanto espressione del particolare e dell'instabile su cui è impossibile fondare qualcosa di universale e di immutabile, costituisce il centro della speculazione di Platone che inaugura una strategia dell'anima sotto il cui governo si snoderà l'intero arco della filosofia in Occidente"*.

Il concetto di **immagine del corpo** supera il dualismo mente-corpo e il concetto stesso di schema corporeo, legato all'idea di corpo fisico, meccanico, organico, per aderire ad una visione più ampia: un corpo percepito come dialettica e differenziazione tra corpo oggettivo – il corpo che ho – e corpo soggettivo – il corpo che sono – ovvero corpo inconscio profondamente legato alla simbolizzazione.

Invitai i bambini a muoversi liberamente e ad assumere posture piacevoli, come figure che solamente per pochi secondi riescono a tramutarsi in statue, poiché la loro condizione naturale è quella dinamica.

Movimento e poi, per un istante, una posizione gradevole da gustare nel silenzio: una sequenza cinematografica in cui si alternano diversi ritmi filmici.

Avevo preparato grandi fogli bianchi stesi sul pavimento.

Occorreva prima di tutto formare delle coppie.

Successivamente spiegai ai bambini che, a turno, avrebbero dovuto scegliere una posizione particolarmente gradita e, una volta trovata, far disegnare dal compagno, utilizzando una matita, il contorno del proprio corpo.

Per fare questa operazione era possibile chiedere aiuto agli educatori.

Eseguita la propria traccia corporea, si doveva compiere la stessa operazione nei confronti del compagno.

I bambini si stesero sui grandi fogli e assunsero, non senza esitazioni e varie prove, le posizioni maggiormente gradite.

Posizioni chiuse o aperte in una vasta gamma di sfumature.

Di profilo, bocconi o supini.

In alcune sagome era difficile riconoscere le caratteristiche corporee vere e proprie, bensì una forma indistinta e poco differenziata.

In altre era evidente l'intento di "farsi leggere" in modo chiaro, occupando lo spazio in modo tale da determinare una precisa differenziazione del corpo.

Non è sempre facile la lettura dei "ritratti-impronta".

Occorre valutare globalmente, considerare bene il contesto e le correlazioni posturali, cromatiche e quelle inerenti il significato delle singole parti.

Nel ritratto impronta finalmente ci rappresentiamo proiettivamente nella duplice funzione: da una parte in modo simbolico e dall'altro in modo reale perché tutto si sviluppa a partire dal contatto con il suolo.

Non è fotografia, non è specchio.

È uno stampo che ha contenuto il nostro corpo: l'Io si è proiettato scegliendo una posizione, ha sentito il contatto con quel foglio posizionato a terra.

Il ritratto-impronta è la rappresentazione simbolica del proprio corpo e di quello dell'*altro*.

Il suolo è un oggetto, un oggetto con il quale si stabiliscono permanentemente dei contatti che possono prendere una tonalità affettiva, sessuale ed emozionale.

Il suolo può essere considerato un oggetto sostitutivo.

A tutti i bambini piace moltissimo giocare sul suolo e col suolo e pure gli adulti, quando li si sollecita, vi ritrovano un piacere che anni di divieti avevano fatto dimenticare.

Il suolo è un oggetto particolare nel senso che la sua presenza è costante e la sua attrazione permanente: l'essere umano vive in costante relazione col suolo, sia per trovarvi degli appoggi, sia per prendere distanza in rapporto a tali appoggi.

La vita comincia al suolo, e tutta la storia dell'uomo, sul piano filogenetico, come ontogenetico, è una lunga lotta contro la gravità.

Da qui il simbolismo dell'alto e del basso trasposto fino ai valori intellettuali, morali e sociali.

Dappertutto si tratta di "elevarsi".

Ma bisogna anche "tenere i piedi per terra", "avere basi solide" ed "essere equilibrati".

Con il suolo manteniamo tutta una serie di fantasmi legati alla regressione.

Utilizzando lo schema interpretativo del linguaggio corporeo, valutiamo le seguenti tipologie:

- **posizione raggomitolata** – *di tipo fetale, richiama il bisogno di protezione ed è un'accentuata chiusura della persona*
- **posizione bocconi** – *può significare abbandono e un dare le spalle al mondo per rifugiarsi piacevolmente nel proprio mondo; il contatto col suolo è diretto ed investito sensorialmente*
- **posizione allungata sul dorso** – *il mondo è visto direttamente e lo si vuole affrontare serenamente; il contatto con il suolo, solitamente considerato regressivo, è "lasciato alle spalle" e si guarda al futuro*
- **posizione di profilo** – *c'è una volontà di defilarsi, di ridurre lo spazio di visibilità; se la figura è rigida e chiusa, può essere indicativa di una situazione psicologica di insicurezza*
- **posizione aperta** – *le braccia e le gambe sono in evidenza rispetto al tronco: le braccia sono scostate o addirittura sono rivolte in alto, le gambe sono divaricate*
- **posizione con forme di chiusura** – *possono essere le mani appoggiate sul petto solitamente in concomitanza con un accavallamento delle gambe oppure gambe allineate e piedi che si toccano o si sovrappongono*
- **posizione dinamica** – *queste sagome danno l'impressione del movimento, della voglia di andare incontro agli altri e di grande sicurezza/esuberanza; anche se si presentano di profilo, la zona d'appoggio è notevole e lo spessore enfatizzato*
- **posizione rigida** – *solitamente sono appoggiate sul dorso, chiuse o poco aperte e l'insieme conferisce un senso di immobilità*
- **posizione con forme di nascondimento** – *la testa è reclinata e si confonde tra collo e spalle, le mani non sono visibili, una gamba è infilata sotto l'altra; alcune volte viene assunta una posizione strana che impedisce una vera definizione del corpo (ad es. corpo sollevato con palme delle mani e dei piedi completamente appoggiati). Questa posizione è indice di imbarazzo corporeo, di disagio per una specifica parte: in qualche modo si vorrebbe ridurre tutto, annullare o evitare una lettura da parte degli altri.*

L'ulteriore passo fu la coloratura a tempera delle sagome.

Fu proposto di utilizzare un solo colore, oppure la gamma completa dei colori.

È interessante notare come la maggioranza dei bambini si rappresentò monocromaticamente, una minoranza con due colori, corrispondenti alla parte superiore e inferiore della sagoma, mentre un'esigua percentuale mediante una diversificazione cromatica delle varie parti o zone del corpo.

Nacque spontaneamente l'esigenza di correlare colore, suono e segmenti corporei.

Come suonava il colore rosso?

Poteva essere rappresentato da un suono lungo e dolce?

Il giallo poteva evocare un colpo forte e cupo?

I bambini, istintivamente, davano risposte pressoché univoche alle mie sollecitazioni e alle mie domande, dando sempre più credito all'ipotesi, formulata nella mia precedente pubblicazione, sull'attribuzione di significati universali o primari ai suoni e alle musiche e alla capacità infantile di rappresentare fisiognomicamente e sinesteticamente ogni forma di espressione metalinguistica.

Fu così stabilito un codice che regolava il rapporto suono – colore:

rosso: colpi ritmati forti di tamburi con o senza anello di sonagli

giallo: vibrato ottenuto con maracas e sonagliere

verde: suoni squillanti di campane tubolari, triangoli e piatti sospesi

blu: suoni lunghi e dolci di glockenspiele e metallofoni

arancione: suoni misti ottenuti con xilofoni e percussioni acute

marrone: suoni ottenuti con la percussione mista di legnetti, wood-block e pietre

nero: un colpo basso e prolungato ottenuto mediante la percussione di timpani o tamburi grandi

violetto/rosa: suoni soffiati, flauti a coulisse, richiami di uccelli.

Un bambino, toccando con le mani o con i piedi le sagome stese a terra, dirigeva il gruppo dei bambini musicisti, preoccupandosi di dare voce a tutti i partecipanti all'esperienza.

Una prima possibilità esecutiva era rivolta alla possibilità sinfonica, dove tutti i bambini suonavano simultaneamente la singola sagoma toccata dal maestro, in base alla dotazione strumentale in loro possesso.

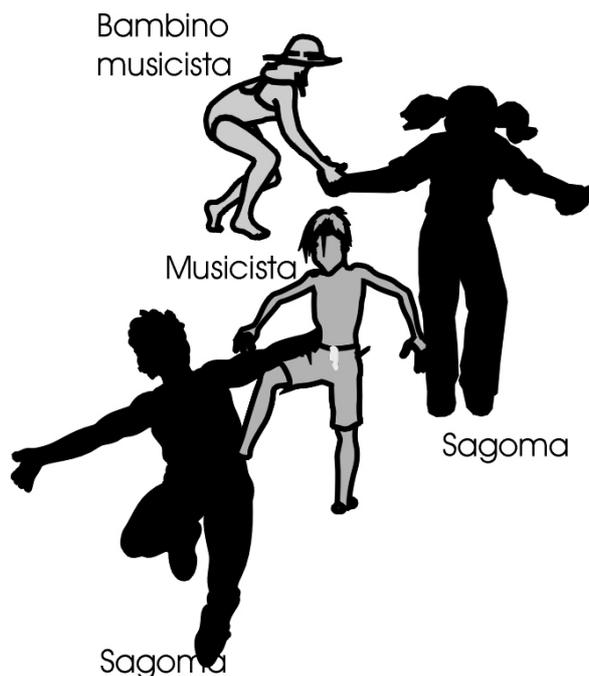
La seconda era indirizzata all'esecuzione del singolo bambino: chi si era dipinto monocromaticamente aveva un solo strumento, mentre chi aveva differenziato le aree con più colori aveva due, tre o più strumenti.

Credete possa essere utile utilizzare in modo così creativo il proprio corpo passando da una fase di pura azione, ad un'altra di rappresentazione iconica e successivamente legarla ad un processo di simbolizzazione?

Io ne sono convinto.

Tutto il percorso si connota per la sua presa di contatto con il proprio corpo, lavorando su diversi piani, dal ludico al cognitivo, all'espressivo, mentre la metodologia usata si identifica con quella *rogersiana non-direttività*, così difficile da applicare quanto troppo facilmente e incautamente evocata.

Fig. 20



**VIAGGIO NELL'UNIVERSO
SONORO DELLA MICROMUSICA:
APPUNTI DI LAVORO**

Pietre, marmi, graniti: la natura primordiale

Credo che tutti noi, impegnati in diversi modi e in varia misura nelle attività educative, ci siamo confrontati con il problema del materiale.

Per la musica il problema sembra insormontabile. Tutti si chiedono come sia possibile fare educazione musicale con pochi strumenti o addirittura senza, e sono concordi nell'affermare che quando non si può avere una produzione sonora sufficiente e accettabile qualitativamente, la didattica ristagna, i bambini si demotivano e tutto si blocca.

Tutto ciò è condivisibile e in parte realistico.

Sono personalmente convinto che l'uso della creatività e di piccole "risorse sonore" possa fare nascere grandi esperienze che si adattano, prima di tutto, alle caratteristiche psicologiche infantili e che esprimono le necessità e i bisogni espressivo-psicomotori dei bambini.

Nel "percorso pietre" (un'articolata attività che scaturì all'inizio degli anni '90 da una totale assenza di materiale all'interno di una struttura privata in cui mi trovai a operare per circa 2 anni), possiamo analizzare da vicino le tappe di lavoro, i metodi e i contenuti proposti.

In attesa che arrivasse il materiale richiesto, ma con la necessità di iniziare la formazione con il gruppo dei bambini, ero alla ricerca di materiale ritmico da utilizzare. Nel gioco della ricerca timbrica degli oggetti e del materiale, un bambino propose alla nostra attenzione la percussione delle pietre.

Non era la prima volta che prendevo in considerazione l'elemento pietra: prima di tutto ero un appassionato "pietrista" fin da piccolo, uno di quei bambini che al mare o sul greto di un fiume non resistevano alla tentazione di provare possibilità timbriche e ritmiche, strane sonorità che si collegavano a diversi tipi di rimbalzi e diverse sensazioni.

Attraverso l'opera di Jean Chevalier e Alain Gheerbrant "Dizionario dei Simboli", scopriamo alcune interessanti osservazioni sulle pietre:

"Esiste un rapporto stretto fra l'anima e la pietra..."

"La pietra, come elemento della costruzione è legata alla sedentarizzazione dei popoli e a una sorta di cristallizzazione ciclica..."

"La pietra è anche simbolo della Terra Madre, e ciò fu uno degli aspetti del simbolismo di Cibele. Presso molte tradizioni le pietre preziose nascono dalla roccia dopo aver maturato in essa.

Ma la pietra è viva e dà vita.

In Vietnam si crede che la pietra sanguini sotto l'azione della zappa. In Grecia, dopo il diluvio, gli uomini nacquero da pietre seminate da Deucalione.

In alcune tradizioni semite l'uomo ha origine dalla terra ed alcune leggende cristiane vi fanno nascere lo stesso Cristo..."

"Jean-Paul Roux, studiando le credenze dei popoli altaici oppone il significato simbolico della pietra a quello dell'albero. Simile ad essa dopo che gli antenati più remoti l'hanno eretta o vi hanno scolpito i loro messaggi, essa è eterna, è il simbolo della vita statica, mentre l'albero, sottoposto ai cicli della vita e della morte, ma che possiede il dono prezioso della perpetua rigenerazione, è il simbolo della vita dinamica..."

I due autori non solo rivolgono la loro attenzione al significato delle pietre intese come grandi opere, monumenti eretti come i *menhir bretoni* o come materiali da costruzione, ma anche come pietre di piccole dimensioni, i sassi, i ciottoli:

"Anche i mucchi di pietra rivestono un valore simbolico.

Nei paesi delle Ande peruviane come in Siberia, la tradizione vuole che i viaggiatori raggiungano una pietra ai cumuli che, col tempo, assumono dimensioni piramidali.

Jean-Paul Roux vede in questa tradizione un'espressione dell'anima collettiva: "ogni accumulazione di oggetti modesti dotati d'anima rinforza le potenzialità di ognuno di essi e finisce per creare una nuova anima estremamente potente. L'anima di un ciottolo qualsiasi è debole; ma essa si aggiunge alle anime degli innumerevoli ciottoli, e l'anima collettiva del mucchio diventa una forza considerevole.

Si costituisce questa forza ammassando pietre in certi luoghi scelti ed anche in questo caso l'anima collettiva e sacra dell'obo è inseparabile dall'anima sacra del suolo sul quale la si è alzata..."

La stessa cosa vale per l'elemento sonoro (i due autori citano anche le "pietre sonore dell'antichità"): una pietra sola sembra possedere una inconsistenza e una debolezza timbrica, una indeterminata sonorità, mentre l'insieme delle pietre acquisisce una "portata e un'anima sonora" di grande rispetto.

Il gruppo di lavoro era particolarmente attento e motivato e in quel frangente, facendo di necessità virtù, lasciai a briglia sciolta la mia creatività ma soprattutto la costruttiva fantasia dei bambini.

La ricerca si indirizzò verso quattro principali direzioni:

- il piacere della manipolazione e della sonorità casuale
- l'investimento espressivo
- il desiderio di comunicare e di giocare in gruppo
- la ricerca timbrica e ritmica.

Successivamente ripresi queste fasi e le perfezionai, articolandole in un **percorso didattico**.

1. Sensorialità e affettività: il gioco degli occhi chiusi e la ricerca della pietra

La prima fase del percorso didattico che voglio proporre ha profondi legami con il gioco sensorio-motorio che ha una valenza diretta per i bambini della materna e del primo ciclo elementare, ma rappresenta anche una piacevole riscoperta da parte dei bambini del 2° ciclo e dei ragazzi delle medie.

Preparai un quantitativo sufficiente di pietre di media grandezza e invitai i bambini a sedersi in cerchio con gli occhi chiusi, braccia e mani dietro la schiena.

Fu di grande importanza creare un clima di attesa e di mistero.

Consegnai a ciascuno dei bambini una pietra, collocandola nelle mani aperte, affinché ognuno potesse manipolare, esplorare, scoprire le particolarità della pietra senza mai guardarla.

Per tale scopo utilizzai una musica di sottofondo e diedi sufficiente spazio di ricerca. Invitai i bambini, che lavoravano in straordinario silenzio, a "immaginare" la pietra facendola ruotare mentalmente in tutte le posizioni.

Quando tutti furono sicuri d'aver identificato sensorialmente e eideticamente la propria pietra, cominciai a raccogliere le pietre e successivamente a mescolarle al centro del cerchio, formando un unico grande nucleo.

Invitai i bambini a riconoscere la pietra originariamente consegnata, facendo le necessarie prove (peso, grandezza, forma). Il clima ludico di mistero favoriva, nel breve tempo dell'esperienza, la sensazione che l'oggetto avesse stabilito un legame particolare con ciascun bambino...

Ogni bambino provò: i pezzi più facili vennero subito riconosciuti, altri furono oggetto di frenetica ricerca perché nessuno voleva perdere il "legame magico" con la pietra del cuore.

Rimasero quattro pezzi di cui nessuno rivendicò l'appartenenza.

Ma, a poco a poco, dal rifiuto totale, si passò ad una rassegnazione e via via procedendo nella manipolazione, gli ultimi bambini riuscirono a integrare affettivamente anche l'oggetto inatteso e non conforme alle proprie aspettative.

Ripetendo più volte l'esperienza mi sono sorpreso di aver riscontrato analogie con il parto e la nascita, quella sottile discrepanza tra l'immaginario dei nuovi genitori e la realtà del bambino, diverso nella sua unicità, subito dopo accettato per la sua unicità.

Così come la madre ricerca, riconosce per suo quello che non può vedere, ma che percepisce profondamente nel suo interno, anche i bambini vivono questo speciale senso di "maternità".

2. *L'investimento espressivo sulle pietre*

L'esperimento fu ripetuto una seconda volta.

Le pietre in possesso dei bambini furono poi disegnate con pennarelli indelebili o colorate con colori a tempera (con i più grandi, avendo a disposizione anche pennelli, smalti e spray, si possono ottenere risultati duraturi e di grande effetto).

Fu un lavoro che osservai con molta attenzione perché, lungi dall'essere di secondaria importanza o puramente decorativo, si connotò subito per la sua valenza proiettiva e per i suoi risvolti fortemente impregnati di emotività ed affettività.

Questa osservazione, oltre a fornire importanti elementi di valutazione di tipo psicomotorio, mi permise di prendere in debita considerazione il contenuto della produzione grafico-pittorica.

Queste forme espressive contenute in uno spazio ridotto ci raccontano del bambino più di quanto ci possa fornire una sistematica e costante rilevazione scopica.

La pietra possiede alcune specificità: a differenza della carta o di altro materiale essa, opportunamente disegnata e colorata, non è una produzione "esterna" al bambino, ma contiene una serie di segni, simboli ed espressioni profonde che vengono assorbite direttamente dall'esecutore attraverso la manipolazione e la percussione dell'oggetto creato.

La pietra è vissuta, interiorizzata e integrata attraverso tutti i sensi in modo distinto e in modo globale (sinestesia).

I bambini attivano le potenzialità sensoriali mobilitando vista, udito, tatto e olfatto (le pietre percosse o sfregate producono un particolare e intenso odore), mentre il gusto è indotto e sollecitato sinesteticamente o virtualmente proprio da tutti gli altri sensi e in particolare dall'olfatto.

La pietra diventa una parte del bambino, un suo prolungamento, una sorta di oggetto transazionale che lo accompagnerà positivamente nel suo lavoro sonoro-musicale.

L'esperienza mi ha insegnato a valutare il tipo di investimento espressivo a partire dalla scelta del tipo di pietra, ovvero la propensione per una determinata forma, fino all'osservazione della grandezza e della superficie della stessa.

Pensate alle inevitabili analogie e alle possibili comparazioni con il disegno infantile e a cosa possa significare scegliere una superficie con spazio ridotto e poco sfruttabile.

1. Valutai le seguenti modalità di esecuzione:

- impugnatura dell'elemento tracciante
- impugnatura del pennello
- sicurezza e velocità di esecuzione
- pressione esercitata – traccia lasciata sulla pietra
- uso dei colori

2. Successivamente osservai il contenuto della produzione grafica:

- disegno astratto/simbolico
- disegno con elementi paesaggistici
- disegno misto con presenza di elementi paesaggistici e figurativi
- disegno con presenza di soli elementi figurativi
- solo cromatismo

3. Per ultimo rilevai la soddisfazione del bambino circa il risultato finale e il tipo di manipolazione esercitata sulla pietra.

Per quel giorno l'esperienza si era conclusa.

Decisi che avrei ripreso il tema della sonorità corale, espressa dai bambini in modo confuso e informale, molto più avanti.

3. Il desiderio di comunicare

I bambini erano davvero ansiosi di ritornare al Laboratorio per riprendere l'attività con le pietre. Come sempre lasciai a loro l'iniziativa e li vidi subito in azione. Passando quasi naturalmente da una manipolazione/gioco con la propria pietra ad un passaggio/scambio delle pietre, intuì questo desiderio di conoscere e di incontrare *l'altro* attraverso la mediazione dell'elemento pietra.

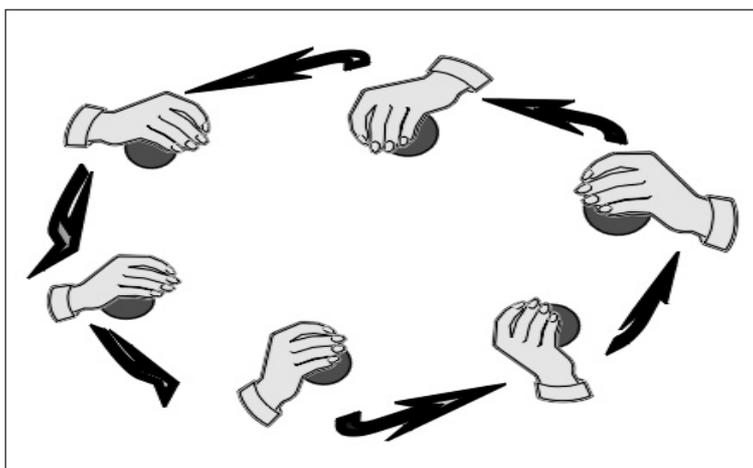
Se è vero che è stimolante percepire la sensorialità legata al nostro oggetto è ancor più invitante e curioso sentire le differenze degli altri oggetti.

Mi venne in mente un gioco della mia infanzia.

Consisteva nel far passare simultaneamente la pietra in una certa direzione concordata, seguendo la pulsazione iniziale.

Provammo con tutto il gruppo ma risultò subito troppo difficile: occorreva una preparazione di base che ci procurammo effettuando prove in coppia, poi a tre, a piccolo gruppo e infine ritornammo a ricomporre il gruppo.

Fig. 21



In teoria tutto sembrava facile e scontato ma, dopo diversi tentativi tutti si stupivano per il fatto che, immancabilmente, il gioco si interrompeva.

Tutto si spiegava a partire dai seguenti problemi:

- ritmo (sfasamento tra il ritmo individuale soggettivo e il ritmo collettivo): era sufficiente un lievissimo ritardo o anticipo che progressivamente aumentava, per determinare il blocco
- difficoltà/disabilità psicomotoria fine nell'adattarsi al "nuovo pezzo" che arrivava sempre inaspettato e diverso, di varia dimensione e forma e che richiedeva un'elasticità motoria di prensione e di conseguente coordinazione oculo-manuale. In uno spazio di tempo ridottissimo il bambino doveva portare e prendere la pietra
- orientamento/direzionalità per i più piccoli (era un gruppo misto): dopo 7/8 passaggi i bambini sembravano non ricordare se il passaggio dovesse avvenire a sinistra o a destra, come se d'improvviso saltasse l'automatismo.

Decidemmo di procedere utilizzando tutto il corpo.

RITMO

MOVIMENTO



DANZA

MOVIMENTO SEGMENTALE E RITMO: I QUATTRO MODI RITMICI

1. Movimenti liberi del corpo con spostamenti sull'1 della misura (**uno**, due, tre, quattro)
2. Movimenti liberi del corpo con spostamenti sull'1 e sul 3 della misura (**uno**, due, **tre**, quattro)
3. Movimenti liberi del corpo con spostamenti su ogni pulsazione della misura (**uno**, **due**, **tre**, **quattro**)
4. Movimenti liberi del corpo con spostamenti su ciascun $\frac{1}{2}$ della misura (**u-no**, **du-e**, **tre-e**, **quattro**)

DAL MOVIMENTO SEGMENTALE AL MOVIMENTO COLLETTIVO COREOGRAFICO

LA LUMACA

Sono una lumaca e
non un topolino
non lascio mai la casa
ma resto a lei vicino
se sono triste e solo lo sai
c'è pur chi mi consolerà
e uno, e due
e il terzo vien con me
nella mia casa
staremo come re

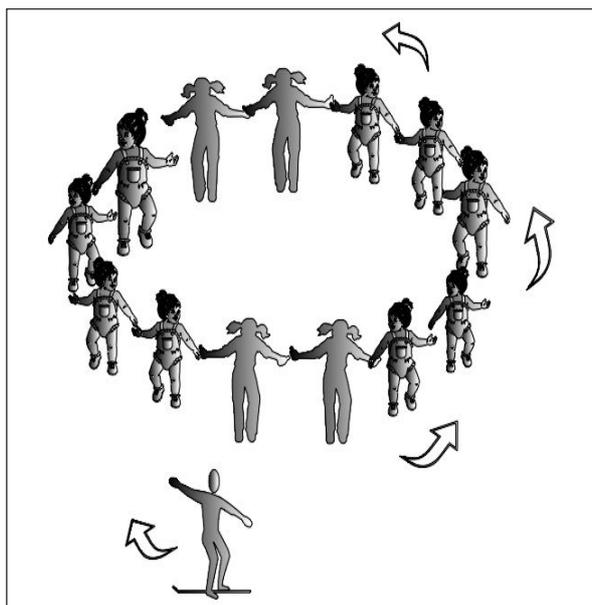
“La lumaca” è un gioco cantato della tradizione musicale infantile che consiste nel formare un cerchio tenendosi per mano e nel muoversi sincronicamente in senso orario. Ogni singolo bambino del gruppo inizia a cantare (coro parlato), camminando ritmicamente e avendo cura di avanzare ad ogni movimento della misura in 2/4 (1 – 2, 1 – 2, 1 – 2...).

Ogni numero corrisponde ad un passo.

All'esterno del gruppo e in senso antiorario un bambino, scelto o sorteggiato, mantenendo la stessa andatura ritmica, tocca sulla spalla i bambini che gli passano accanto quando il gruppo pronuncia le parole “e uno, e due e il terzo...”.

I tre bambini toccati si staccano dal cerchio e formano una fila sempre più lunga (fino ad esaurimento dei partecipanti dell'iniziale gruppo), per formare una spirale stretta e chiusa, come il guscio della lumaca.

Fig. 22



In palestra, organizzati e disposti i bambini in cerchio e in piedi, proposi una serie di esercizi con la respirazione simulando con tutto il corpo un'azione di spostamento.

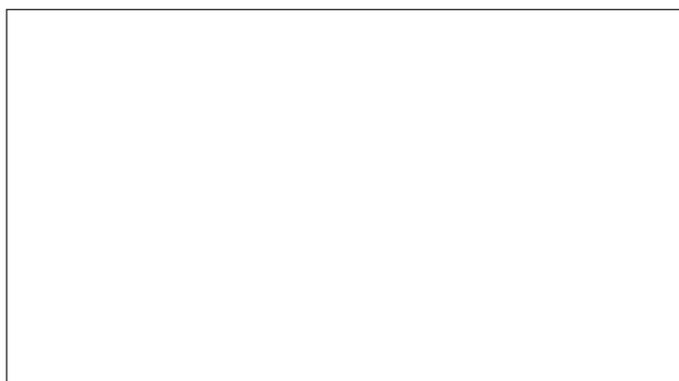
Nella diversa dinamica ritmica fu interessante e piacevole notare come già si cercasse una musica d'insieme, l'inizio di un respiro collettivo che i bambini riconobbero parte integrante di un lavoro sui suoni primordiali o suoni archetipici.

Per scendere ad un livello ancora più ludico decidemmo di provare un gioco di passaggio dei palloni totalmente basato sulla perfetta esecuzione e coordinazione ritmico-motoria, sulla concentrazione e sul livello attentivo.

Si provò inizialmente con 3/4 palloni e, gradualmente, ne aggiungemmo altri fino ad arrivare ad avere tante palle quanti erano i giocatori.

La difficoltà era notevole poiché i bambini dovevano lanciare e prendere la palla quasi simultaneamente e tenere conto del ritmo collettivo del passaggio.

Fig. 23



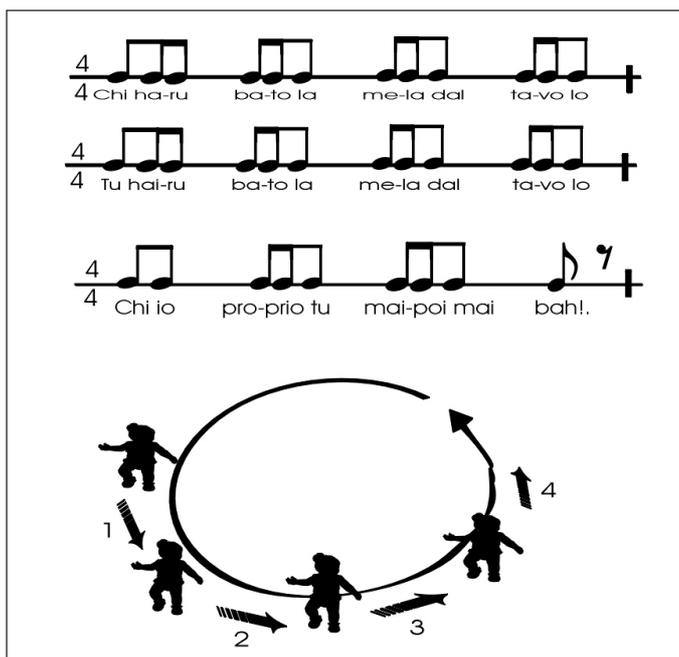
Il gioco era così avvincente che ci si dimenticò completamente dell'obiettivo musicale primario.

Questo gioco, ideato sul momento, è un esempio di come, utilizzando tutte le nostre risorse creative e con poco materiale, si possano creare soluzioni in continua evoluzione che ampliano ed integrano gli orizzonti dell'attività formativa.

Sempre nell'intento di inventare esperienze collegate all'esecuzione del ritmo con le pietre, provammo il gioco musicale della "mela", consistente nel ripetere la frase "chi ha rubato la mela dal tavolo" sul tempo di 4/4 e segnando ogni pulsazione del tempo con un movimento laterale.

Ho adattato questo ritmo parlato:

Fig. 24



Ma ognuno di voi può inventarsi una diversa metrica.

Vi invito a provare. Adattate la mia o la vostra metrica sulla pulsazione lenta 1 – 2 – 3 – 4.

L'intento di queste esperienze, che sconfinano dallo specifico musicale, è quello di lavorare sulla globalità del bambino, sulla sua unità psicofisica e sugli aspetti interdisciplinari.

Un'esperienza che viene analizzata, approfondita e sviluppata su diversi versanti fornisce "tempo" al bambino o, per meglio dire, gli permette una tempistica molto dilatata e duttile rispetto alle normali modalità d'apprendimento.

Fa sì che le singole attitudini, capacità e forme d'intelligenza trovino un loro spazio e un loro modo d'esprimersi. Abbiamo visto, dall'inizio del percorso, l'utilizzo dell'intelligenza senso-motoria, di quella spaziale, di quella espressiva e grafico-pittorica, di quella musicale, di quella sociale e comunicativa e per riuscire a mettere insieme tutto il percorso abbiamo utilizzato l'intelligenza creativa.

Ma voglio insistere sulla questione "tempo" così d'attualità nell'odierna organizzazione scolastica e pedagogico-didattica.

Tutto è sfiorato con intenti enciclopedici ma con risultati inadeguati.

È l'idea di scuola che deve fare tutto ma che si preclude ogni possibilità di approfondimento: il superamento dell'insegnante unico e l'introduzione del *team* docenti, ha determinato una forzata contrazione dei tempi di apprendimento che devono essere necessariamente contenuti e prefissati. Di fatto, impediscono un vero lavoro pluri e interdisciplinare, una elaborazione e una completa sedimentazione dell'apprendimento.

Ognuno ha la necessità di valorizzare il proprio livello d'intelligenza.

Riuscire a realizzarci, in quello che ci riesce meglio, ci dà fiducia permettendoci di valorizzare efficacemente altre sfere intellettive in cui non eccelliamo ma che, recuperate le energie e disinibite le paure, possono agire in modo più che efficace.

La volta successiva ritornammo sul tema iniziale: lo spostamento ritmico delle pietre.

Fu una sorpresa per tutti poter constatare che le attività parallele di supporto erano effettivamente servite alla riuscita dell'esperienza.

Alla seconda prova il giro delle pietre non subì interruzioni e fu arricchito, man mano che l'esercizio proseguiva, di nuovi elementi (accenti ritmici con le pietre, con le parole, il respiro, o l'intonazione di una vocale) e non era necessario interrompere: io proponevo e il gruppo rispondeva.

Qualcuno disse: "Perché non facciamo il giro fino a che ognuno di noi ritrovi la sua pietra?" L'idea piacque.

L'attenzione in questa esperienza è altissima perché tutti hanno un forte interesse e una forte spinta emotiva a rientrare in possesso della pietra (una vera proiezione di noi stessi) e l'attesa emotiva dei bambini esplose all'ultimo passaggio, quando l'oggetto del desiderio di tutto il gruppo è ritornato e ci sono abbracci, urla incontenibili, dimostrazioni d'affetto e coccole accompagnate da parole e frasi amoroze.

Con il gruppo dei più piccoli, in particolare, è necessario fermarsi per superare questa fase di forte spinta individuale ed egocentrica. Può essere utile fare alcuni giochi atti a canalizzare e a contenere questa possessività estremizzata, arricchendola di apporti diretti alla socializzazione e alla comunicazione.

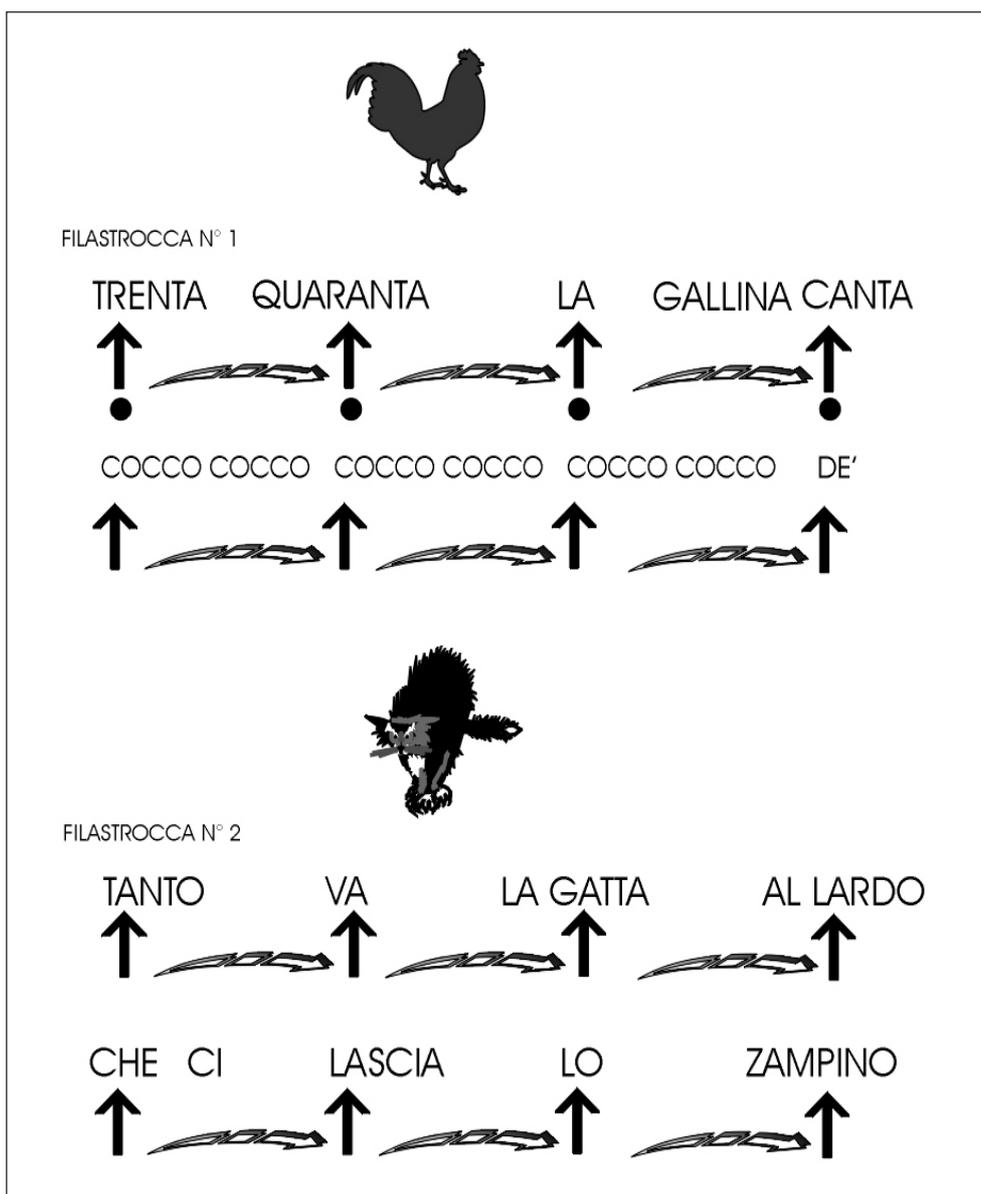
Si possono eseguire giochi di scambio, di *maternage* o di raggruppamento di tutte le pietre per simulare attività collettive.

In tutti questi giochi di drammatizzazione spontanea o indotta dall'animatore nel gioco del "facciamo finta che...", esiste una forte valorizzazione dell'attività scopica in generale del gruppo, e dell'osservazione attenta sul singolo bambino, già evidenziata in altre attività educative.

La realizzazione di queste tecniche di gioco, forme di drammatizzazione o vero e proprio *psicodramma* pedagogico, contiene in sé elementi di individuazione precoce degli eventuali problemi psicopedagogici/relazionali e, intrinsecamente, fornisce preziose potenzialità educative e rieducative.

La proposta successiva fu la realizzazione di una serie di filastrocche contenute sul passaggio ritmico.

Fig. 25



I bambini si divertivano a trovare le soluzioni ritmiche e a variare i movimenti come avanti/indietro e di fronte. Ne nacque un vero e proprio repertorio cui presto si aggiunsero varie canzoncine e linee melodiche improvvisate.

4. La ricerca timbrica e ritmica

Il “percorso pietre” sembrava non avere fine.

Ogni nuova idea o esperienza sembrava aprire la strada ad altre ipotesi di ricerca, con una progressione geometrica.

In queste situazioni didattiche strutturate a laboratorio, l'importanza è saper cogliere le osservazioni e la produzione dei bambini per dar loro spessore, importanza e significato.

Era venuto il momento di mettere in primo piano la naturale tendenza dei bambini alla percussione delle pietre che, in qualche modo e fin dall'inizio, avevo inibito e di cui, forse, avevo volutamente procrastinato l'inizio, per esser certo che avrebbe sortito gli effetti desiderati.

Non so dire se in questa scelta c'era solamente intuito e solida professionalità oppure una vera e propria pianificazione.

Chiesi a tutti di provare come potevano “suonare” due pietre.

Fu il caos. Un suono assordante che solo a tratti sembrava indebolirsi e placarsi per riprendere subito, fino ad arrivare a definirsi rumore con vari attributi di sgradevolezza.

I bambini urlavano.

Qualcuno era chiaramente infastidito.

Era ciò che volevo. I bambini mi guardavano come per implorarmi “facci smettere!... perché tutto questo?”

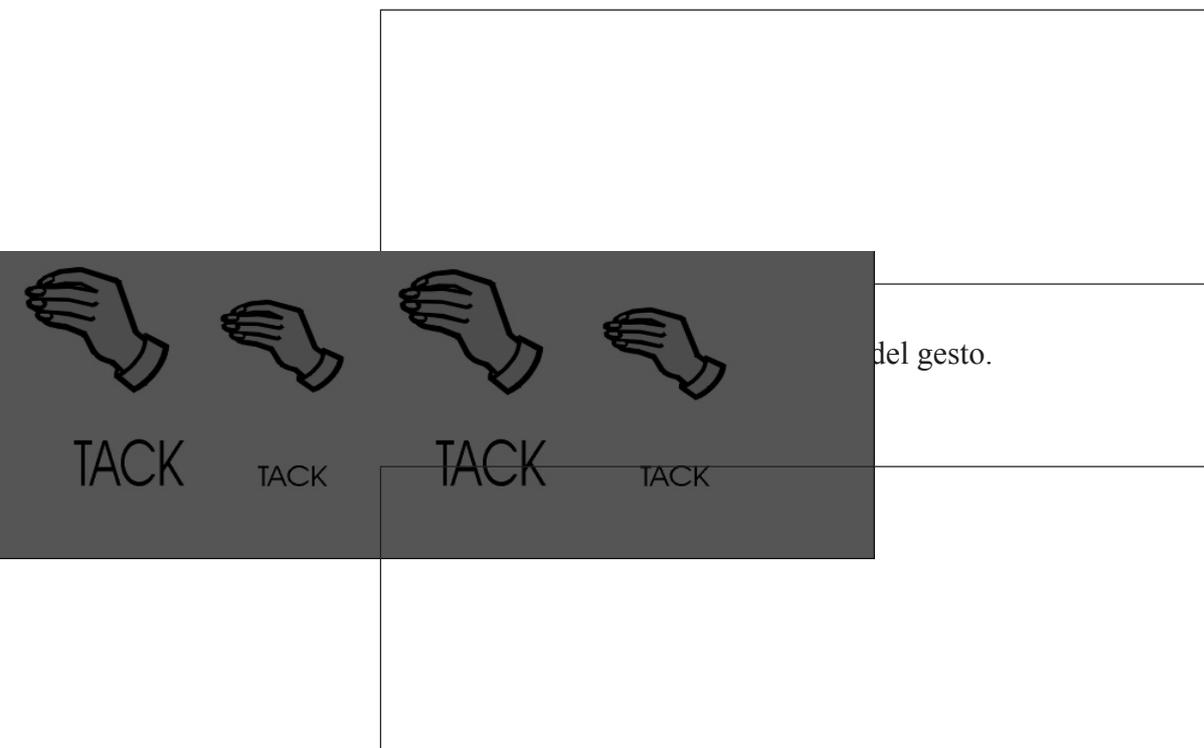
Ma io volevo da loro la voglia di silenzio, giocare sul contrasto sonoro.

Al mio chiaro e invocato segnale di STOP, il silenzio determinò la realizzazione del desiderio collettivo e una rinnovata accettazione della semplice richiesta sonora che annunciavi loro: un colpo solo al mio comando.

All'inizio – succederà anche a voi – non è un colpo solo: è un TARATATACTACK.

Bastano due o tre esecuzioni, un adeguato contatto oculare e una messa a fuoco del linguaggio corporeo, per definire un semplice e sonoro TACK.

Fig. 26



del gesto.

Notai che tutti i bambini stringevano forte la pietra che era chiusa nella mano sinistra.

Proposi loro di allargare progressivamente la mano per farne scaturire un suono più chiaro e più cristallino.

Tutti erano scettici sul fatto che si potesse rilevare la differenza timbrica.

Con sorpresa venne fuori un *TAICK* così brillante da risultare inconfondibile rispetto al TACK iniziale.

Provammo ad alternare: TACK *TAICK* TACK *TAICK* TACK *TAICK* ...

Il gioco era fatto. Quale delle mille strade seguire ora?

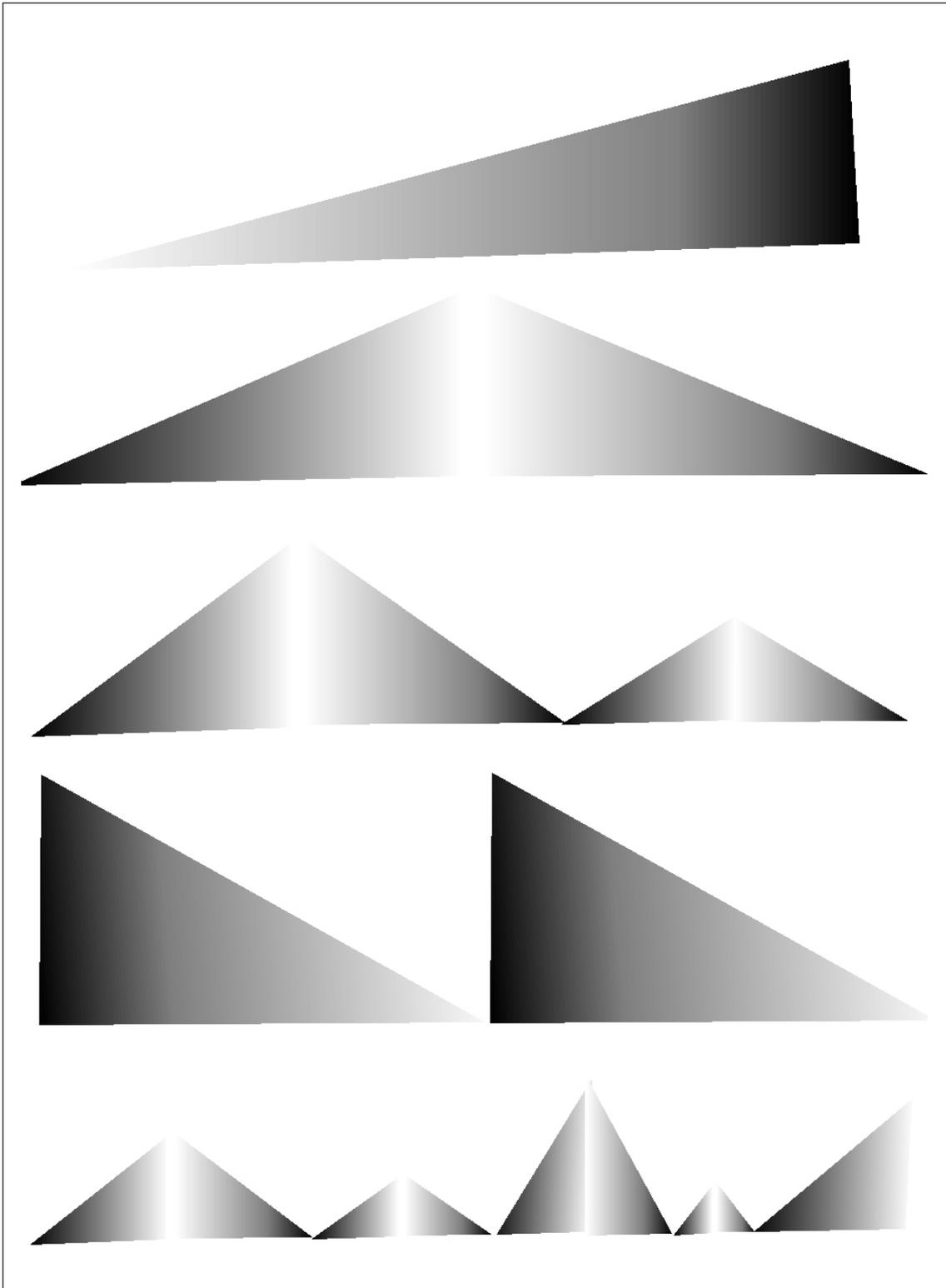
Decisi di provare altre soluzioni timbriche.

Invece di comandare un colpo solo, chiesi al gruppo di produrre un suono continuato, prodotto con piccolissimi e rapidi colpi ravvicinati.

Il risultato era stupefacente, a metà strada tra l'effetto pioggia e l'applauso, tra l'improvviso colpo di vento e il passaggio veloce di un automezzo.

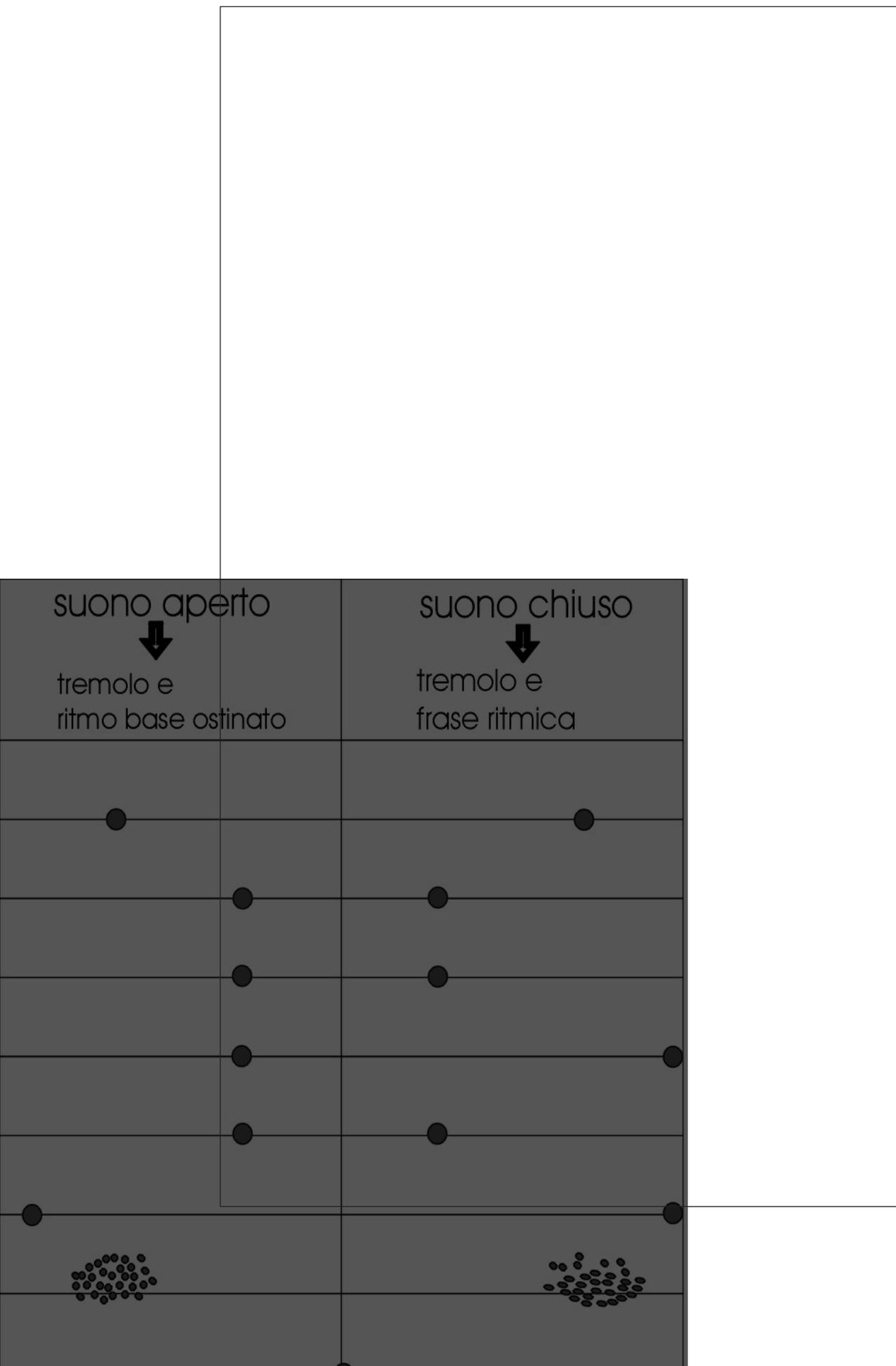
Chiesi al gruppo di far attenzione alla seguente dinamica di direzione:

Fig. 28



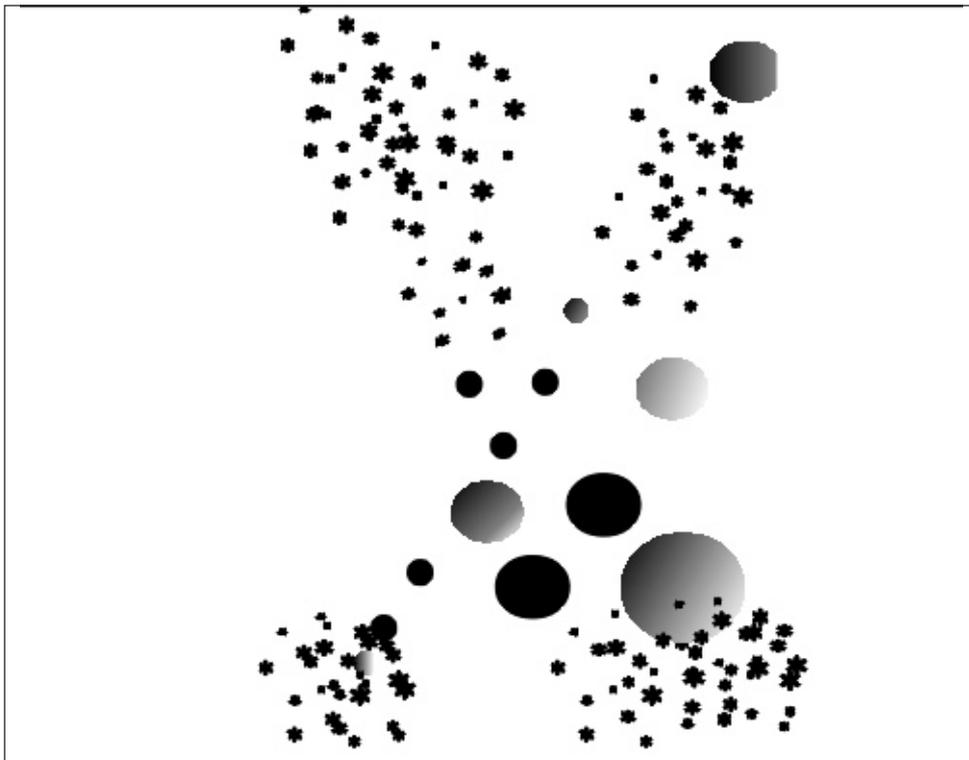
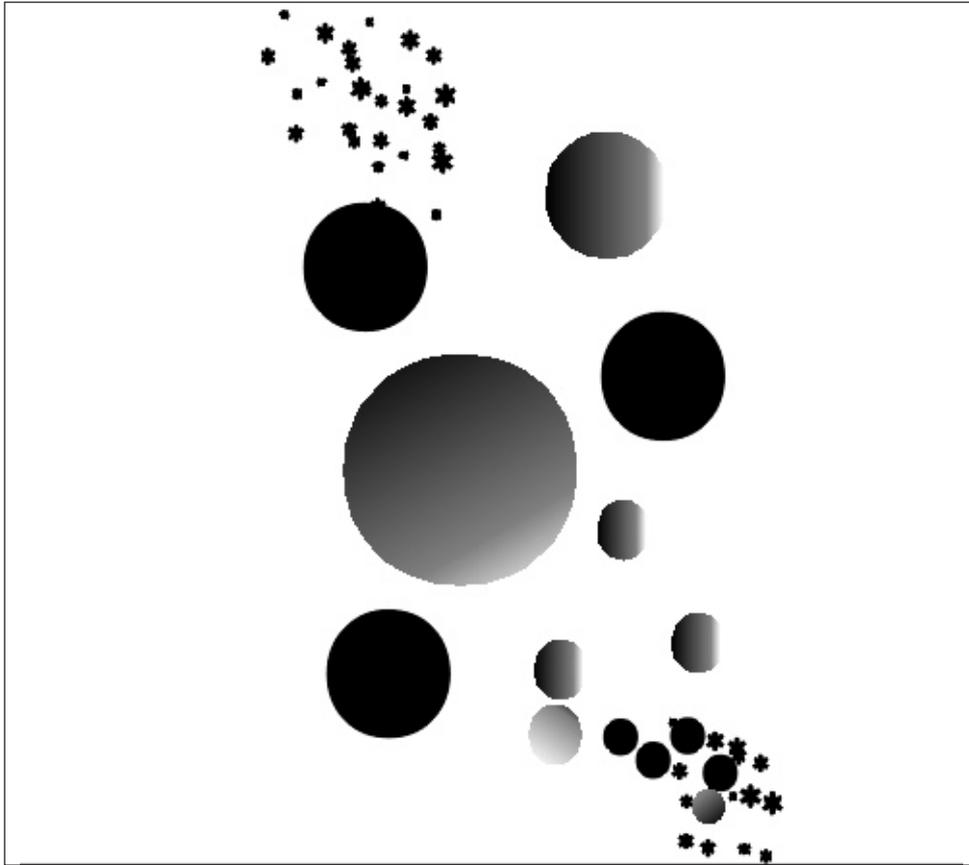
Si poteva “giocare” anche sulla divisione in gruppi:

Fig. 29



La bozza di partitura informale che decidemmo di stendere, ci spronò verso questi due disegni/partiture cui, di concerto, demmo il titolo di “spazi stellari”.

Fig. 30



In seguito i bambini stessi proposero una miriade di possibili soluzioni da eseguire con le mani, la più importante delle quali risultò lo sfregamento delle pietre.

Ecco uno schema delle possibilità timbriche più comuni:

- percussione sulla pietra completamente trattenuta nell'incavo della mano
- percussione sulla pietra trattenuta parzialmente nell'incavo della mano
- percussione sulla pietra con mano quasi completamente aperta
- percussione sulla pietra con mano completamente aperta
- serie di percussioni rapide con passaggio dalla mano chiusa alla mano aperta e viceversa
- sfregamento lento delle pietre in senso circolare
- sfregamento veloce delle pietre con brevi spostamenti verticali
- rotolamento delle due pietre prodotto dal movimento avanti-indietro della mano
- schiocco prodotto dallo scivolamento delle pietre
- manipolazione nelle due mani chiuse di 4/5 pietre
- scuotimento nelle due mani chiuse di 7/8 piccole pietre per imitare il suono delle maracas
- lancio e caduta sul palmo delle mani di 4/5 pietre
- percussioni e sfregamenti per terra o su diverse superfici
- vari sistemi misti.

Il lavoro sulla ricerca timbrico-ritmica continuò per due mesi circa e mentre osservavo la crescita generale della sensibilità musicale, notavo l'avanzare di una nuova armonia del gruppo di lavoro che palesava doti di comunicazione e capacità non usuali nei gruppi di bambini con cui avevo lavorato.

Ma l'aspetto che vedevo modificarsi positivamente e assai rapidamente era la curiosità e la sete di esplorazione.

Com'era nostra abitudine, c'era un'esplorazione disciplinare centrata sulla musica che sconfinava pluri/interdisciplinariamente, ma c'era anche un'esplorazione interna.

Se si propone ad un gruppo di bambini di auto-ascoltarsi il cuore e la respirazione oppure cercare di percepire i suoni corporei interni, ricercare suoni perduti, primordiali e naturali grezzi, può succedere che qualcosa cambi nel rapporto che il bambino ha con la realtà e con se stesso.

La pratica micromusicale non ha una portata tale da incidere direttamente sullo stile di vita dei bambini e imporsi come modello educativo dominante.

E neppure la vocazione.

I miei bambini hanno sempre continuato a essere *figli del loro tempo*, poco padroni del loro tempo libero (come tutti quanti noi), catturati e sedotti dai mezzi multimediali e audiovisivi, vittime e carnefici, allo stesso tempo, di famiglia e scuola.

Eppure in quei mesi di lavoro e in special modo durante alcune attività particolarmente profonde che vivevamo insieme, li vedevo più maturi, più aperti alla riflessione, meno superficiali e maggiormente dotati di strumenti per la comprensione della realtà.

Un giorno in palestra nacque casualmente un gioco strano che rafforzò le mie convinzioni sulle capacità comunicative ed espressive del gruppo.

Era un momento di profonda stagnazione.

Uno di quei giorni in cui, non si sa per quale motivo – ma lo avverti – nessuno (compreso il docente) ha voglia di iniziare e concludere qualcosa.

È solo apparenza: sono le giornate più creative. La calma e l'abulia stanno a significare un momento di passaggio o una rielaborazione di importanti elementi di crescita a tutti i livelli.

I bambini arrivavano alla spicciolata e non vedendo una proposta strutturata si sedevano o si stendevano in silenzio in mezzo a quel caotico insieme di oggetti che, un po' svogliatamente, avevo disseminato lungo lo spazio dell'ambiente palestra: materiale psicomotorio caldo (stoffa, gommapiuma, materassini, corde, palloni grandi, ecc.) strumenti musicali vari e materiale sonoro, il contenitore di pietre.

Ad un certo punto, nella calma e nel silenzio più assoluto, cominciai il “gioco della comunicazione” dove nessuno aveva previsto chi fossero i giocatori, quali le regole e quali i conduttori ma tutti sembravano sapere esattamente cosa fare.

Lo stimolo iniziale da seguire, fosse timbrico o ritmico non importa, veniva selezionato tra una infinità di altri stimoli e, nella maggior parte dei casi, i bambini non erano in grado di riconoscere con sicurezza a chi appartenesse lo stimolo forte, il segnale del leader.

Con grande naturalezza, esaurito lo sviluppo di un tema, filtravamo un altro segnale comunicativo e lo facevamo emergere.

Importante il fatto che si passasse, senza soluzione di continuità, dal linguaggio sonoro-musicale a quello ludico-motorio, a quello espressivo-mimico-gestuale senza usare il linguaggio verbale.

Ho potuto osservare che il modello di comunicazione adottato dai bambini era indirizzato ai seguenti codici:

- individuazione dello stimolo e imitazione pura in sovrapposizione
- imitazione in sovrapposizione e introduzione di una o più varianti
- risposta a eco
- risposta dialogica che riprende alcuni contenuti della proposta iniziale
- risposta dialogica che utilizza nuovi contenuti e si pone a sua volta come “proposta leader”.

Era interessante osservare con quanta fluidità avvenissero i passaggi tra i diversi canali di comunicazione.

Spesso succedeva che la proposta ritmico-musicale venisse accolta e ripresa sul piano del movimento e, successivamente, venisse ripresa sul piano espressivo-gestuale, in una continua dinamicità comunicativa.

Alla fine dell’incontro, dove tutti avevano perso il senso del tempo, i commenti dei bambini furono fortemente positivi.

C’era chi raccontava del nuovo modo di “parlare” coi compagni e chi concentrava la sua analisi sul vissuto del suono che, a detta dei bambini, si sviluppava in modo sempre imprevedibile coinvolgendo emotivamente i partecipanti.

Tutti si sentivano rilassati, distesi e sentivano una propensione ad aprirsi e a raccontare di se stessi e degli altri.

Durante questa seduta avvenne, in modo del tutto casuale, l’utilizzo timbrico-percussivo di alcune mensole di granito posizionate sopra i termosifoni del locale.

Percuotendole con le mani al centro provocano suoni bassi, mentre lateralmente il suono tende a perdersi e il risultato è troppo indefinito.

Ma la percussione con i battenti dava risultati veramente interessanti che potemmo valutare solo in un secondo tempo, prendendo in considerazione i diversi suoni nella calma e nel silenzio assoluto.

Alla richiesta dei bambini di reperire altro marmo e granito non potei che rispondere affermativamente.

Se qualcuno di voi avrà voglia e tempo di recarsi da un marmista, potrà comprendere cosa significa l’espressione “universo di suoni”.

Il marmista sarà un po’ sorpreso della vostra richiesta, ma vi assicuro che non obietterà nulla circa la vostra richiesta di raccogliere e portare a casa – gratuitamente s’intende – diversi chili di “suono puro”.

Prendete in considerazione il tipo di materiale:

- marmo
- granito
- travertino
- pietra grezza

la dimensione e la forma:

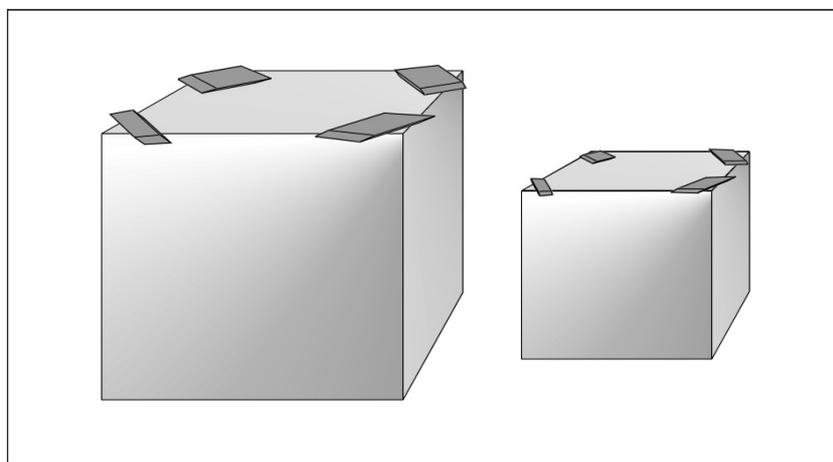
- stretta e allungata
- cuneiforme
- larga
- tagliata in modo regolare
- spezzata

lo spessore:

- sottile
- medio
- alto

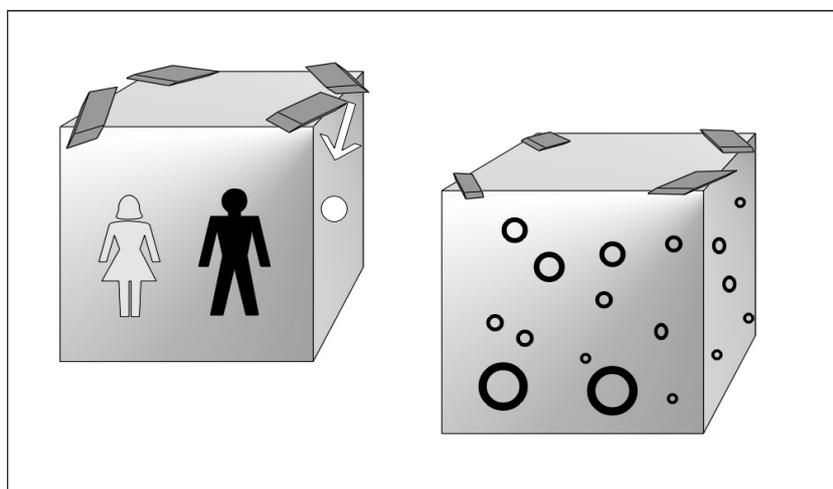
Tutto il materiale che intendete utilizzare andrà posizionato trasversalmente (all'inizio in modo casuale) sui quattro angoli di un contenitore di cartone, sufficientemente alto da permettere al musicista una comoda posizione di lavoro.

Fig. 31



Lo scatolone da imballaggio, che è elemento indispensabile per imprimere l'adeguata sonorità, possiede fondamentali requisiti per la riuscita dell'esperienza: a) è facilmente reperibile e montabile b) è sufficientemente adattabile alle diverse altezze c) può essere adeguatamente colorato/pitturato e rivestito, ottenendo buoni risultati.

Fig. 32



Il nostro gruppo, terminata l'operazione di sistemazione del materiale, utilizzando 7/8 scatoloni, si accinse a selezionare e a catalogare i vari risultati timbrici, costituendo degli insiemi o famiglie.

Per tale scopo utilizzammo tre tipi di battenti, in legno, in plastica dura e morbida.

Non esiste un suono uguale all'altro.

La gradazione e la sfaccettatura timbrica sono infinite. Tuttavia, si possono definire 4 tipologie principali:

- suono molto aperto, cristallino, molto acuto con leggero riverbero
- suono aperto, vivace, acuto
- suono chiuso, secco e legnoso, molto breve
- suono chiuso, cupo e tendente al basso.

I bambini – una coppia per ogni scatolone – si divertivano a suonare i “graniti”, sperimentando alternativamente l'aleatorietà, gli insiemi di contrasto e quelli omologhi.

Nel primo caso era sufficiente percuotere a casaccio con diverse intensità i graniti disposti sugli scatoloni, producendo un effetto strano di pulsazione, di vitalità, di movimento.

Nel secondo caso ci si divertiva alla produzione di ritmi semplici con struttura di domanda-risposta.

Esempio:

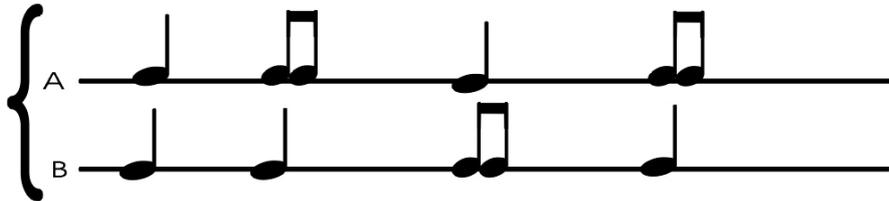
Fig. 33

DOMANDA		RISPOSTA	
			
SUONO APERTO	SUONO CHIUSO	SUONO APERTO	SUONO CHIUSO

Per ultimo i bambini giocarono sull'esecuzione di frasi ritmiche ostinate con “1^a e 2^a voce sovrapposte”

Esempio:

Fig. 34

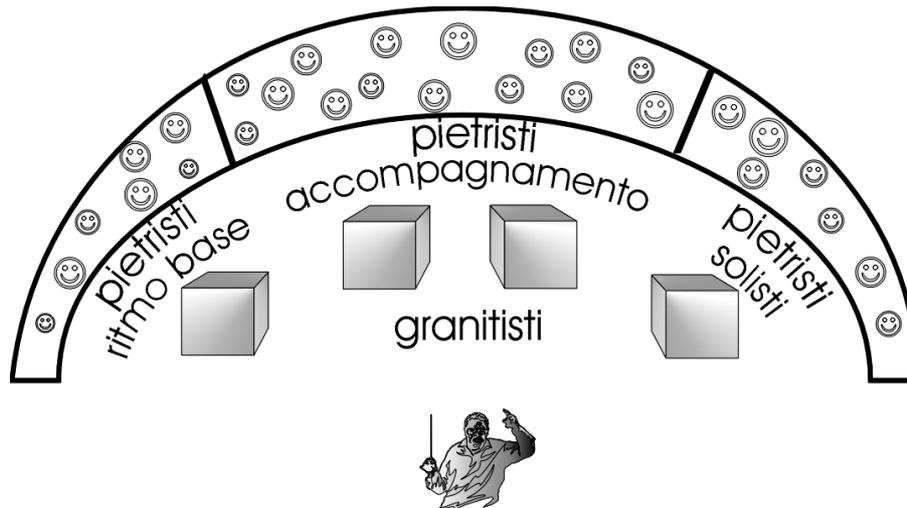


Ben presto l'esperienza delle pietre e dei graniti diventò così complessa e articolata che assorbì completamente l'attività del Laboratorio.

I ritmi effettuati separatamente con i due materiali si fusero e si determinò un'unica grande orchestra che, di norma, era così organizzata:

- alla mia sinistra i pietristi che mantenevano il tempo base o ostinato semplice
- al centro dell'emicerchio i pietristi che eseguivano rifiniture, abbellimenti, risposte brevi etc.
- alla mia destra i pietristi che proponevano il tema ritmico o frase principale
- al centro, in mezzo all'emicerchio, i granitisti che sostenevano un ostinato che fungeva da rinforzo all'ostinato base oppure si proponeva come solista in alcuni frangenti.

Fig. 35



Queste sono le partiture delle nostre due opere più complete: "Neanderthal Land" e "Africa".

Fig. 36

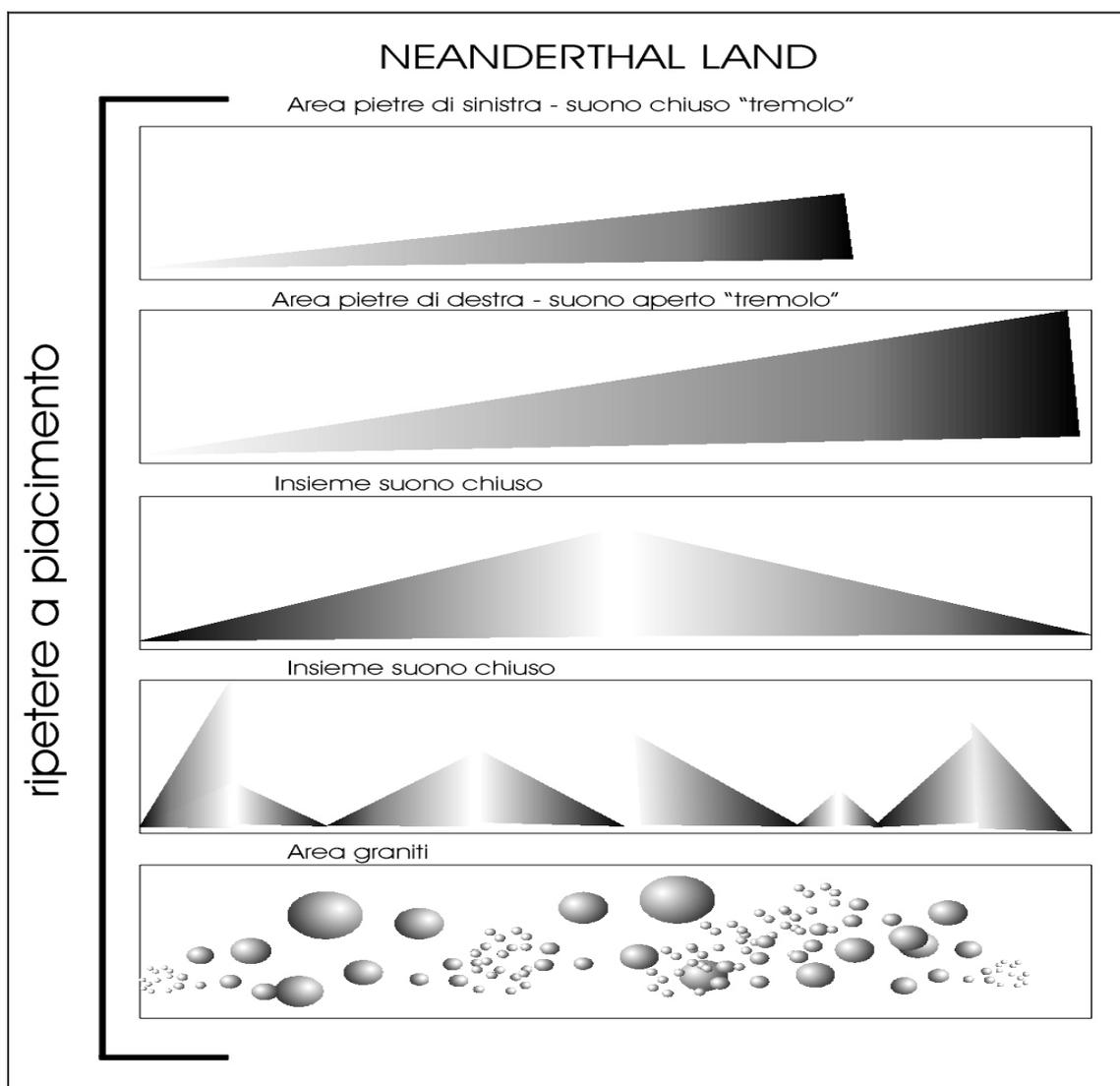


Fig. 37

AFRICA

1° ostinato percussioni a terra di grandi sassi con battenti duri

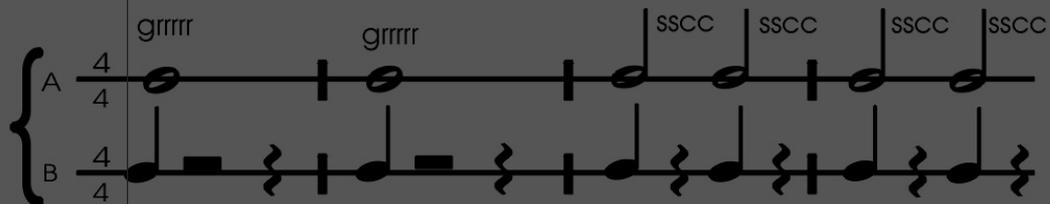


2° ostinato con graniti e marmi

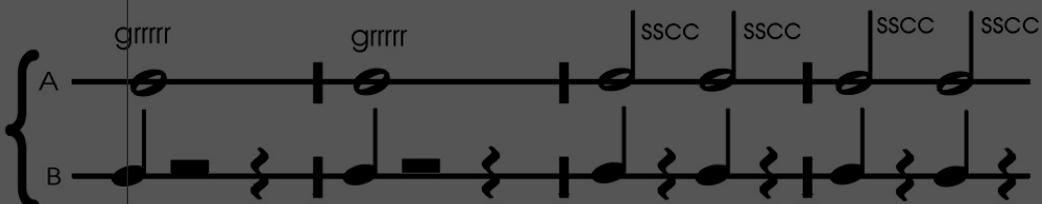


Pietre

grrrrr grrrrr SSCC SSCC SSCC SSCC



grrrrr grrrrr SSCC SSCC SSCC SSCC



eh eh eh eh

A B



dumdum dumdum dumdum dumdum eh eh dumdum dumdum eh eh dumdumdumdum

A B

A B

A B

A B

A B

A B

A B

Suoni nell'aria: la musica aleatoria e informale

Il *caos*.

Pare che tutto abbia avuto origine dal caos.

Dalla massa informe e vuota della terra, originario disordine biblico che segna l'inizio del tempo, alla dinamica dei sistemi complessi, dall'imprevedibilità dei fenomeni meteorologici a quelli riguardanti il gocciolamento di un rubinetto semiaperto, quello che noi chiamiamo caos ricorre sotto una molteplicità di aspetti nella vita di un essere umano.

Esso sembra contingente, irrazionale, imprevedibile ma è anche oggetto della scienza che cerca di carpirne il disorientante fascino.

Ci sono fenomeni o campi in cui il caos sembra essere l'elemento essenziale e irriducibile dell'accadere in cui la previsione e la capacità di piena accettazione del disordine si traducono in comportamenti che possono incidere sensibilmente sugli sviluppi della realtà.

È affascinante creare e lasciarsi trasportare dall'imprevedibile.

Dal disordine totale – ma si tratta di un apparente disordine – si può dunque costruire e organizzare l'ordine e far emergere l'“elemento possibile” che veramente ci interessa.

È come quando si deve progettare qualcosa e si immettono nella testa idee, stimoli e associazioni a ruota libera.

Poi si lascia trascorrere un lasso di tempo e ci si accorge che, a nostra insaputa e nostro malgrado, abbiamo iniziato a elaborare i dati e abbiamo fatto le scelte primarie, selezionando adeguatamente i percorsi da seguire.

Tutto ci è più chiaro e l'intrico si dipana.

Quando ci rimettiamo a lavorare consciamente, una prima scrematura è già stata operata.

Il materiale momentaneamente scartato lo teniamo a disposizione.

Il ciclo ricomincia da capo e, fase dopo fase, identifichiamo il nostro progetto di lavoro.

Forse non tutti si riconosceranno in questa modalità progettuale ma, se non altro, tutti almeno una volta l'avranno sperimentata.

Il *caso* è sinonimo ed elemento complementare del caos inteso come disordine.

Non vi so dire quale sia l'elemento che produce l'altro, ma sicuramente entrambi sono in rapporto diretto e speculare.

Dunque, se sommiamo caos e caso, scatta in noi una certezza assoluta: quella del disordine fine a se stesso e senza via d'uscita che determina la nostra impotenza totale a dominare queste forze coalizzate.

Eppure vi assicuro che non sono forze nemiche. Se le conosciamo e le sappiamo trattare con intelligenza possono dimostrarsi assai docili, fantasiose e costruttive.

E non dimentichiamo che quando proponiamo a qualcuno di fare un'esperienza libera, basata sul caso e che prevede un possibile risultato caotico, la risposta – qualunque essa sia – avrà in sé almeno la possibilità di essere portatrice di tranquillità psicologica e di elementi costruttivi non trascurabili.

1. *Le bolle di sapone*

Verso la fine degli anni '90 ero alle prese con un gruppo misto dell'ultimo anno della scuola materna e del 1° ciclo elementare.

Ricercavo qualcosa di nuovo, di molto aperto e specificatamente adattabile alla didattica musicale dell'età prescolare.

Un bambino arrivò un giorno con le bolle di sapone.

Ecco l'elemento casuale.

L'abilità sta nel saperlo cogliere e plasmarlo alle nostre esigenze.

Il bambino prese a fare un'infinità di prove per tentare di realizzare qualcosa che assomigliasse ad una bolla.

Nulla, solo spruzzi.

Quando provai io, nacque una sola grande bolla che girava lentamente, catturando l'attenzione generale.

Tutti la volevano salvaguardare e coccolare.

Ma, nella sua inesorabile discesa, la bolla si spense tra un corale ed appassionato "ohohhh".

Spiegai ai bambini che alcune cose sono così belle che rifulgono poco tempo e poi si spengono.

Noi le chiamiamo cose "effimere", sono fatte per non durare.

Il saluto collettivo "ohoh" sembrava accompagnare e rendere meno dolorosa la scomparsa della bolla.

Producemmo al massimo due o tre bolle grandi (basta soffiare poco e dolcemente): era facile seguire il loro percorso e salutarle con l'esclamazione di rito.

Bastò enfatizzare l'intonazione e proporre l'accentuazione ritmica con le mani per determinare un risultato musicale significativo.

Il gioco, come sempre avviene in questi casi, venne ripetuto all'infinito.

Il tutto era sospeso tra forte emotività, piacere sonoro-musicale e bisogno senso-motorio.

"E se ognuno di voi, a suo modo, scegliesse di salutare una bolla?" chiesi.

L'idea era che ciascun bambino visualizzasse dalla nascita una bolla, ne seguisse tutto il percorso e poi, alla sua scomparsa, la accompagnasse con un suono.

Un solo suono prodotto nell'attimo preciso della sua esplosione.

Invitai dunque i bambini a scegliersi uno strumento e a fare molta attenzione nel produrre un solo e unico suono al momento della scomparsa della bolla.

Spiegai ai bambini che si sarebbe potuto verificare che due o più persone scegliersero casualmente la stessa bolla e quindi che questa venisse salutata da due, tre o più suoni mentre altre bolle avrebbero potuto avere un destino meno musicale, non essendo state scelte da nessuno.

L'accettazione della personalizzazione della bolla non ebbe gran successo.

Soprattutto i bambini della materna palesavano forti riserve.

I più piccoli non riuscivano ad accettare – questo era quanto riuscivo ad interpretare – la responsabilità della bolla, sia al momento della nascita che al momento della morte.

La sottolineatura/saluto finale con il suono, avveniva con riluttanza e in notevole ritardo.

Davo per scontato uno sfasamento spazio-temporale, ma i risultati erano troppo lontani dalle ipotizzate aspettative di applicazione.

Tutto sembrava non funzionare perché mancava il giusto stimolo che invece sussisteva nella precedente esperienza collettiva.

Alle volte bisogna fare un passo indietro.

La visione "animistica" dei bambini e la loro percezione fisiognomica costituiscono grossi ostacoli all'accettazione e creano notevoli resistenze all'interiorizzazione di quello che a noi sembra un sem-

plíce concetto, totalmente disinvestito di valori legati al bene e al male, al giusto e all'ingiusto.

L'affettività con cui i bambini permeano completamente gli oggetti e le situazioni che stanno vivendo, fa sì che li interpretino più sul piano concreto, del vissuto corporeo, della completa fusionalità con l'esperienza.

Proprio per tenere in debito conto le caratteristiche del mondo psicologico del bambino e per dare risposte che servano a costruire e stabilizzare invece che risultare destabilizzanti, occorre sempre partire da una seria analisi del campo di lavoro che si vuole sfruttare.

Sul piano simbolico e proiettivo la bolla (ma ebbi subito la certezza dopo pochi tentativi) rappresenta la vita e l'essenza stessa del bello a cui noi stessi imprimiamo vitalità, con un lieve soffio.

In un attimo quella creatura perfetta, eterea, evocativa, si libra nell'aria, scompare e muore.

Nascita e morte in pochi secondi.

Mi accorsi che il discorso iniziale sul senso dell'effimero doveva essere ulteriormente rinforzato e occorreva trovare una soluzione se volevo continuare nella proposta didattica.

Credo sia questa la caratteristica fondamentale della pratica micromusicale.

L'estrema e continua alternativa per il bambino, anche nelle piccole cose (quelle che non siamo abituati a considerare seppure di notevole importanza), da cui risulta ed emerge la centralità della persona e la conseguente subordinazione disciplinare, almeno fino alla definizione e al tentativo di risoluzione, dei problemi analizzati.

Cercai, dunque, le strade che tendevano a dare risposte positive di percezione, di vissuto e di simbolizzazione proiettiva.

Gli obiettivi cui miravo erano:

- 1) trovare soluzioni per far risultare una gradualità per i momenti "nascita" e "morte" della bolla
- 2) riportare ad un accettabile aggiustamento lo sfasamento spazio-tempo intercorrente tra la comparsa della bolla e l'effettiva sonorizzazione della stessa
- 3) valutare la scelta degli strumenti come possibile elemento indicatore dell'inserimento emotivo-affettivo.

All'inizio i bambini dovevano accompagnare la nascita con una sonorità vocale sussurrata (a, o, e, i, u) a scelta che si trasformava a seconda del percorso lento-veloce della bolla.

Quando la bolla cessava di esistere, il bambino suonava il proprio strumento (una volta sola, sia che si trattasse di suono lungo che di suono breve).

Per salutare la bolla e prolungare la brusca scomparsa e il repentino distacco, la consegna data ai bambini prevedeva un ritorno al vocalizzo iniziale, con abbassamento progressivo dal forte al piano ($f > p$), fino al completo annullamento del suono.

I bambini avevano l'impressione di non "perdere" la bolla, ma di accompagnarla sino alla nascita della successiva.

L'aleatorietà totale permette la realizzazione di infinite esperienze sonore sempre diverse e nuove.

Va sottolineato che, per questa esperienza, i bambini sceglievano di preferenza gli strumenti a suono lungo (metallofoni, glockenspiele, triangoli, piastre sonore, tamburi con pelle allentata, piatti sospesi...).

Ecco un possibile risultato:

Fig. 38

Dopo numerose esperienze sonore eseguite secondo la modalità n° 1, proposi una variante che ribaltava completamente la situazione sonoro-musicale.

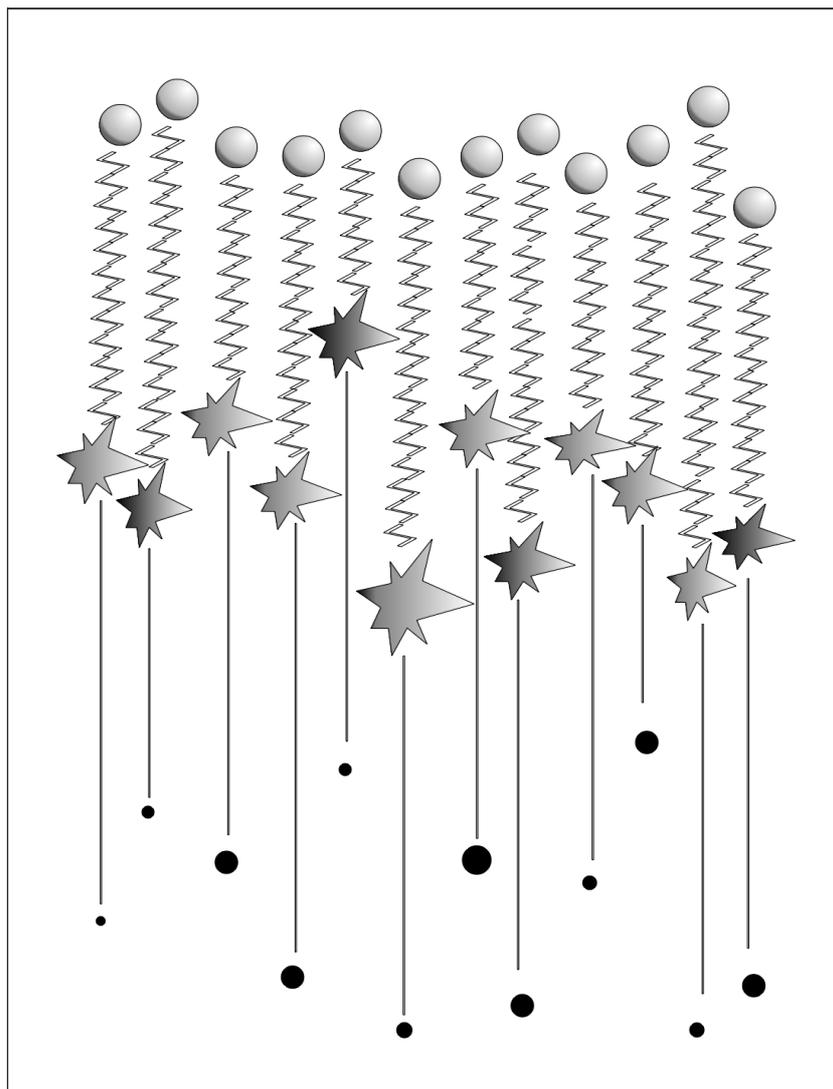
Chiesi ai bambini di eseguire una serie di brevi e veloci percussioni sullo strumento scelto, dal momento della nascita della bolla.

Le percussioni venivano interrotte nel momento stesso della scomparsa della bolla, producendo dopo pochi istanti – a piacere – un solo colpo di commiato.

Il risultato era un efficace effetto tremolo iniziale che man mano si perdeva e si stemperava in una serie di suoni semplici e isolati.

Con questo possibile risultato:

Fig. 39



2. Cerchi, colori, immagini e spartiti informali

Durante quell'anno la nostra ricerca musicale, con una forte spinta ludica, fu imperniata su quello scenario che definimmo “**suoni nell'aria**”.

Certo è che quella che appare come un'attività disciplinare priva di ostacoli, dimostra tutto il suo potere nel risvegliare le potenzialità attentive.

Il lavoro deve essere svolto in modo graduale e non dovrete accontentarvi di poco.

Se il gruppo si accorgerà della vostra scarsa considerazione circa l'attenzione prestata, la qualità del

suono ricercata e la fedeltà dimostrata all'osservanza delle regole stabilite dal codice adottato e dalle bizzarrie dello strano direttore d'orchestra, il vostro lavoro non ha speranze di evolversi.

Ma se avrete l'accortezza di osservare tutto molto attentamente, non perdendo mai l'occasione di fare rilievi al gruppo, anche personali, precisi e puntuali, vedrete che il vostro lavoro procederà, determinando un sensibile miglioramento delle acquisizioni timbrico-ritmiche e musicali in generale.

Avevo invitato più volte i bambini a spiegarmi cosa significavano per loro i "suoni nell'aria".

"Cosa provate? Cosa vorreste fare?" chiedevo.

Le risposte erano tante, le più strane e le più fantasiose.

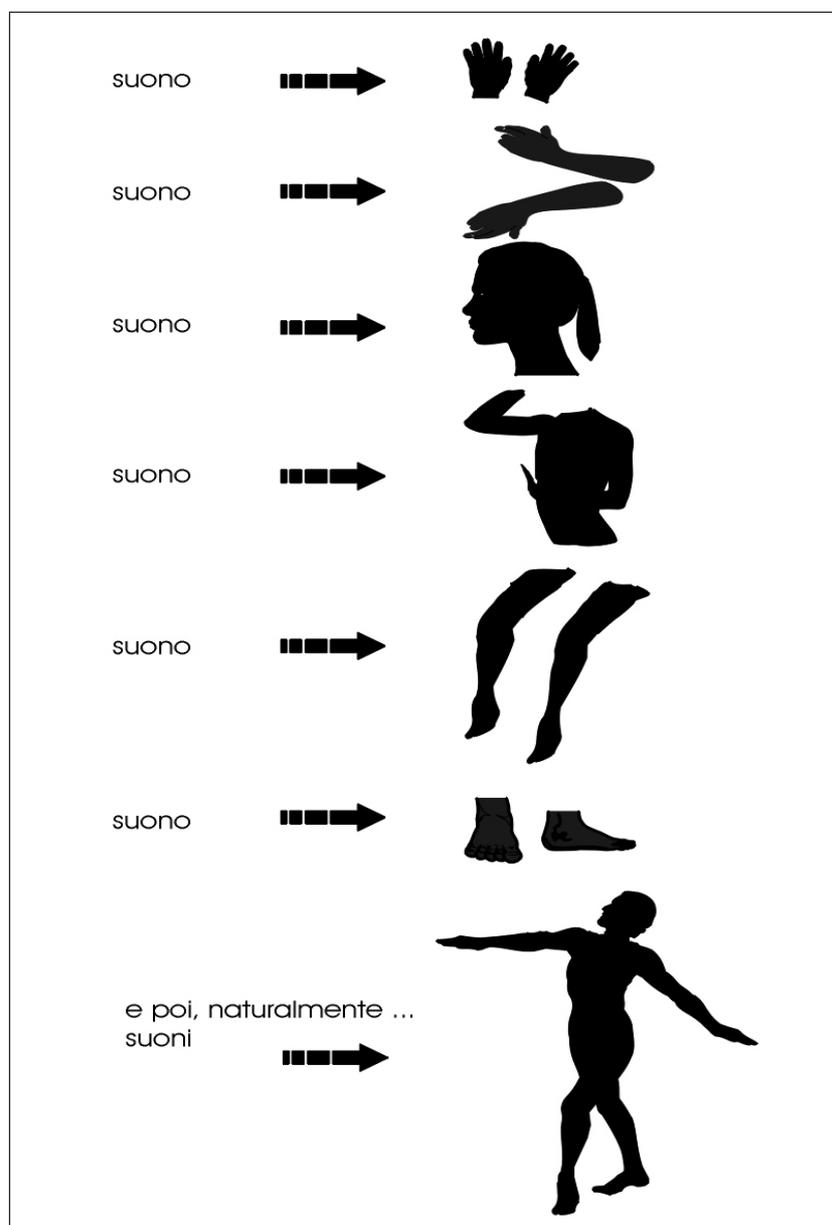
Decisi che era meglio adottare una strategia diretta.

Registrammo su audiocassetta una serie di suoni lunghi, realizzati con piastre sonore, metallofoni, glockenspiele, triangoli, ecc. un suono e una breve pausa alternati, alcune volte suoni sovrapposti e rare frasi musicali casuali in scala pentatonica (utilizzando la tecnica dello strumento preparato DO – RE – FA – SOL – LA).

In salone chiesi ai bambini di muoversi liberamente, utilizzando solamente le parti del corpo che proponevo loro, aiutandomi con grandi schede illustrate.

La consegna prevedeva che durante la pausa sonora il corpo rimanesse immobile:

Fig. 40



Provammo più volte il gioco della figura, del movimento e del suono.

I bambini erano carichi di energia.

Ogni tanto qualcuno si sbagliava o faceva finta di sbagliarsi: faceva parte del gioco!

Il passaggio dall'interpretazione corporea a quella grafico-pittorica fu abbastanza rapido e naturale.

Nacque dalla stessa richiesta dei bambini.

SUONO MOVIMENTO —————> DISEGNO

Prevalentemente venivano privilegiati i movimenti ampi, morbidi e rallentati per la parte motoria e il segno circolare e figure arrotondate con colori tenui per la parte grafica.

Vorrei sottolineare l'importanza di questa pratica interdisciplinare ai fini della strutturazione dello schema corporeo, dello sviluppo della motricità segmentale, della coordinazione, dell'acquisizione spazio-temporale e di tutti quei pre-requisiti psicomotori che sono indispensabili per un sufficiente rendimento scolastico.

Pensate all'importanza di fare esperienze *libere* efficacemente stimulate e canalizzate, costantemente imperniate sul *desiderio di fare*.

Una conoscenza che parte dalla valorizzazione del soggetto e dalla consapevolezza che ogni bambino può autoformarsi e soprattutto autorealizzarsi.

Nel movimento ampio —————> di varie parti del corpo c'è maggior consapevolezza e conoscenza, oltre che una percezione diversa delle potenzialità corporee.

Sono convinto che le esperienze vissute direttamente in una situazione reale di gioco, di relazione e di processo evolutivo hanno un'incidenza superiore rispetto a quelle artificiali riprodotte per mezzo di esercizi guidati o attraverso la somministrazione di schede didattiche sul grafismo e sul pre-grafismo.

Risultò interessante l'accostamento, per contrasto, tra diverse tipologie di suoni e la creazione di "scenari immaginativi".

Avevo impostato il seguente quadro dinamico:

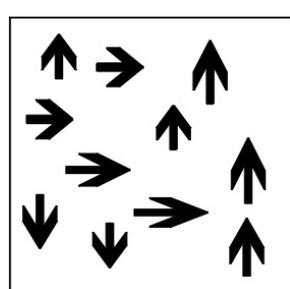
1) registrazione dal vivo di

- a) suoni lunghi e brevi frasi musicali, usando gli strumenti precedentemente citati
- b) suoni di media lunghezza da realizzarsi soprattutto con diversi tipi di tamburi, tamburelli, contenitori di cartone, di latta, e bottiglie di plastica
- c) suoni brevi ottenuti con legnetti, wood-block, pietre, graniti, ecc.

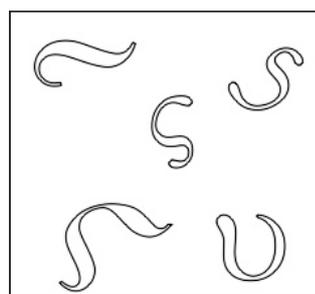
2) Divisione in tre gruppi di lavoro a triangolo equilatero

3) Movimenti alternati dei gruppi esclusivamente in presenza del suono di appartenenza.

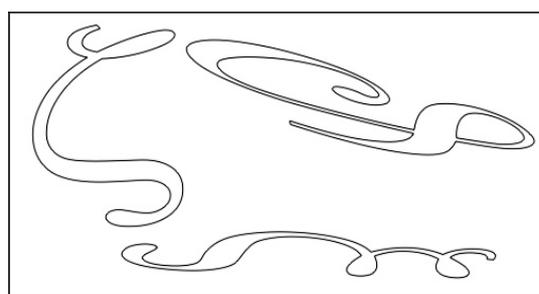
Fig. 41



SUONI BREVI



SUONI MEDI



SUONI LUNGH

Si definirono, senza che io dirigessi o condizionassi in alcun modo i bambini, tre tipi di movimento:

TIPO A:

- lento eseguito in piedi
- morbido controllato o rallentato
- molto aperto e ampio con prevalenza di linee curve e circolari
- utilizzo di tutto il corpo

TIPO B:

- movimento eseguito prevalentemente a terra o con cadute
- posture ambivalenti aggressive/difensive, soprattutto con chiusure e posizioni rannicchiate

TIPO C:

- movimento eseguito prevalentemente in piedi
- utilizzo del corpo in modo segmentale
- piccoli spostamenti e posture rigide

A livello ludico questa attività sfociò in un gioco musicale molto gradito ai bambini e che aveva alcune particolarità didattiche legate allo sviluppo della simbolizzazione.

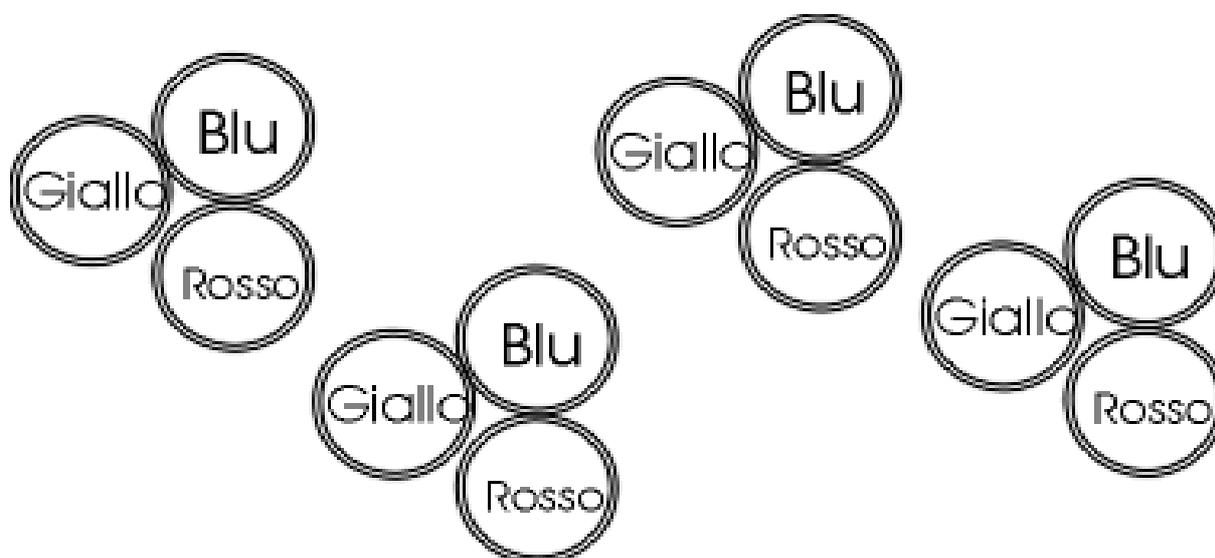
All'inizio si trattò di abbinare le tre tipologie di suono e movimento A B C, individuando i due elementi maggiormente rappresentativi e identificandoli così:

- | | |
|-----------------|-----------------------------------|
| - il triangolo | - movimento lento, ampio e aperto |
| - il tamburo | - movimento di chiusura a terra |
| - il wood-block | - movimento a marionetta |
| - silenzio | - postura statica |

Il gioco si svolgeva in modo semplice, consegnando ad ogni bambino tre cerchi colorati posti a terra. Il giallo abbinato al triangolo, il blu al tamburo, il rosso al wood-block e ai rispettivi movimenti.

Il movimento doveva essere effettuato all'interno dei cerchi mentre il silenzio si realizzava all'esterno.

Fig. 42



Questo fu il punto di partenza per il gioco degli abbinamenti

suono → espressione → movimento

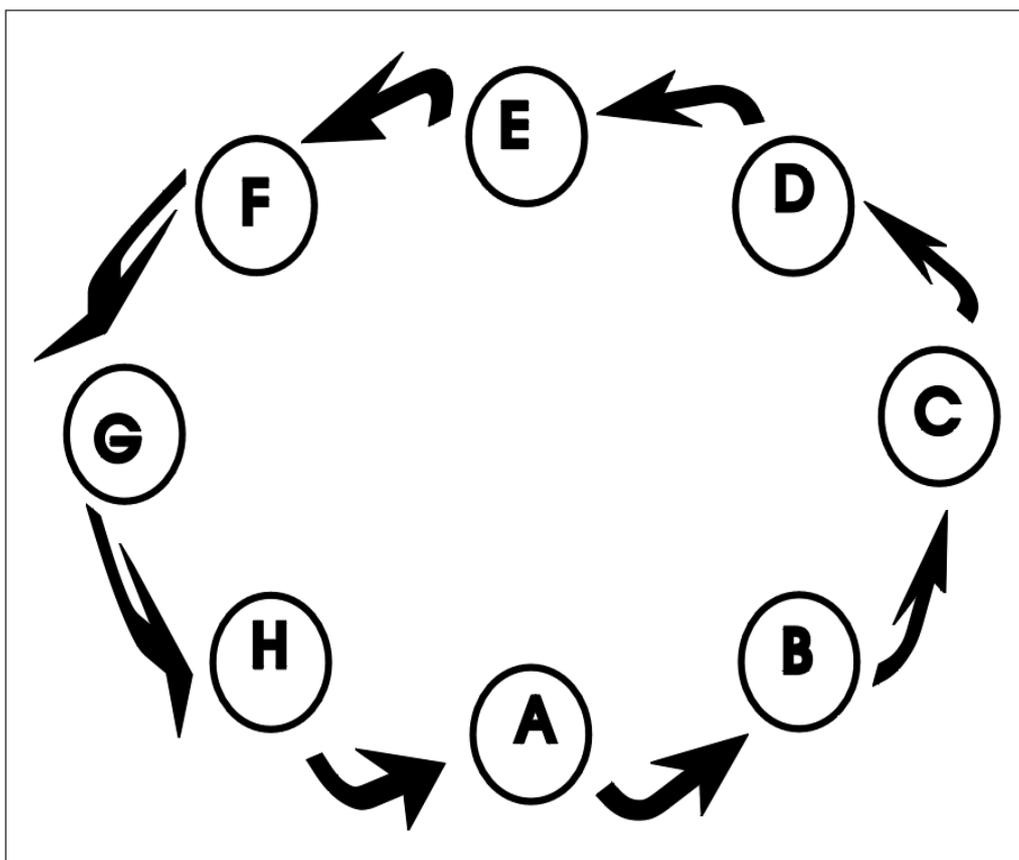
in cui riponevo molta fiducia per la realizzazione di diversi obiettivi didattici:

- 1) sviluppare il livello attentivo/mnemonico individuale e collettivo
- 2) acquisire e stabilizzare il concetto di simbolo
- 3) fornire esperienze spazio-temporali atte a sviluppare concetti di davanti/dietro, sinistra/destra, alto/basso, sotto/sopra, vicino/lontano ecc.
- 4) dare spazio al senso-motorio per organizzare i principali schemi motori di base (camminare, correre, saltare, inginocchiarsi...)
- 5) puntare ludicamente, attraverso un'esperienza psicomotoria globale, sullo sviluppo della coordinazione generale

Posizionai i cerchi in palestra, secondo un'unica grande ellisse, a distanza di un metro circa l'uno dall'altro.

Ogni bambino si dispose dentro ad un cerchio qualsiasi e rimase in attesa delle consegne.

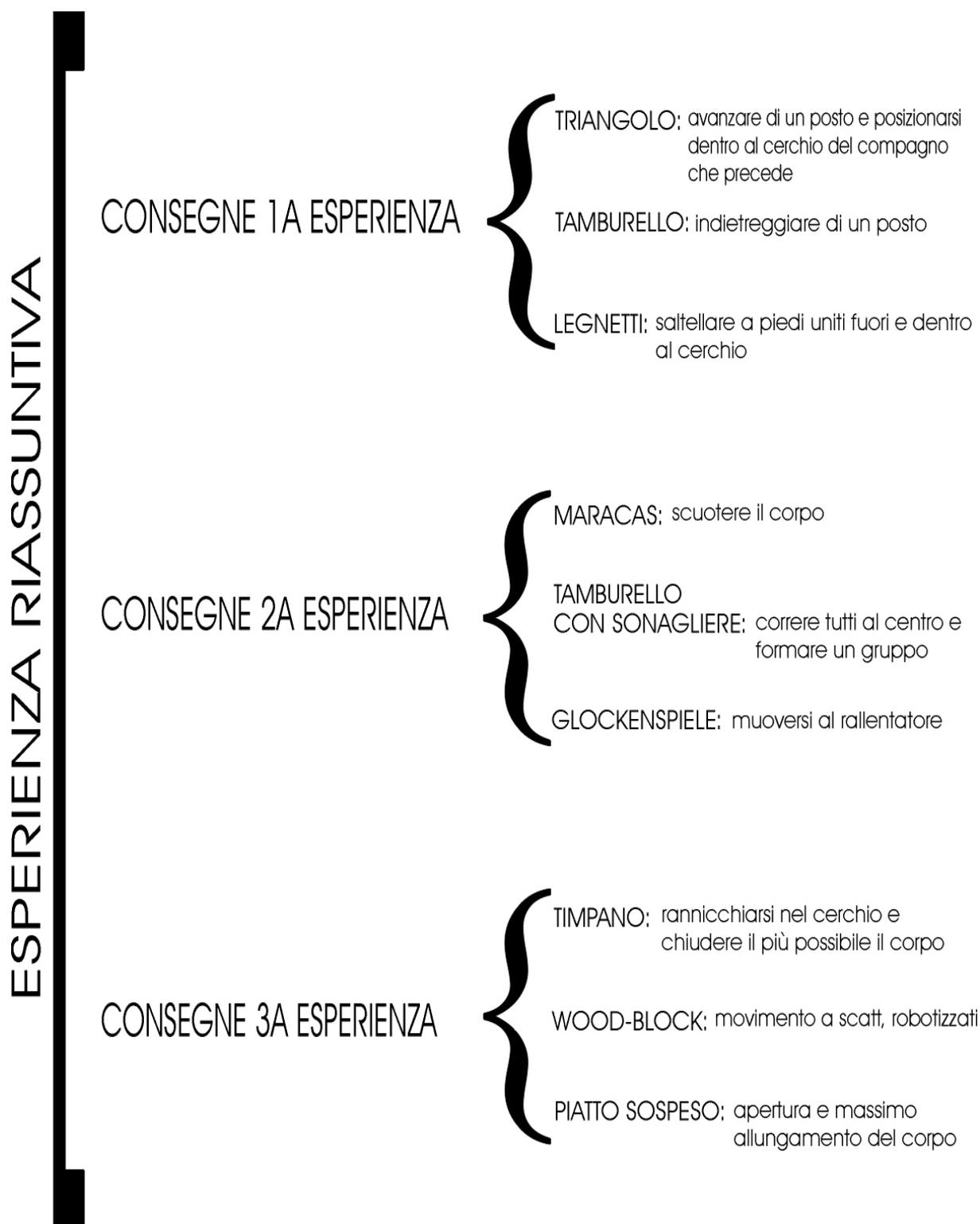
Fig. 43



Questo è un gioco ad "aumento progressivo".

Il direttore o i direttori propongono una serie di suoni che comandano alcuni movimenti individuali o collettivi (fig. 44).

Fig. 44



I cerchi si sono sempre dimostrati elementi versatili e adattabili alle diverse esigenze.

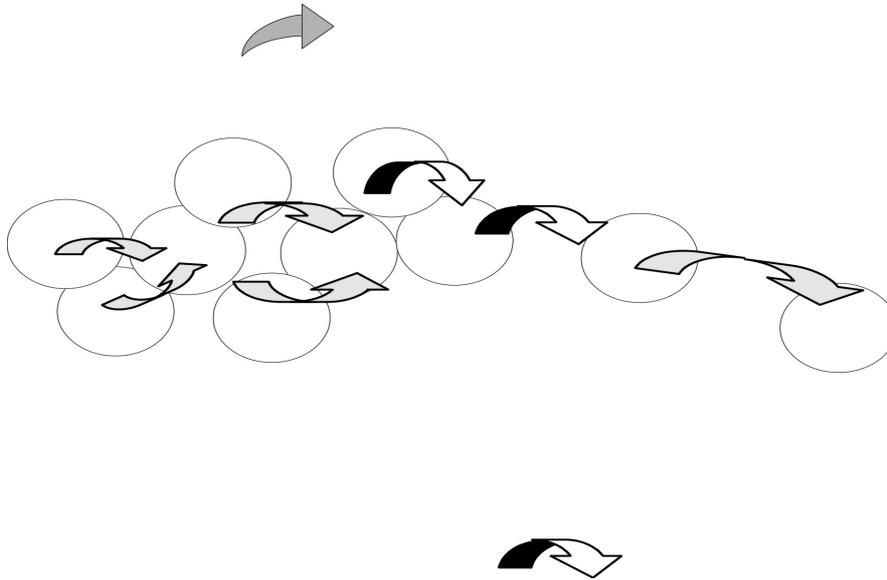
Il cerchio è spazio perfetto delimitato ed elemento utilizzabile individualmente ma collegabile e quindi fruibile anche collettivamente: è realizzato con materiale colorato e di diversa grandezza e quindi adatto a rappresentare simbolicamente, si manipola facilmente operando rotazioni, oscillazioni, lanci, ecc.

Dall'esplorazione, dal gioco e dalla pratica psicomotoria arrivarono tutti gli spunti utili ad un lavoro di educazione musicale e ad una educazione alla globalità dei linguaggi.

I cerchi venivano continuamente lanciati, fatti roteare.

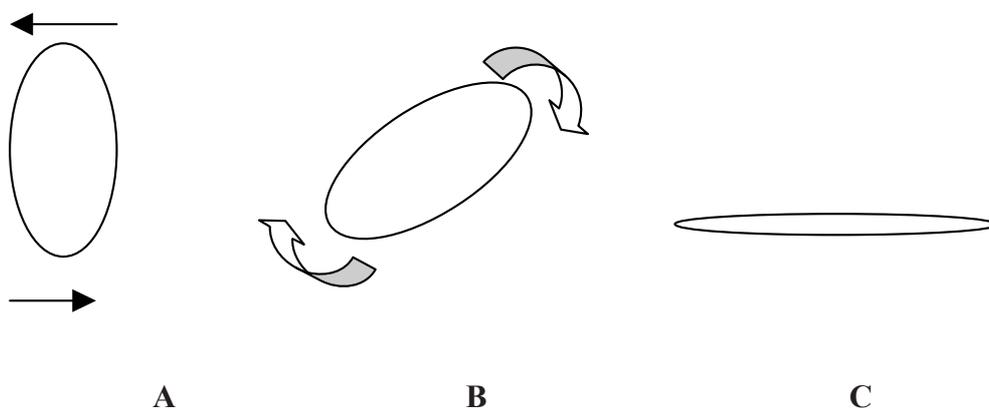
Con i cerchi si facevano giochi di inclusione, esclusione, passaggi lenti e veloci, a piedi alternati, uniti o misti.

Fig. 45



Durante una fase di gioco, osservando la forte spinta rotatoria impressa al cerchio che girava vorticosamente su se stesso, il gruppo cominciò ad intonare vocalmente l'andamento ritmico dell'attrezzo che gradualmente perdeva spinta, rallentava fino quasi a fermarsi e poi, piegato di lato, si produceva in una serie di rapide oscillazioni laterali prima di terminare la sua azione e fermarsi completamente appiattito a terra.

Fig. 46



Ci riproponemmo di provare l'esperienza in laboratorio con gli strumenti.

Per ottenere risultati sempre diversi decidemmo di affidarci a più "direttori d'orchestra" adottando un sistema misto: quattro erano i *direttori aleatori puri*, cioè cerchi di diverse dimensioni lanciati dai bambini con intensità variabili (comandavano altrettanti gruppi di pietristi e granitisti) e due erano i

direttori creativi ovvero bambini che, pur gestendo l'esperienza con l'oggetto mediatore "cerchio", erano pienamente autonomi e coscienti della propria produzione sonora.

Il primo aveva due piccoli cerchi posizionati appena sopra i polsi e, imprimendo l'intensità rotatoria desiderata, comandava l'azione sonora delle "canne d'aria" (tubi di plastica forata legati ad un'estremità e fatti roteare) che producevano uno strano effetto di vento e sibili.

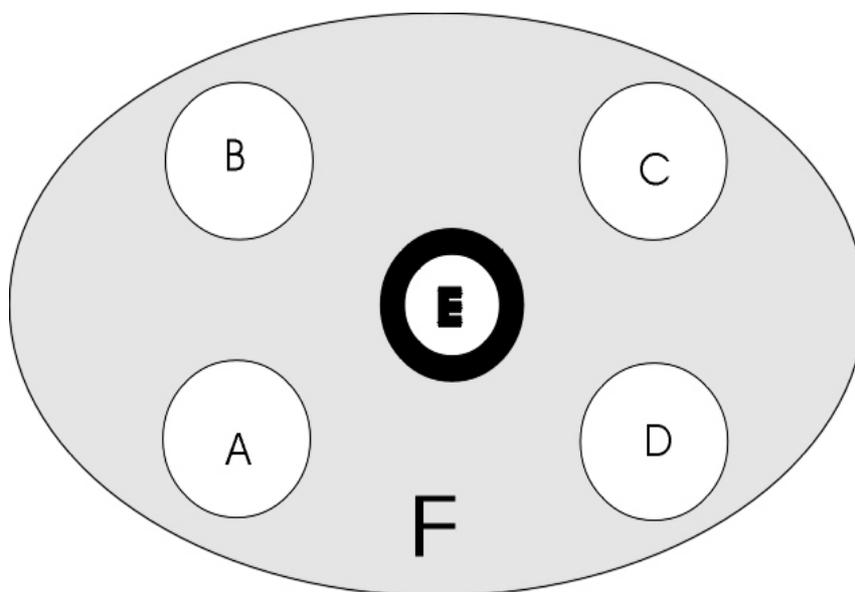
Il secondo, dimostrando una tecnica motoria collaudata, comandava come un burattinaio diversi settori dell'orchestra.

Avevamo stabilito, per convenzione, che il giallo comandasse l'azione della famiglia composta da tamburi, bongos, timpani (A), il blu quella composta da legnetti e wood-block (B), il rosso quella composta da xilofoni, triangoli, piatti, piastre sonore, glockenspiele e metallofoni (C), il verde quella composta da maracas, raspe, sonagliere, e nacchere (D).

Il cerchio piccolo centrale comandava l'insieme complessivo, ovvero il grande gruppo degli strumenti (E).

L'esterno era il silenzio, la pausa da rispettare (F).

Fig. 47



Quando il bambino direttore entrava /saltava dentro ad un cerchio, i risultati potevano essere:

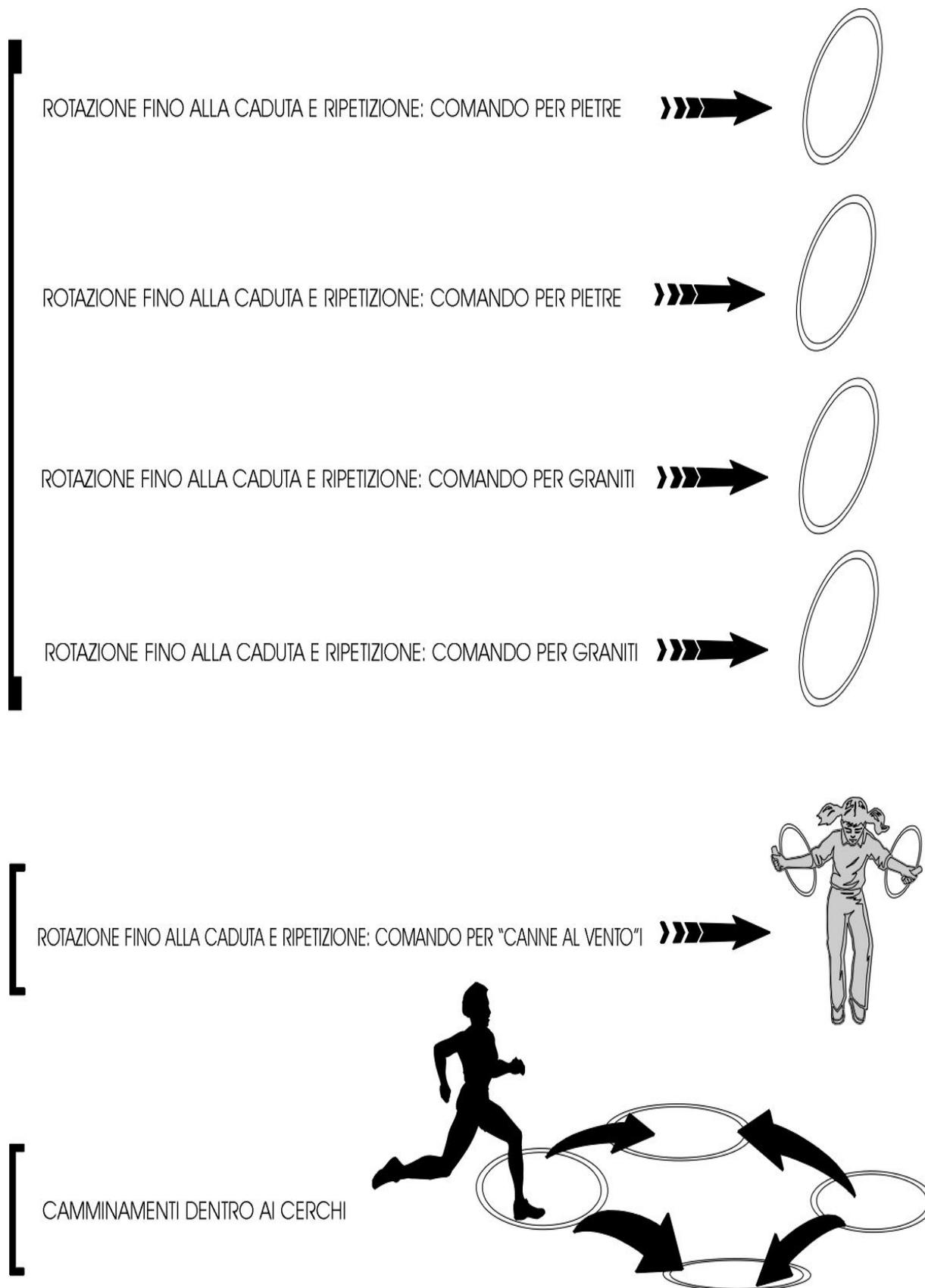
- di un solo colpo se la permanenza era minima, cioè di passaggio o realizzata con accenti ritmici ottenuti posizionando volutamente la punta del piede ora su A, ora su B, o C
- prolungata, con suono tremolo continuativo, in caso di permanenza protratta.

Naturalmente esistevano varie possibilità ritmico-timbriche come:

- 1) occupare i piedi contemporaneamente in due spazi (AB, CD, DA...) e differenziare tra azione prolungata e accentata
- 2) impegnare anche le mani lavorando così su quattro possibilità
- 3) determinare l'intensità voluta con diversi livelli di posizione del corpo (alta, media, bassa, appiattita).

Lo schema generale dell'esperienza era il seguente:

Fig. 48



Il risultato fu stupefacente: sempre diverso, carico di intensità, semplice e al tempo stesso articolato e ricco di complessità sonora.

A turno i bambini cambiavano strumento e gruppo occupando, a conclusione dell'esperienza, il ruolo più amato e ambito, corrispondente al direttore d'orchestra.

Un giorno ebbi l'opportunità di introdurre il discorso degli spartiti informali.

Un bambino di seconda elementare non riusciva a realizzare perfettamente l'idea musicale che aveva in testa.

Non riusciva a far capire al gruppo, attraverso la sola direzione corporea, che a un certo punto occorreva esprimere un pianissimo con un crescendo che culminava in tre colpi realizzati ad una certa distanza, per finire con un'esplosione finale fragorosa che man mano si stemperava, lasciando attivo un unico strumento.

Chiesi ai bambini di concentrarsi sulla possibilità di esprimere graficamente il suono.

“Come possiamo rappresentare questo suono?”

Eseguii un colpo forte sul tamburello.

Ci fu chi lo rappresentò con un cerchio pieno più o meno grande, chi come piccola esplosione e chi ancora con forme irregolari acute.

Nell'insieme tutti riconobbero che era facile rappresentare graficamente un suono, anche se esistevano sensibili differenze realizzative.

Provammo a indagare su più suoni, seguendo la stessa modalità.

Arrivammo alla conclusione che, seppur emergessero differenze e soggettività riferibili a differenti vissuti e abilità, l'idea base comune sulla rappresentazione segnica era individuabile ed erano facilmente osservabili le analogie con la rappresentazione corporea.

L'elemento cromatico, che crebbe d'importanza dopo le prime rappresentazioni neutre effettuate col gesso bianco o con la matita, determinava ulteriori significative possibilità interpretative.

Suoni lunghi e dolci erano collocati cromaticamente tra i colori pastello, effettuando una pressione minima, suoni brevi, sovrapposti confusi e vivaci tendevano al giallo e all'arancione, suoni molto forti, duri e di breve durata erano collocati nella gamma del rosso, quelli chiari e semplici erano identificabili con il blu o il verde mentre quelli bassi o di media durata erano collocati tra il marrone e il nero.

Il passo successivo fu la divisione in gruppi per realizzare partiture informali o, come li definivamo noi, gli “spartiti”.

La caratteristica fondamentale degli “spartiti” realizzati da piccoli gruppi di bambini (da 4 a 6) era la costanza rappresentativa, vale a dire la possibilità di eseguire, anche a notevole distanza di tempo dalla prima esecuzione, infinite produzioni musicali conformi a quella originaria.

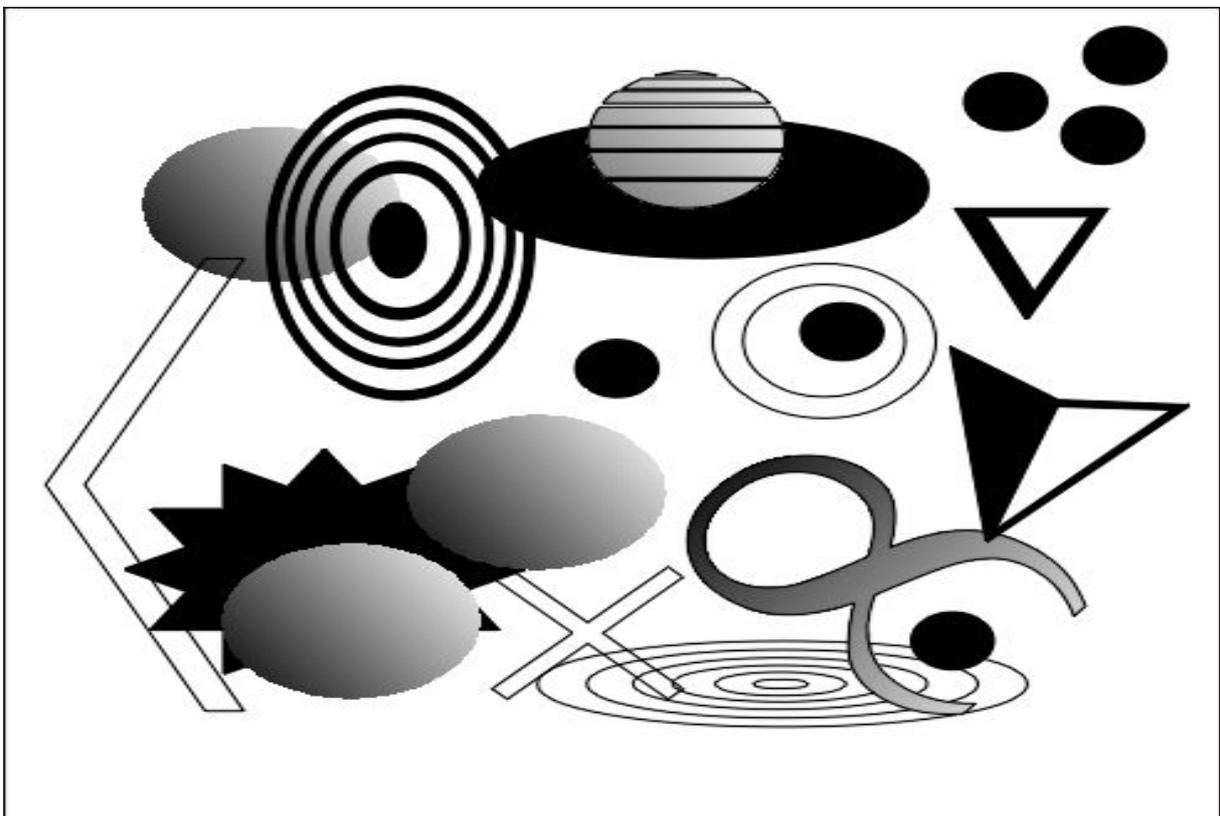
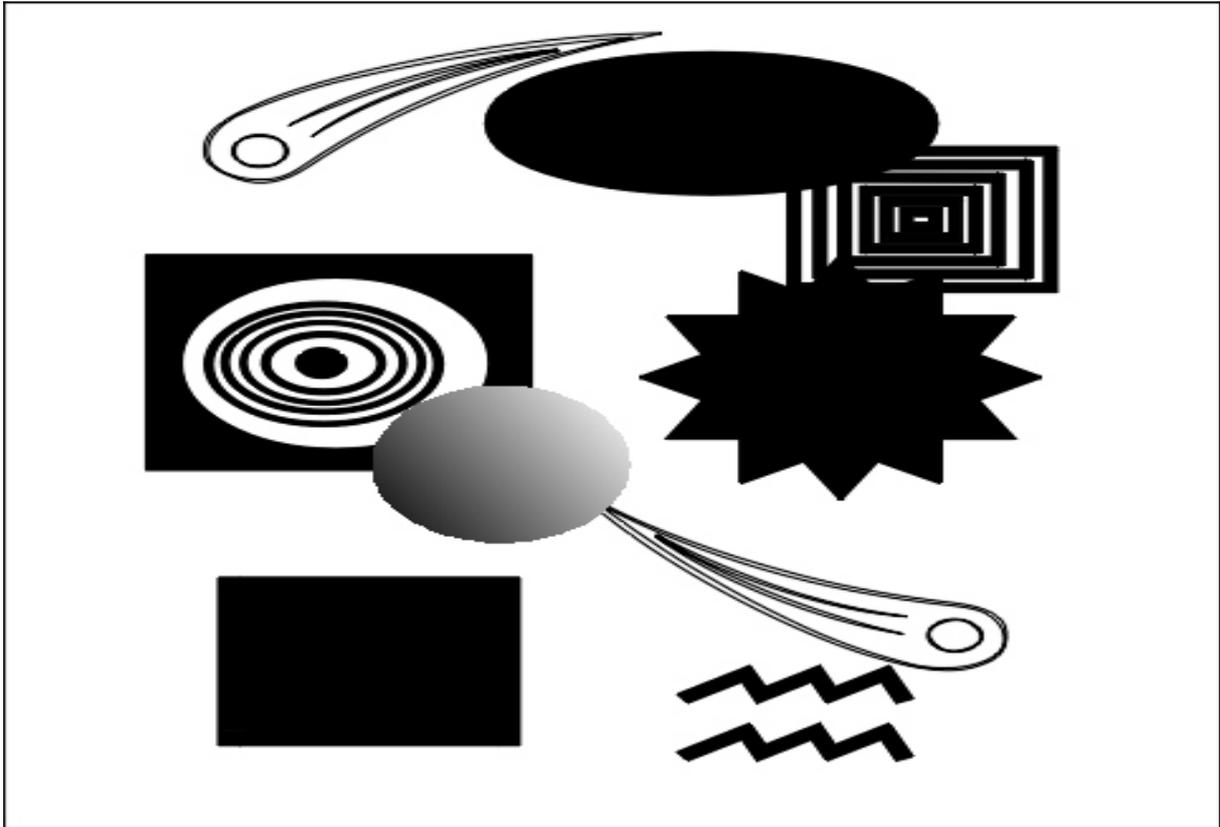
Pur cambiando i valori e i rapporti tra suono-silenzio, si manteneva il senso musicale della composizione.

Se avrete l'opportunità di lavorare con le modalità che vi ho descritto, scoprirete che gli spartiti possono essere classificati in 5 modi diversi:

- presenza di solo simbolo grafico eseguito con segno tracciante di un solo colore (nero)
- presenza di solo simbolo grafico con utilizzo di diversi colori
- presenza mista di simbolo grafico e indicazioni scritte/didascale (pause: contare fino a 4 oppure...)
- presenza mista di rappresentazioni grafico-pittoriche e indicazioni scritte/didascale
- presenza di sola rappresentazione grafico-pittorica

Osservando le produzioni dei bambini mi accorsi che erano enormi tele di arte astratta.

Fig. 49



Si poteva dunque procedere in senso contrario.

Da un quadro di Kandinsky avremmo potuto ricavare una partitura d'autore.

Ormai il gioco sembrava non avere fine.

Qualsiasi produzione scritta, manifesto, pubblicità ma anche le decorazioni di prodotti dolciari, lattine, nervature delle foglie, tutto insomma era diventato motivo per un'interpretazione sonora.

Forse spinti e guidati dal "nume caos" e cogliendo l'estrema casualità degli elementi e delle situazioni che man mano andavamo incontrando, approdammo ad un'esperienza fondamentale per il nostro lavoro.

"Il grande gioco dello spartito mobile" fu il nome che scegliemmo per questa coinvolgente esperienza.

Avevamo a disposizione una stanza completamente vuota attigua al nostro laboratorio.

All'inizio serviva come sala prove per i gruppi e per la stesura degli spartiti sui cartelloni.

Con il progredire del lavoro, la documentazione relativa agli *spartiti* si accumulava sempre più e spesso giaceva sparsa sul pavimento.

L'impressione che si aveva, entrando nella stanza, era di un enorme e unico spartito musicale.

L'idea di trasformare il pavimento in un unico spartito si formò in modo quasi naturale, ma la soluzione geniale e rivoluzionaria riguardò l'utilizzo del materiale.

Fu un'amica esperta in educazione all'immagine a suggerirla.

Se anche voi, come penso, avete esperienza educativa, vi sarete accorti di quanto sia importante la scelta del materiale che si usa, in ordine al suo possibile recupero, alla praticità, facilità d'uso e alla resa didattica.

L'idea di creare materiale in cartoncino/carta da posizionare su un fondo di plastica bianca steso di misura sul pavimento e successivamente fissato, risultò rispondere effettivamente a queste esigenze.

La stanza (5 metri x 6 circa) era un'enorme lavagna bianca su cui posizionare tutti gli elementi utili alla creazione del grande gioco dello spartito mobile.

Dopo che il gruppo aveva effettuato la prova musicale, erano sufficienti pochi minuti per sgombrare completamente il campo e lasciare di nuovo completamente bianco il fondo.

Il vantaggio che offriva questa tecnica era la possibilità, da parte dei bambini, di entrare a far parte *direttamente* dello spartito.

In effetti i creatori dello spartito erano poi anche gli esecutori musicali che si distribuivano parti e strumenti, occupando gli spazi di partitura scelti.

Il risultato sonoro e lo scenario musicale dipendevano direttamente da 6 variabili:

Fig. 50

① Il tipo di materiale scelto:

- carta - figura piana
- cartoncino - figura piana
- cartoncino - figura solida

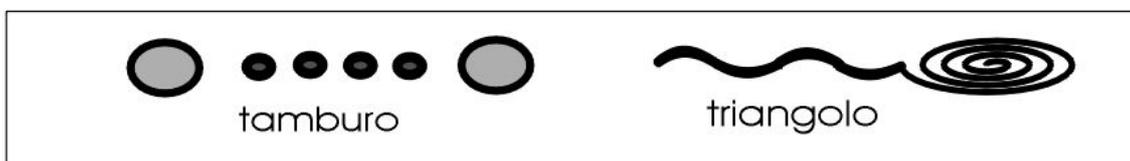
② I simboli grafici utilizzati:



③ La scelta del colore:

- A giallo, rosso, blu ...
- B sfumature e colori composti

④ Abbinamento degli strumenti musicali ai simboli e alla struttura dello spartito
- suddivisione delle aree



⑤ Tipo di creazione dello spartito:

- totalmente pensata e realizzata dai bambini
- mista cioè in parte creata con modalità aleatorie (ad esempio salendo su una sedia per lasciare cadere una quantità di cerchietti di carta a mo' di pioggia)
- totalmente aleatoria

⑥ Possibilità dei musicisti di scambio o più scambi delle parti - ad un segnale convenzionale - con evidenti modificazioni espressive

Ecco un possibile scenario di “spartito mobile”

Fig. 51



Come abbiamo accennato precedentemente, i bambini facevano parte dello spartito mobile: si sedevano all'interno degli spazi tracciati, si rannicchiavano tra due simboli rappresentanti un effetto “sordina”, si ergevano fieramente sul disegno rappresentante un'esplosione di suoni.

Il fatto che esprimessero col corpo e con appropriate posture la rappresentazione grafico/musicale e che occupassero lo spazio attraverso la loro sfera emozionale/affettiva, stava a significare una completa armonia e un rapporto di totale fusionalità con l'esperienza musicale.

I bambini *erano* la musica.

È importante che i bambini vivano questo primo livello di esperienza, anche in modo ripetuto, affinché gradualmente si possa passare ai livelli successivi di conoscenza e di interpretazione musicale.

Da una primitiva e sincretica fase di esperienza vissuta, caratterizzata dal massimo grado di soggettività e forte evidenziazione degli elementi interni, occorre prevedere una naturale evoluzione verso fasi più differenziate ed autonome, caratterizzate da prese di distanza/oggettività e uso della sfera razionale.

Questo obiettivo finale non è mai definitivo: il percorso deve essere effettuato anche a ritroso, permettendo rielaborazioni e passaggi tra i vari livelli.

È importante, comunque, osservare attentamente le modalità di occupazione degli spazi e degli ambiti assegnati ai bambini.

All'inizio dell'esperienza è fondamentale non canalizzare le modalità d'investimento e non dare consegne precise.

Nell'esperienza da me realizzata, alcuni bambini si stendevano sul simbolo sonoro o nello spazio disegnato al suolo: accarezzavano la produzione grafica, cercando di percepirne i limiti e i confini con un'esplorazione corporea completa.

Altri, pur posizionandosi all'interno dello spazio grafico-pittorico, assumevano posture meno aderenti all'oggetto, evitando un coinvolgimento corporeo profondo.

Una minoranza di bambini aveva difficoltà ad inserirsi direttamente nello spazio di lavoro musicale: essi oscillavano tra posizioni totalmente esterne allo spazio assegnato e altre in cui il rapporto di inclusione era vissuto in modo ambivalente, utilizzando posture di massima distanza (in piedi e vicini ai limiti estremi dell'area) o intermedie, sull'esatto confine cioè tra l'interno e l'esterno.

Emergono così, in modo inequivocabile, le differenze tra i bambini che si sentono "dentro" all'esperienza e quelli che si sentono "fuori", bambini che vivono in modo radicalmente diversi rapporti di inclusione ed esclusione all'interno di uno spazio definito.

Se vi cimenterete in questa esperienza micromusicale avrete modo di cogliere comportamenti e vissuti che vi permetteranno una conoscenza più approfondita dei bambini, soprattutto se avrete la volontà di inserire tutti i dati scopici in una griglia d'osservazione finalizzata all'acquisizione di un completo quadro psico-pedagogico dei componenti il gruppo di lavoro.

3. Scenari da fiabe

Ci fu un momento in cui, come musicista, mi ritrovai ad amare fortemente quegli autori e quei compositori che tendevano a portare in primo piano il suono e il valore dei suoni naturali in rapporto a quelli artificiali.

Molte volte registravo dal vivo e catturavo sonorità indefinite che raccoglievo rastrellando sistematicamente diversi ambienti: campagna, bosco, mare, fattorie, officine, spazi urbani, ecc...

Lavoravo successivamente alla ricomposizione di tutto quel materiale, unendolo con altri suoni e creazioni musicali originali.

Come ogni piccola mania e ossessione espressiva, tutto si spense dopo poco tempo.

Ma non completamente.

Qualcosa rimane sempre, se non altro come traccia del segno indelebile che qualsiasi cosa, voluta e amata, ha lasciato dentro di noi.

Era mia intenzione, dunque, sperimentare con un gruppo di bambini della materna e del 1° ciclo elementare questa ricostruzione di ambienti sonori.

Sulla carta tutto sembrava essere interessante e stimolante per i bambini e mi attendevo soddisfacenti risposte.

Anche da un punto di vista didattico, il progetto sembrava rispondere alle caratteristiche e alle esigenze dei bambini più piccoli, con possibilità di realizzare obiettivi non solo musicali ma anche psicomotori e mimico-gestuali-teatrali.

Considerando la fascia d'età interessata, ancora così legata al mondo magico delle fiabe, degli animali e della natura, pensai all'ambiente "bosco".

Consideravo le possibilità realizzative di un ambiente psicologicamente significativo per il bambino: *topos* di archetipi emozionali profondi, di istintualità e di elementi primordiali, territorio incontrastato di paure, percorso continuamente da nipotine e nonne indifese, case di marzapane, bimbi che si perdono tra i sentieri...

Per affrontare con il giusto livello di interesse questo viaggio, fu necessario preparare adeguatamente i bambini.

Pensai di iniziare dal racconto delle principali fiabe, dove il filo narrativo si snoda e si nutre di humus vitale, partendo proprio dall'ambiente bosco.

Queste fiabe, come ben sapete, sono popolate di figure terrificanti e le storie si sviluppano su temi quali l'abbandono e il rifiuto familiare, l'infanticidio e il parricidio, la presenza di animali fobici e mostruosi.

Negli anni '70 esplose, e ancora perdura, una tendenza pedagogica che, gradualmente, ha assunto la caratteristica di modello culturale dominante. Tale modello ricusava completamente questo tipo di letteratura infantile, bollandola come psicologicamente dannosa, portatrice di valori morali e sociali non costruttivi e diseducativi, appartenente ad una obsoleta visione del mondo infantile chiusa e contenuta nella camicia di forza delle paure e di un Super-Io troppo invasivo e repressivo.

Veniva contrapposto un modello capeggiato da autori che demonizzavano la paura e la negatività, portando in primo piano gli elementi costruttivi del bambino, la sua voglia di apertura al mondo.

Viene ripetuto spesso dai fautori di questo modello letterario infantile che il bambino non riesce ad accettare le fantasie contenute nelle fiabe perché troppo dure, crudeli e devastanti sul piano della strutturazione dell'Io, specie nei confronti delle figure parentali, dell'ambiente esterno, delle sue sicurezze e delle sue paure.

Sono le stesse accuse che, negli anni '80 e '90, con più forza ed enfasi, sono state rivolte alla televisione e al cinema attraverso una battaglia condotta da eminenti esponenti della cultura, da esperti del settore e da un numero sempre più alto di comitati dei genitori, insegnanti ed educatori in genere.

Credo di essere d'accordo con Bruno Bettelheim che in un articolo apparso sul "Guardian" (15 marzo 1990) scrive:

"Se guardiamo alla storia, non ci sorprende che genitori, educatori e altre autorità in fatto di morale dei giorni nostri siano molto preoccupati per la nocività della televisione, soprattutto sono preoccupati per i bambini.

I moralisti, per loro natura hanno sempre avuto una tendenza a preoccuparsi di criticare le più recenti forme dominanti di intrattenimento popolare (...).

Ogni forma di intrattenimento di massa è vista con considerevole sospetto nei primi tempi in cui si afferma.

Solitamente diventa accettata quando la gente si rende conto che la vita continua nello stesso modo casuale di prima.

Allora un mezzo di intrattenimento più nuovo diviene il centro delle stesse preoccupazioni.

Quando ero bambino, tutti i tipi di influenze demoniache (da evil n.d.r.) erano ascritte, riferite al cinema: oggi sono riferite alla televisione. Quando ero ragazzo, i fumetti furono denunciati perché si supponeva incitassero gli innocenti alla violenza.

Anche allora, comunque, era risaputo che i bambini non erano affatto innocenti. Si sapeva che essi celavano rabbia, violenza, carica distruttiva e persino fantasie sessuali ben lontane dall'innocenza (...).

Nuove forme di intrattenimento sono particolarmente sospette ad adulti che non ebbero possibilità di sperimentarle durante la loro fanciullezza.

La maggior parte dei genitori che sono abbastanza giovani da essersi potuti divertire guardando la TV, si preoccupano meno dei suoi effetti deleteri.

Essi sanno che le ore trascorse guardando la TV non li ha privati della possibilità di istruirsi o di vivere una vita utile, attiva (...).

I miei genitori si preoccupavano del fatto che i bambini trascorressero troppo tempo dentro ad un buio cinema/castello dove noi ci perdevamo in sogni tanto spesso quanto le nostre magre finanze ce lo permettevano (...).

Una delle attrazioni del cinema, sebbene noi non ne fossimo consapevoli, era che ci aiutava a fuggire dagli attenti occhi dei nostri genitori a casa e dalla competizione dei giochi di altri bambini.

Guardando i film noi sognavamo ad occhi aperti di avere successo nella vita e nell'amore come i nostri eroi e eroine.

Vivevamo eccitanti fantasie che rendevano la nostra noiosa esistenza (se non del tutto sgradevole) più sopportabile. I nostri bambini cercano di fare la stessa cosa nelle loro case, e nessuna maschera del cinema vieta loro di guardare continuamente lo stesso programma.

Essi non sono né annoiati né ridicolizzati: tutti noi abbiamo bisogno di sognare.

Nel dibattito pubblico sugli effetti della TV sui bambini, il fatto che i programmi TV forniscano materiale per sogni ad occhi aperti è così dato per scontato che se ne discute poco.

C'è poco da dubitare che la maggior parte di noi abbia bisogno di sognare e più la realtà è per noi frustrante più il bisogno è grande.

Sebbene a noi piaccia pensare che la vita dei nostri bimbi sia priva di guai, essi sono invece pieni di disappunto e di frustrazioni. Ecco perché i bambini hanno bisogno di sognare ad occhi aperti molto più degli adulti.

C'è molta violenza e crimine nelle storie del Vecchio Testamento così come nelle fiabe.

C'è molta crudeltà inimicizia nella famiglia, omicidi e anche parricidi e incesti nei drammi greci così come nelle tragedie di Shakespeare.

Questo suggerisce che la gente ha sempre avuto bisogno dell'elemento violento come parte integrante dell'intrattenimento popolare.

Aristotele diceva che questo elemento è richiesto per la catarsi per liberare le nostre tensioni emotive. I bambini hanno bisogno di questo sollievo forse più degli adulti e l'avranno sempre”

Bruno Bettelheim nel suo noto saggio “Il mondo incantato” tratta in specifico i temi dell'uso, dell'importanza e del significato psicanalitico delle fiabe.

Egli non ha dubbi: anche se le fiabe raccontano storie molto lontane, parlano dei problemi interiori di ogni essere umano quali l'identità, la crescita e la maturazione, affrontandoli molto meglio di tanta edulcorata e insulsa letteratura d'oggi.

In questo mondo a due soli colori, il Bene e il Male sono sempre rappresentati schematicamente.

Il Male non è privo di attrattive e di forza seduttiva (la forza di un gigante, di un drago, i poteri magici di una strega) e per qualche tempo ha la meglio.

Ma non è la vittoria finale della virtù o la sconfitta del malvagio a rendere morale l'esperienza della fiaba, quanto il fatto che l'eroe risulta più attraente per il bambino che è portato a identificarsi in lui e nelle sue lotte.

Solo lottando contro le difficoltà che sembrano insuperabili l'uomo può riuscire a trovare un significato alla sua esistenza.

Molte fiabe cominciano proprio con l'abbandono, la povertà e la morte di un genitore.

Ed è questo che le fiabe insegnano al bambino: la lotta contro queste difficoltà è inevitabile, fa parte dell'esistenza.

Occorre non lasciarsi intimorire e affrontarle risolutamente.

La fiaba ha un'ultima carta vincente: prende molto sul serio le ansie esistenziali come il bisogno di essere amati, la paura di non essere considerati, il rifiuto della morte e l'amore per la vita.

La fiaba è contro il legame assoluto e monopolizzante con la madre: è orientata verso il futuro e il futuro continuerà a essere suo.

Il problema per TV e fiabe è quello del sostegno nella lettura e nell'interpretazione.

Il genitore e l'educatore devono essere a disposizione del bambino per poter effettuare, eventualmente, un primo filtro e dare sostegno anche con le loro sole presenze.

Ritorniamo al progetto di interpretazione dell'ambiente bosco.

Dunque, cominciai con questi racconti che io stesso leggevo e interpretavo, utilizzando particolari accorgimenti tecnici, quali l'uso del microfono, di suoni e musiche di sottofondo e di luci.

Il microfono aveva il compito di imporre alla voce narrante una magica forza e significatività enfaticizzando, all'occorrenza, alcuni tratti psicologici dei personaggi o alcuni passi emblematici del costruito narrativo; la base sonora veniva a soddisfare l'esigenza di determinare a livello fantastico le emozioni, e funzionava da catalizzatore dell'immaginario infantile; le luci ricreavano e rafforzavano, attraverso la continua variazione percettiva cromatica, le risposte emotive sinestetiche, mantenendo sempre costante il livello partecipativo e attentivo.

La struttura dell'"opera micromusicale" stava gradatamente prendendo forma grazie a questa attività propedeutica che stavo sperimentando con i bambini.

Il progetto prevedeva la figura di un direttore, di una voce fuori campo o coro narrante che avevo identificato come coro parlato dell'intero gruppo, un nutrito numero di bambini dotati di strumenti, un gruppo di musicisti/rumoristi e un piccolo gruppo di attori.

Ogni componente del coro/voce narrante possedeva una partitura su cui risultava un semplice testo. Il compito principale del coro consisteva nella lettura all'unisono.

Perseguendo la massima espressività.

Soprattutto era importante soffermarsi su alcune parole ed enfatizzarne l'onomatopea (*gorGOgliante! oppure sssilenzio!*).

Il gruppo di musicisti con strumenti era composto da:

- 2 glockenspiele
- 1 metallofono
- 1 xilofono
- 2 triangoli
- 4 tamburi
- 3 legnetti

Quello dei musicisti/rumoristi da:

- 4 bambini ai richiami per uccelli
- 3 bambini ai secchi d'acqua muniti di canne con bocchino per soffiare
- 10 bambini con fogli di carta comune, carta vetrata finissima, carta trasparente da confezione, e bicchieri di carta
- 2 bambini ai tubi di cartone (tubi dove si avvolgono pezze di stoffa)
- 1 bambino alla scatola carillon
- 1 bambino al microfono

Il gruppo attori, composto da 6 bambini, si muoveva in modo coreografico e interagiva con i musicisti attraverso gestualità, movimenti e sonorità espresse con la voce.

“Il bosco incantato” (partitura)

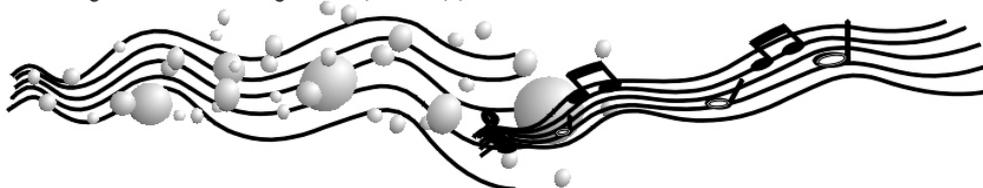
Fig. 52

IL BOSCO INCANTATO

n° 3 bambini: tamburi
n° 2 bambini: legnetti
n° 1 bambino: triangolo
n° 3 bambini: carta
n° 2 bambini: bicchieri
n° 2 bambini: acqua
n° 2 bambini: glockenspiele
n° 1 bambino: metallofono
n° 1 bambino: campane tubolari
n° 1 bambino: piatto sospeso
n° 1 bambino: carillon meccanico
n° 3 bambini: richiami uccelli
n° 1 bambino: lastra alluminio
TUTTI I BAMBINI: CORO

1) CORO: “NEL BOSCO C’E’ SILENZIO I SSSSS...”

i suonatori d’acqua soffiano e versano ad imitazione dello scorrere di un ruscello; alcuni delicati suoni lunghi effettuati con glockenspiele rappresentano il bosco silenzioso e dormiente



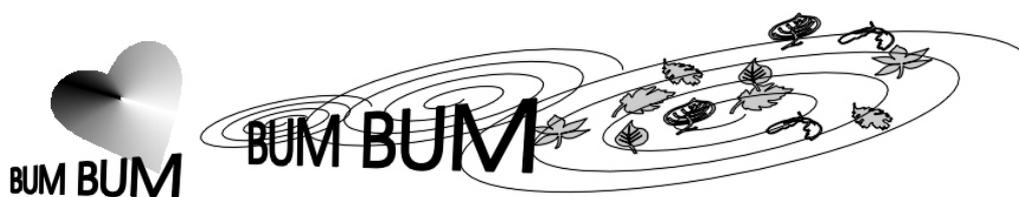
2) CORO: “IL RUSCELLO SCORRE GORGOGLIANDO E GLI UCCELLI CANTANO ! CIP CIP, CIP CIOP, CIP CIP, CIP CIOP”

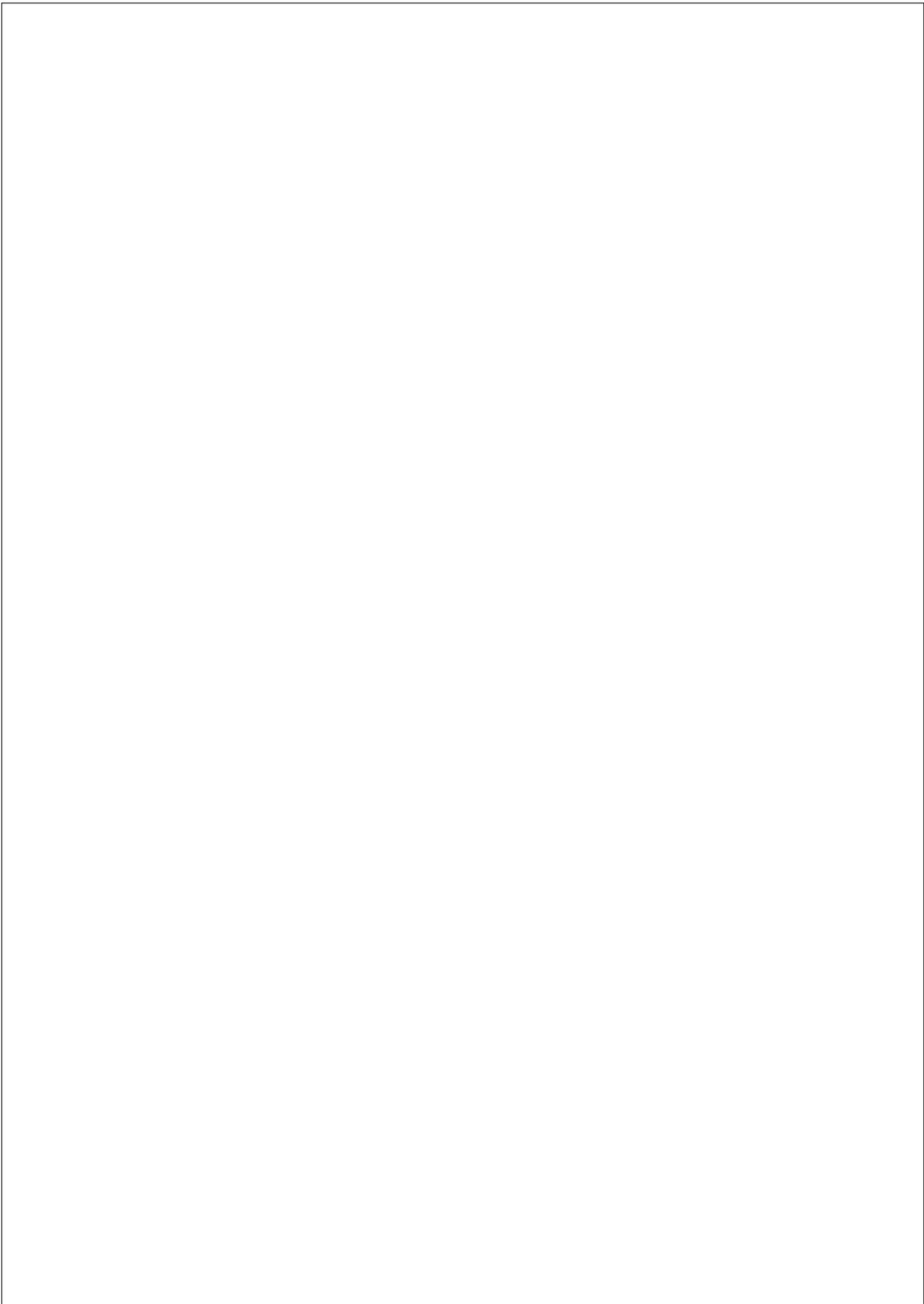
Suoni vari eseguiti da tutti; il direttore dovrà comandare gli strumentini cercando di ricreare lo scenario del bosco che si anima all’alba; si comincia con l’acqua del ruscello cui si aggiunge il canto di numerosi uccelli



3) CORO: “NEL BOSCO CI SONO TANTI ANIMALI, TANTI RUMORI E TANTE COSE MERAVIGLIOSE ... IL VENTO SOFFIA, GIOCANDO CON LE FOGLIE ...”

Tamburo e legnetti, alternativamente, imitano il ritmo del battito cardiaco carta e richiami riproducono il rumore del vento; gli altri strumenti, con suoni effettuati casualmente secondo un respiro ritmico collettivo, creano la “pulsazione” del bosco





4. Campane

Quando si parla di “suoni nell’aria” il nostro pensiero è immediatamente rivolto alle campane. Rintocchi che mettono in comunicazione persone a notevoli distanze, suoni che sentiamo nitidamente e che finiscono per perdersi in uno spazio-tempo indefinito.

Suoni che l’ambiente urbano ha completamente dimenticato ma di cui possiamo ancora godere in montagna, in collina e in gran parte degli ambienti rurali.

La campana rappresenta un elemento sonoro estremamente ambivalente: può essere portatrice e annunciatrice di vita o di morte, è legata profondamente al nostro immaginario spirituale e mistico-religioso ma, nelle sue forme derivate (campane bitonali, campanacci), anche a quello più sanguigno e sensuale del movimento e della corporeità.

Viene usata sia per una richiesta limitativa o come segnale anticipatorio di raccoglimento, per richiamare attenzione e per eccitare/sollecitare il gruppo di appartenenza (cortei, stadi...).

Le campane di coccio corrispondono esattamente a questa ambivalenza sonora, sono “strumenti” facili da reperire e non richiedono particolari abilità per la costruzione.

Per me hanno sempre rappresentato l’Oriente Misterioso con quei suoni semplici e grezzi eppure così intrisi di magica profondità.

Occorre reperire una buona quantità di vasi di coccio di misure e spessori differenti, dai più piccoli che stanno nel palmo della mano, ai più grandi che a stento riusciamo a spostare.

Per questi ultimi, che possono essere utilizzati direttamente a terra, non è applicabile la seguente descrizione:

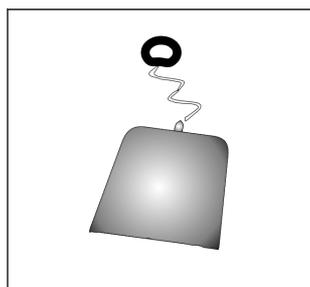
Fig. 53



Si lega ad una estremità dello spago (lungo 50/40 cm.) l’anello piccolo. Si fa passare il filo dall’apertura del vaso rovesciato e si lega l’anello grande a mo’ di manico.

Il risultato finale è il seguente

Fig. 54

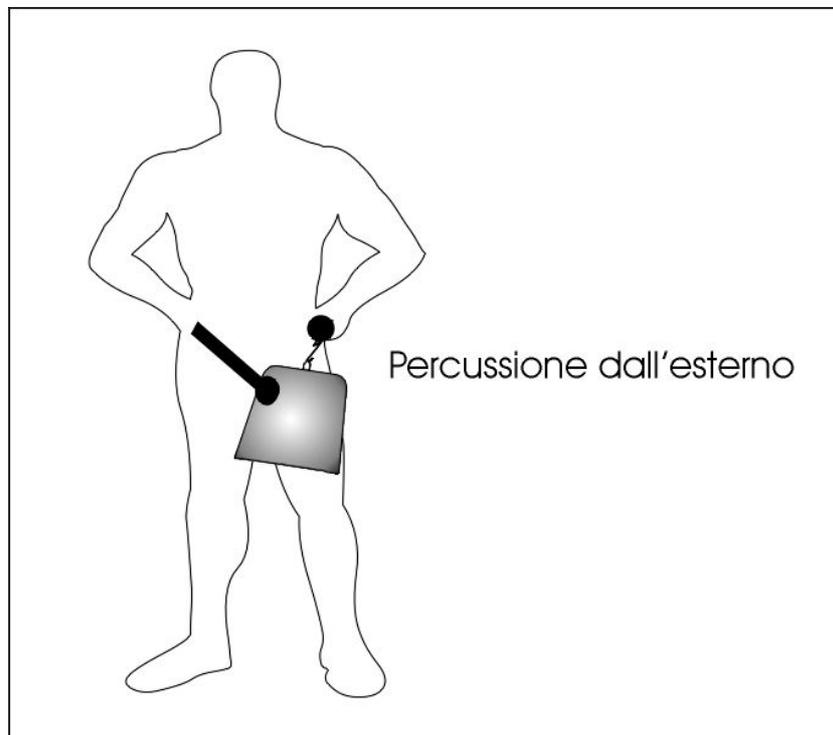


Sono importanti i battenti, che devono essere di diverso tipo:

- battente con testa in plastica dura
- battente morbido con testa in plastica molle
- battente con testa in feltro
- battente in legno
- bastoncini/rametti
- tondini di ferro
- filo di ferro robusto
- pennarelli, matite ...
- scopini di saggina
- ecc. ecc.

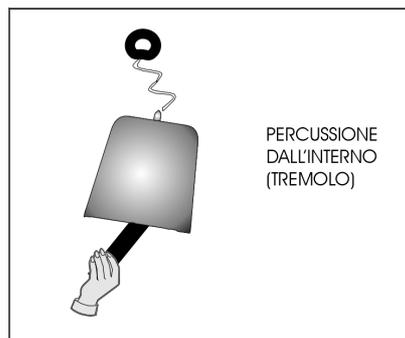
I bambini hanno la possibilità di usare la campana così:

Fig. 55



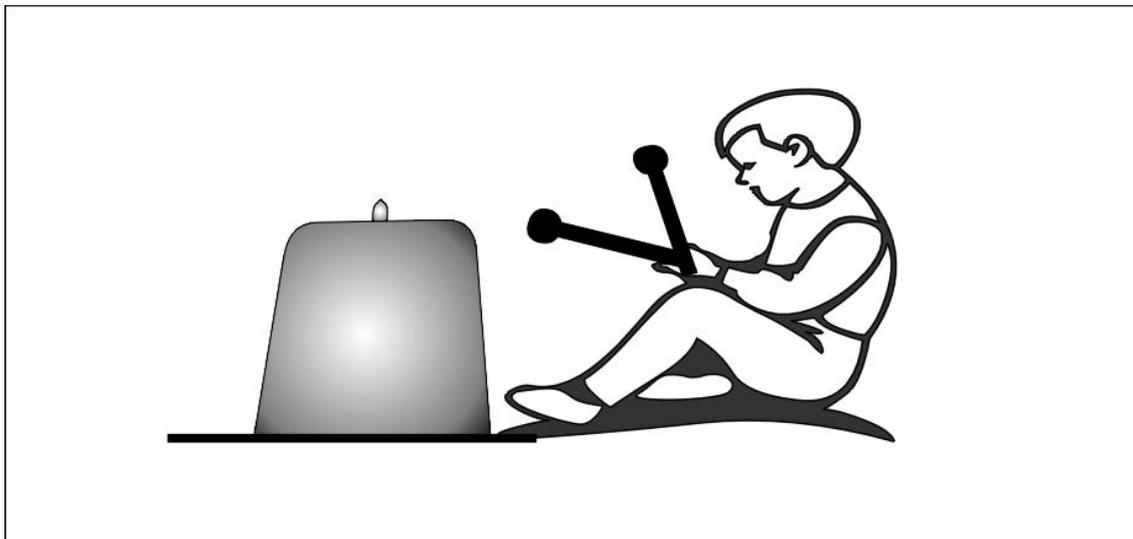
Oppure così:

Fig. 56



Oppure ancora possono suonarla per terra, inginocchiati o seduti.

Fig. 57



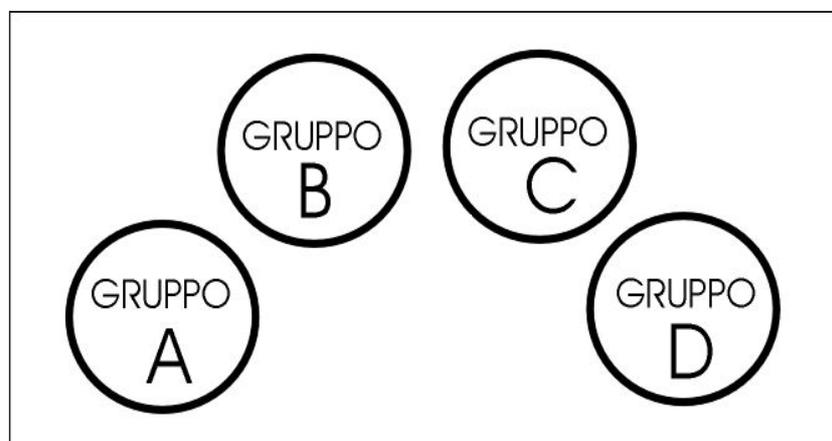
Con un gruppo della scuola materna e del 1° ciclo elementare iniziammo con una semplice consegna: ognuno, a turno, doveva colpire la propria campana con un colpo solo, seguito da una breve improvvisazione ritmica.

Questa esperienza permetteva di definire almeno 4 tipologie di campane:

- campane percosse da battenti duri che producevano un suono cristallino, squillante e con notevole risonanza
- campane percosse da battenti duri che producevano un suono acuto, chiuso e secco
- campane percosse da battenti morbidi (plastica, feltro o rametti) che producevano un suono ovattato, talvolta aperto e talvolta chiuso
- campane percosse da battenti morbidi sottilissimi (filo di ferro, tubicini di plastica) o insiemi (saggina, rametti flessibili) che producevano un suono delicatissimo, ovattato e strisciato.

Successivamente, formati 4 gruppi corrispondenti alle categorie prima descritte, passammo alla forma della “direzione improvvisata”, che trova i suoi punti di forza nell’estrema semplicità esecutiva, nella forte caratterizzazione timbrica e nel notevole risultato ritmico-sonoro.

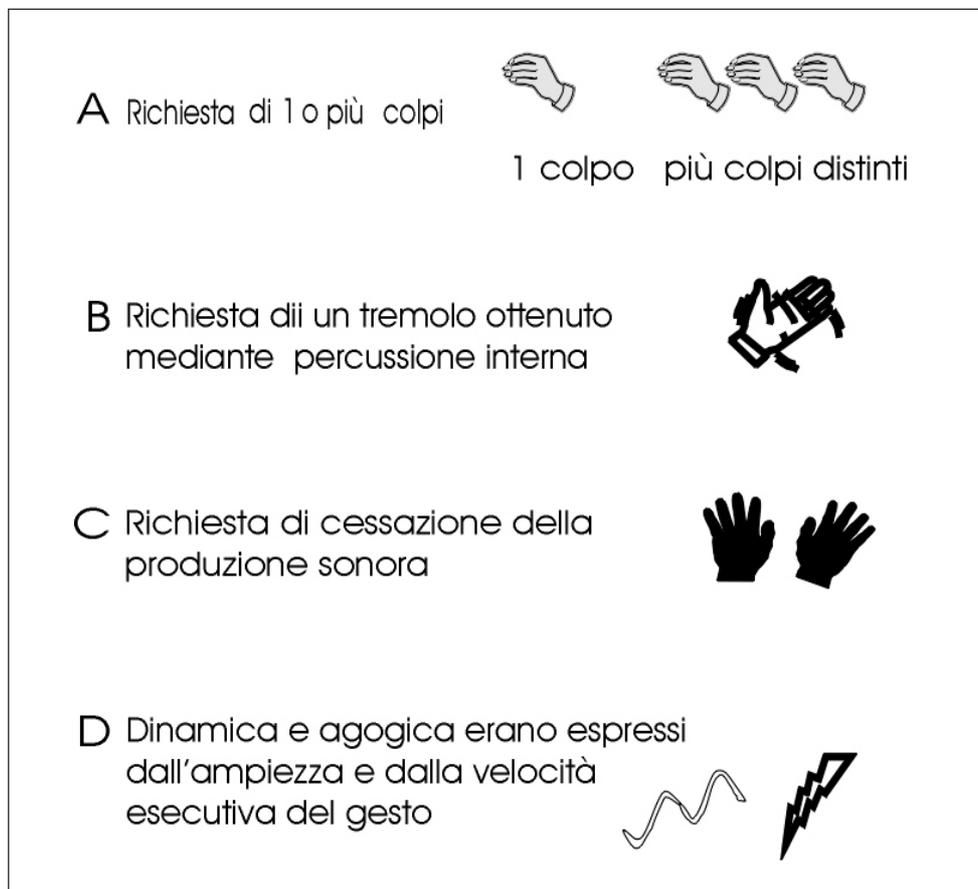
Fig. 58



I bambini direttori, dopo una iniziale parte esemplificativa portata avanti da me, si sentirono pronti e sufficientemente abili nel condurre, con appropriata gestualità, il loro progetto musicale improvvisato.

Fatta eccezione per alcune trascurabili varianti, la gestualità adottata fu risolta nel seguente modo:

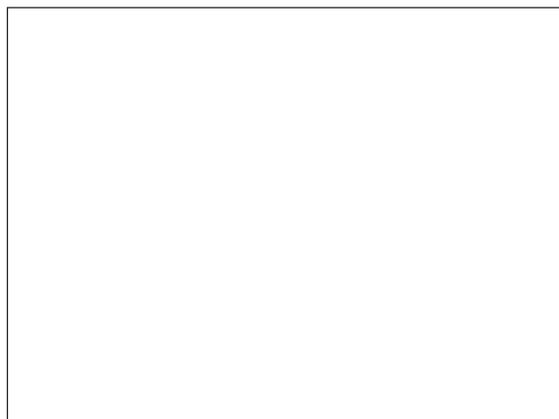
Fig. 59



I bambini si sentivano fortemente coinvolti e perfettamente all'altezza del compito loro assegnato. Fu per caso che un direttore più esuberante o più creativo – questo non è dato sapere – inventò alcune interessanti modalità aleatorie.

Arrivato il suo turno fece predisporre casualmente i bambini in cerchio, badando bene a distanziare i singoli musicisti. Egli si pose al centro.

Fig. 60



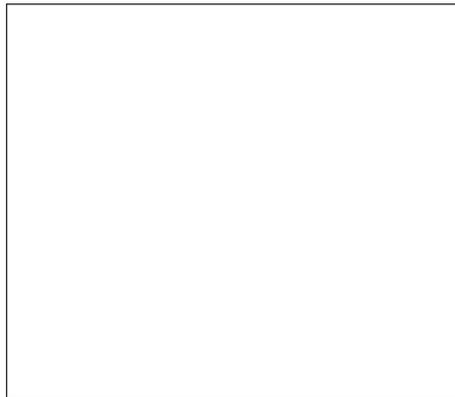
La sua bizzarra idea era questa: egli rappresentava il centro di un grande orologio, ed era anche il perno che faceva muovere le lancette dell'orologio.

La mano sinistra rappresentava le ore, la destra i minuti e le due mani, unite a punta, quella dei secondi.

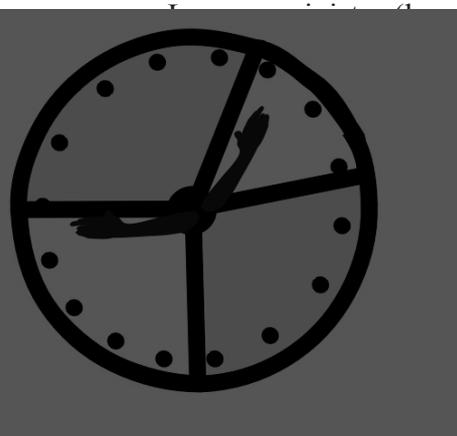
Quest'ultima lancetta conservava lo stesso ritmo dei secondi scandito da un vero orologio e si spostava regolarmente in senso orario lungo il quadrante. Quando un bambino era indicato dalla lancetta, doveva percuotere la campana.

Trattandosi di un orologio "pazzo" il ritmo poteva variare, la lancetta poteva fermarsi, tornare indietro, spostarsi in modo irregolare, facendo salti improvvisi di alcuni secondi.

Fig. 61



Per quanto riguardava il comando legato alle ore e ai minuti, l'idea fu assolutamente geniale.



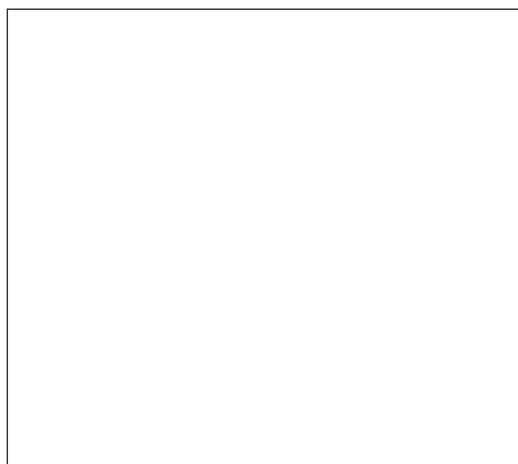
(e) segnava l'inizio del gruppo di musicisti che erano comandati a suonare, spostandosi più o meno rapidamente, determinava l'ampiezza fino ad un massimo (e) alla massima apertura delle braccia).

Per avere più portata sonora, il bambino inventò il comando di "fermo" con la massima libertà d'azione fino a 360°.

Quando l'area determinata dal direttore potevano produrre suono.

Quello tremolo e la velocità di estensione/chiusura dell'area dei musicisti produceva un effetto di "suoni nell'aria" portati avanti e indietro, ora velocemente ora lentamente, ora capriccioso e imprevedibile.

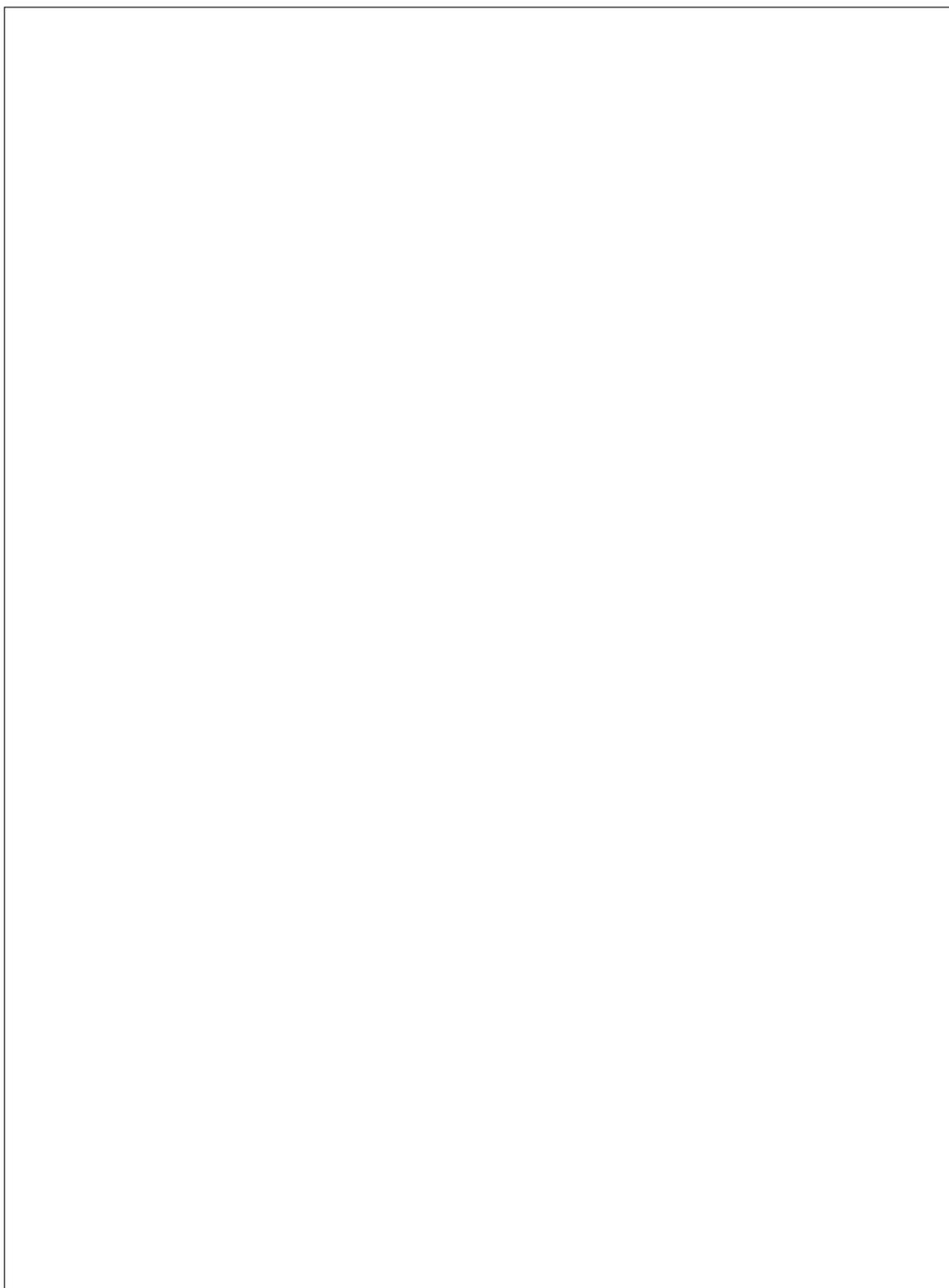
Fig. 62



Le due azioni combinate, secondi e ore-minuti, creavano una magia sonora, uno scenario sonoro del movimento, del soffio e del respiro universale.

Volendo ultimare l'esperienza delle campane con un lavoro scritto che rappresentasse anche una semplice coreografia, creai questa composizione parlata:

Fig. 63



Parlato, cantato e uso dello strumentario Orff

1. La voce

“Mario” (2 – 3 – 4).

“Betty” (2 – 3 – 4).

“Luca” (2 – 3 – 4).

“Giacomo” (2 - 3 – 4).

“Silvia” (2 – 3 – 4).

“Marco” (2 – 3 – 4).

Fig. 64

The figure shows two musical staves in 4/4 time. The first staff contains four names: MARIO, BETTY, LUCA, and GIACOMO. The second staff contains four names: SILVIA, MARCO, GIGI, and ANNA. Each name is represented by a rhythmic pattern on a staff with a 4/4 time signature. The names are placed below their respective rhythmic patterns. Below the staves, there is a text box with the following text:

NEL CASO DI NOMI "LUNGI" COME ANTONELLA O FRANCESCO, OCCORRE ANTICIPARE LA PRONUNCIA IN LEVARE, FACENDO COINCIDERE LA SILLABA "NE" DI ANTONELLA O "CE" DI FRANCESCO CON LA PULSAZIONE 1 DELLA MISURA

Così iniziò un'esperienza con un gruppo di bambini del 2° ciclo elementare.

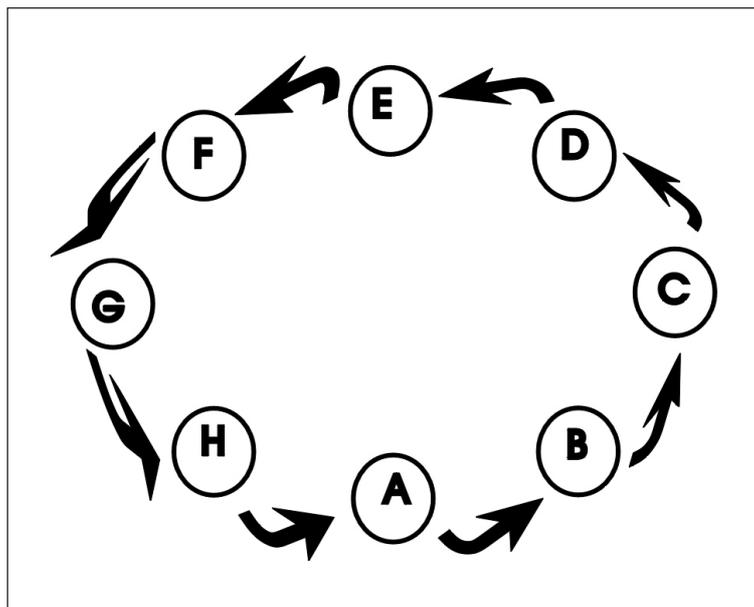
Avevo invitato i bambini, dopo una prima tipica presentazione in successione, ad autonominarsi adattando/contenendo il proprio nome entro il primo movimento della musica in 4/4, le cui pulsazioni erano scandite lentamente dalle bacchette della batteria.

L'esecuzione, che sembra apparentemente facile, presenta qualche difficoltà in ordine alle capacità dei bambini di confrontarsi individualmente con la misura e in ordine all'adattamento del proprio nome in relazione alla sua composizione (mono, bi, tri e quadrisillabica).

C'era molta ansia di pronunciare il proprio nome e l'attesa non faceva altro che emozionare e distogliere l'attenzione dalla percezione ritmica.

Il gruppo era disposto in cerchio e i componenti erano poco distanziati l'uno dall'altro, per favorire il senso di appartenenza, ridurre al minimo la distanza sociale e permettere di "vivere" intensamente l'esperienza dell'*altro*.

Fig. 65



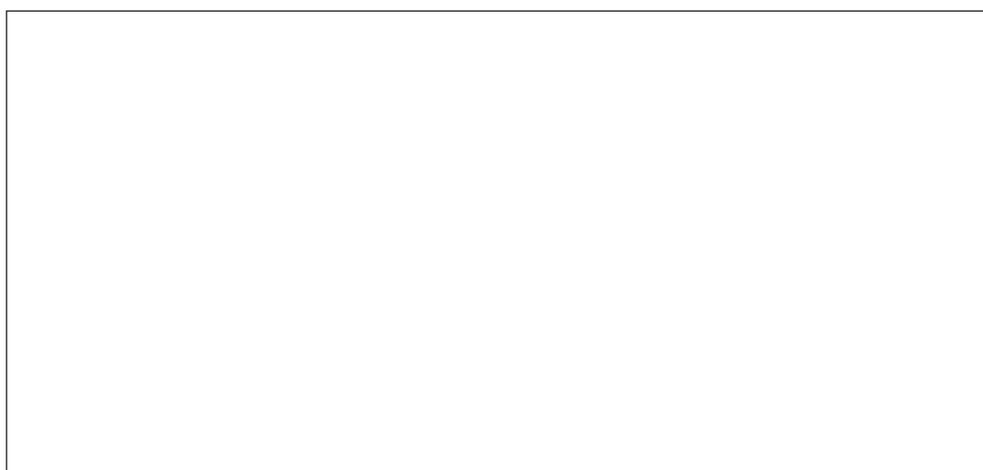
Occorsero 3 o 4 turni per riuscire a tranquillizzare tutti i partecipanti, ad eliminare errori di metrica e a determinare un'ottimale riuscita del gioco (che spesso uso per la formazione degli insegnanti).

Scopo dell'esperienza, oltre allo specifico ritmico, è una prima conoscenza dei componenti del gruppo mirata a determinare una significativa socializzazione.

Per raggiungere efficacemente questo secondo obiettivo decisi di operare alcuni cambiamenti, tenendo come base l'idea cardine della costanza della scansione ritmica.

Disposi i bambini su due file parallele in modo che fossero gli uni di fronte agli altri.

Fig. 66



I bambini lavoravano in modo speculare A – A1, B – B1, C – C1 ecc.

Nel pronunciare il proprio nome, ogni bambino suonava contemporaneamente uno strumento che precedentemente la coppia aveva scelto.

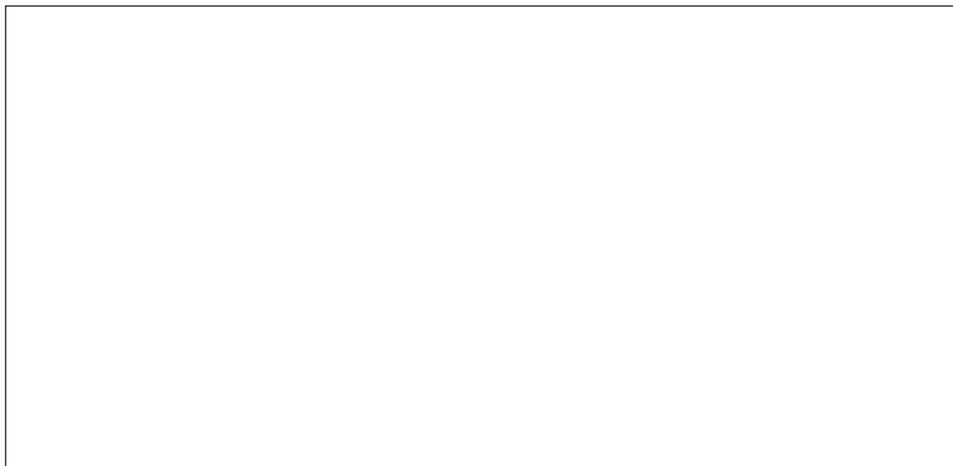
A – A1: tamburo

B – B1: anello di sonagli

C – C1: legnetti

D – D1: maracas
 E – E1: piatto
 ecc. ecc.

Fig. 67



Il nome e il suono erano sempre prodotti simultaneamente sul 1° movimento, lasciando una pausa sugli altri 3 movimenti.

Fig. 68

The diagram illustrates an experiment with musical instruments. At the top, a musical staff shows a 4/4 time signature. A vertical line marks the first beat, with a note labeled 'MARIO' and 'TAMBURO' below it. A bracket indicates a measure of four beats, with a '4' above and below the staff. A wavy line indicates a continuation of the staff. Below the staff, a row of eight dots is labeled A1 through H1, with arrows pointing to them from the staff. To the left, three columns of dots are labeled A, B, and C, with arrows pointing to them from the staff. Below these are labels for instruments: tamburo, anello, legnetti, maracas, piatto, xilofono, triangolo, and raspa. The text 'ervenendo sulla disposizione spaziale' is written to the right of the staff. At the bottom, a box titled 'ESPERIENZA N° 2' contains two rows of eight dots each, labeled A through H in the first row and H through A in the second row.

A tamburo
 B anello
 C legnetti
 A1 tamburo
 B1 anello
 C1 legnetti
 D1 maracas
 E1 piatto
 F1 xilofono
 G1 triangolo
 H1 raspa

ervenendo sulla disposizione spaziale

ESPERIENZA N° 2

A B C D E F G H

H G F E D C B A

Le coppie non si fronteggiavano più, bensì occupavano posizioni di “opposizione simmetrica”.

La difficoltà era resa dalla non facile previsione di esecuzione.

Occorreva stare molto attenti.

Queste tre esperienze, dopo aver accertato un reale consolidamento, furono riprese modificando l'esecuzione dal primo modo ritmico ● pausa al secondo modo pausa pausa ,
cioè velocizzando gli ingressi dei bambini che dovevano non più far entrare un solo nome per ogni battuta, bensì due.

Fig. 70



Un'esperienza significativa dal punto di vista musicale, ma sicuramente utilizzabile per facilitare la comunicazione e per completare, attraverso un'attenta osservazione, i dati scopici dei bambini.

Una parola possiede un proprio potere dato dal suo particolare suono e dall'immagine che evoca.

Nel proprio nome sono presenti forti implicazioni proiettive, connotazioni psicologiche ed evocazioni psicomotorie.

È importante osservare come i bambini pronunciano il proprio nome: in modo distaccato, coinvolgente, carico di energia, sussurrato...

Dentro a ciascuna pronuncia c'è una complessa storia personale, una grande quantità di fattori soggettivi vincolati fortemente al nostro mondo emotivo-affettivo.

L'obiettivo micromusicale che mi prefiggevo con questi giochi reiterati, era quello di alleggerire il freno inibitorio legato all'uso della voce.

Tirare fuori la voce vuol dire portare davanti a tutti la propria personalità e le parti più nascoste e più custodite del proprio Io.

È una estrema difficoltà.

Si genera un imbarazzato pudore, un controllo eccessivo che, a volte, sconfina in un vero e proprio meccanismo difensivo. Tuttavia per i bambini non è un grande problema, soprattutto se iniziamo un'educazione precoce e seguiamo alcune linee didattiche.

Tutto ciò mi portò ad affrontare quello che viene definito “il parlato”.

La voce, dunque, intesa come strumento più naturale.

La voce che parla è un prezioso momento di analisi della gamma di suoni prodotti: pronuncia di vocali e consonanti, ricerca di differenti timbri espressivi e dei diversi modelli espressivi spontanei (pianto, riso, esclamazione, grido...).

Il “parlato” è il primo gradino che ci consente di affrontare, con una intelligente strategia metodologica, il “cantato”.

È un momento propedeutico.

Tutti sanno parlare e tutti lo fanno con piacere, specialmente se in modo creativo.

Il percorso iniziò con una serie di giochi che ritengo interessante illustrare:

1) passaggi di vocali: in cerchio i bambini si passano con intensità e velocità differenziate una vocale (**A, E, O...**), mantenendo l'emissione fino all'arrivo della vocale successiva. È curioso notare

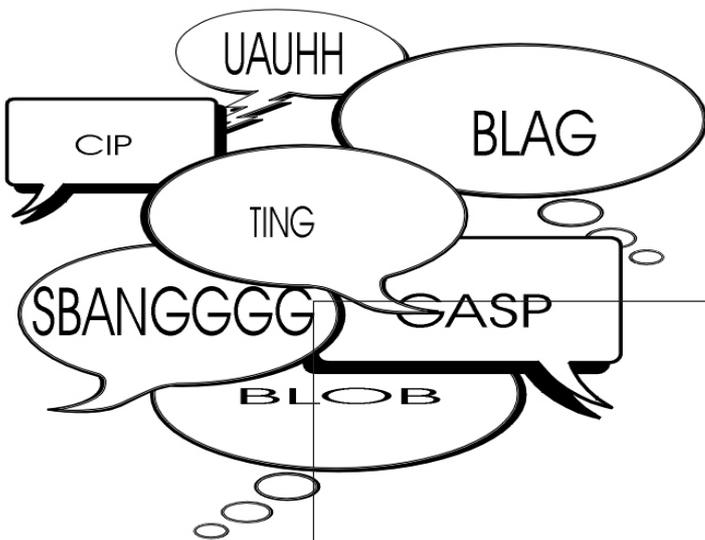
che, nonostante si faccia esplicita richiesta di solo “parlato”, scatti un automatismo e un adattamento collettivo che porta il gruppo all’ecuzione di un “cantato” accordato sull’emissione delle voci dominanti

2) passaggi di consonanti: una o più **s, r, tr, cr, m, n, z** ecc. ecc. – stessa esperienza e stessa modalità di esecuzione

Fig. 71



3) dialogo con le sole vocali: si tratta di parlare a ruota libera utilizzando solo le vocali delle parole



6) Interpretazione fisiognomica e rappresentazione sonora di parole

Fig. 73



A questo punto mi parve che i bambini avessero sufficiente confidenza con l'elemento vocale e decisi di indirizzarli verso un lavoro di gruppo piuttosto impegnativo.

Dopo aver equamente diviso i bambini in due gruppi, consegnai ad ognuno una busta contenente una frase scritta su un foglio:

**“L’ONDA SI FRANGE SULLA SPIAGGIA.
MI TUFFO NELL’ONDA.
SONO SULL’ONDA, SULLA CRESTA DELL’ONDA.
L’ONDA TI PRENDE, TI AVVOLGE, TI GUIDA...”**

Ai bambini chiesi di interpretare liberamente la frase, ed eventualmente organizzarla musicalmente. Ogni possibilità era aperta: ripetizione *ad libitum* della frase, creazione di ostinati, diversificazione delle parti.

Naturalmente i bambini non si accontentarono di lavorare sul materiale che avevo loro offerto, ma espressero il desiderio di cimentarsi nella formulazione di nuove frasi, brevi poesie e testi di canzoni.

Vi invito a provare questa esperienza che non mancherà di stupirvi per le potenzialità che può offrire.

Potrete lavorare sulla creatività del gruppo, sia in fase di progettazione che di esecuzione della frase musicale ed avrete la possibilità di estrapolare frammenti letterari e brevi poesie d'autore.

Nell'uno e nell'altro caso, lavorerete in parallelo sull'educazione musicale e sull'educazione linguistica con modalità nuove, originali e stimolanti.

Da qui alla realizzazione di un parlato collettivo con strutturazione sinfonica, il passo fu breve.

2. Dalla tradizione musicale infantile alla creazione di nuove forme ritmico-parlate

Sicuramente ciascuno di noi ricorda le filastrocche, le conte, le canzoncine e i giochi cantati/ballati della propria infanzia.

Indipendentemente dalle variabili storico-culturali o etnico-geografiche, la musica tradizionale infantile mantiene alcune forme e peculiarità che la caratterizzano:

- repertorio basato – in origine o adattabile – sulla scala pentatonica (per i profani in fatto di musica ho ricordato precedentemente che il concetto di scala pentatonica è immediatamente comprensibile, evocando il risultato sonoro della scala ottenuta con la percussione casuale dei tasti neri del pianoforte)
- estrema flessibilità e adattabilità di ogni singolo pezzo musicale che, anche nella versione solo parlata, conserva intatta la propria potenzialità espressivo-sonora, basandosi principalmente sui fattori ritmico-timbrici (esecuzione delle piccole opere utilizzando frasi ostinate e inserimento di soluzioni timbriche)
- possibilità di inserire semplici strumenti a suono determinato, con produzione sonora elementare o singole note, ma soprattutto possibilità di contare sulla grande sintonia del repertorio musicale infantile con i suoni puri e semplici degli strumenti a suono indeterminato e del materiale sonoro povero; essi fanno risaltare ed enfatizzano la grande spontaneità/naturalità della produzione sonora del bambino
- presenza nel testo di frasi *nonsense*, contenuti giocosi e suoni onomatopeici creati e mantenuti in vita dai bambini di ogni tempo e ogni luogo, perché legati profondamente all'immaginario e al modo tipico del bambino di percepire fisiognomicamente e dinamicamente la realtà che lo circonda
- costanza di senso ludico e facilità di trasformazione di ogni singolo spunto sonoro-musicale proposto dal repertorio tradizionale in diverse forme espressive (si passa dalla musica al gioco, dalla danza all'esecuzione di gesti-suono, per terminare con un'azione motoria collettiva).

Personalmente, essendo molto legato alle idee di *contaminazione/fusione e creatività* in musica, ho sempre cercato di proporre ai bambini un modello tradizionale non rigido, ma adattabile alle diverse esigenze del momento e agli obiettivi del progetto educativo.

Contaminazione in musica significa esattamente valorizzare la modalità stilistica originaria storica, etnica, culturale, che vive nella memoria collettiva, fondendola con diverse esperienze e, successivamente, trasformandola in nuove ed originali modalità.

È un risultato apparentemente impuro che, grazie alla creatività individuale/collettiva e al desiderio di affrontare il nuovo, può raggiungere delicati equilibri e interessanti orizzonti conoscitivi.

In questo modo è possibile avvicinare passato e presente, far dialogare tradizione e modernità, unire culture ed etnie lontane con culture locali.

Nell'esperienza che mi accingo a presentare, sono partito da due forme della tradizione non classificabili e non codificabili da un punto di vista musicale.

Le ho scelte proprio per dimostrare come, da materiale musicalmente destrutturato e non significativo, si possa creare "piccole opere ritmiche".

Il primo esempio è ricavato da un gioco della tradizione nord-italiana.

I bambini devono avvicinarsi furtivamente all'"Orologio di Milano" (punto d'arrivo), senza farsi cogliere in movimento dal conduttore che, girato di spalle, pronuncia a gran voce la frase "L'OROLOGIO DI MILANO FA TIC – TAC".

Il secondo è un vecchio proverbio che ho scelto perché contiene parole divertenti e sonore.

"Gatta, lardo e zampino" sono parole-suono evocative, ricche di quelle onomatopee ludiche che tanto piacciono ai bambini.

Fig. 74

L'OROLOGIO DI MILANO

1° OSTINATO				
	TIC	TAC	TIC	TAC
2° OSTINATO				
	TI-CHE	TA-CHE	TI-CHE	TA-CHE
3° OSTINATO				
	TI-CHE TI-CHE	TAC	TI-CHE TI-CHE	TAC
4° OSTINATO				
	L'O-RO-LO-GIO	DI-MI-LA-NO	FA-TIC	TAC

Fig. 75



Per facilitarvi il lavoro, vi elenco e vi trascrivo per intero una antologia delle conte, delle filastrocche, delle ninne-nanne e dei giochi cantati della nostra tradizione:

CONTE	FILASTROCCH E NINNE NANNE	CANTI, GIOCHI CANTATI E BALLATI
<p>TUM TUM TUM Tum tum tum gattino mio la ciccina la mangio io gli ossetini li do a te uno, due, tre, uno, due, tre a star fuori tocca a te</p>	<p>IL MULINO Canta il mulino l'eterna canzone gran grano gran gran grano grano gran crusca, farina frumento, granone gran grano gran gran grano grano gran crusca, farina</p>	<p>LA LUMACA Sono una lumaca e non un topolino non lascio mai la casa ma resto a lei vicino se sono triste e solo lo sai c'è pur chi mi consolerà e uno, e due e il terzo vien con me nella mia casa staremo come re</p>
<p>AMBLIMBE' Amblimbè, sicutera iè ciapa la muciacia che te voio ben mucci, mucci, mucci a star sotto tocca a te</p>	<p>AMBARABA' CICI' COCO' Ambarabà Cici Ccò tre civette sul comò che facevano l'amore con la figlia del dottore il dottore si ammalò Ambarabà Cici Cocò</p>	<p>CONTADINELLA Io son contadinella alla campagna bella se fossi una regina sarei incoronata ma son contadinella mi tocca lavorar e cinquecento cavalieri con la testa insanguinata e con la spada arrugginita indovina che cos'è e sono sono le ciliegie e sono sono le ciliegie e sono sono le ciliegie che maturano in april e tira e molla e molla e tira e tira e molla e molla e tira e tira e molla e molla e tira e tira e molla e lascia andar</p>
<p>PIM PIRIPETTA NUSE Pim piripetta nuse pim piripetta pa</p>	<p>CICCIO CENA CON LA CICCIA Ciccio cena con la ciccia ma più cena e più pasticcia si cibasse invece a ceci e ciucciasse con la bocca con il ciuccio nella bocca non farebbe più pasticci questo Ciccio degli impicci</p>	<p>NELLA CITTA' DI MANTOVA Nella città di Mantova c'è una ragazza bella il re che l'ha saputo la vuole andar vedere e si vestì da povero col manticello rosso quando bussò alla porta tutti si alzarono in piedi evviva la regina evviva la regina evviva la regina che sposa il nostro re Perepeppeppè</p>

<p>BIM BUM BARRA Sotto la cappa del camino c'era un vecchio contadino che suonava la chitarra bim bum barra</p>	<p>LA BEFANA La befana vien di notte con le scarpe tutte rotte vien vestita da romana viva viva la befana</p>	<p>LA BELLA LAVANDERINA La bella lavanderina che lava i fazzoletti per i poveretti della città fai un salto fanne un altro fai la riverenza fai la penitenza guarda in su guarda in giù dai un bacio a chi vuoi tu!</p>
<p>7 14 21 28 7 14 21 28 questo è il gioco di Paperotto Paperotto è in medicina fuori tu che sei regina la regina è andata a Roma a comprare la corona la corona è svenuta è svenuto pure il re a star sotto tocca a te</p>	<p>LA STREGA Sei figli ha la strega due si divertono, tre fanno nulla solo il sesto suona sempre sulla sua cornamusa lo sentite ben dono, dono don</p>	<p>SIAMO IN QUATTRO Siamo in quattro io con te tu con me noi di sopra voi di sotto</p>
<p>MOSCON D'ORO Moscon d'oro la lincia e la lancia quanti giorni sei stato in Francia lune lunedì marte martedì moscon d'oro va via di qui.</p>	<p>C'ERANO DUE GIGANTI C'erano due giganti seduti sopra un sasso il primo dice all'altro raccontami una storia e quello incominciò C'erano...</p>	<p>L'ALFABETO A, B, C Ad ogni lettera corrisponde un movimento sincronico in coppia. A: gamba sinistra di lato B: gamba destra di lato C: al centro (mentre il compagno Allarga D: gambe allargate (mentre il compagno mette la gamba al centro</p>
<p>IN MEZZO AL MARE Bum... piomba la stella in mezzo al mare mamma mia mi sento male mi sento male in agonia prendo la barca e fuggo via fuggo via di là dal mare dove sono i marinai che lavorano tutto di A, B, C, D sta fuori proprio ti</p>	<p>CHI HA RUBATO LA MELA Chi ha rubato la mela dal tavolo tu hai rubato la mela dal tavolo chi io? proprio tu! mai e poi mai! e allora?? Chi ha rubato...</p>	<p>TESTA SPALLA Testa, spalla baby one, two, three testa, spalla baby one, two, three testa, spalla, testa, spalla baby one, two, three gamba, piede baby one, two, three gamba, piede baby one, two, three testa, spalla, gamba piede baby one, two, three tacco, punta baby one, two, three tacco, punta baby one, two, three testa, spalla, gamba, piede tacco, punta baby one, two, three tacco terra baby</p>

		<p>one, two, three tocco terra baby one, two, three testa, spalla, gamba, piede tacco, punta, tocco terra baby one, two, three farfallina baby ...</p>
<p>MI LAVO LE MANI Mi lavo le mani per fare del pane: per uno, per due, per tre, per quattro, per cinque, per sei, per sette, per otto: biscotto!</p>	<p>L'ALFABETO B con A: BA B con E: BA BE B con I: BA BE BI B con O: BA BE BI BO B con U: BA BE BI BO BU C con A: CA ...</p>	<p>GIANNETTINO Giannettino della vigna dalla fiera se la svigna porta via la ragazzina all'amico Fritz</p>
<p>PIOVE PIOVICCICA Piove pioviccca, la carta s'appiccica, s'appiccica sul muro, suona tamburo, tamburo e tamburello, apri l'ombrello. ti ci metti sotto tu e così non ti bagni più.</p>	<p>STELLA STELLINA Stella, stellina la notte s'avvicina la fiamma traballa la mucca è nella stalla la mucca col vitello la pecora e l'agnello la gatta coi gattini la chioccia coi pulcini ognuno ha la sua mamma e tutti fan la nanna</p>	<p>PEPPINO DI MAIORCA Oh Peppino, Peppino di Maiorca aprici la porta aprici la porta oh Peppino Peppino di Maiorca aprici la porta e dai un bacio a me</p>
<p>L'UCCELLIN Che vien dal mare quante penne può portare? ne può portare ventitrè uno... due... tre... fuori te tocca a me!</p>	<p>PIRULIN Pirulin Pirulin piangeva voleva la candela la mamma mezza matta gli tira la ciabatta a mezzanotte in punto passò un aeroplano e sotto c'era scritto Pirulin Pirulin sta zitto</p>	<p>MADAMA DORÈ Oh quante belle fie Madama Dorè oh quante belle fie le ho e me le tengo Madama Dorè le ho e me le tengo me ne regali una Madama Dorè me ne regali una che cosa ne vuol fare Madama Dorè che cosa ne vuol fare la voglio maritare Madama Dorè la voglio maritare entri pure nel mio castello Madama Dorè entri pure nel mio castello scegliete la più bella Madama Dorè scegliete la più bella la più bella l'ho già scelta Madama Dorè la più bella l'ho già scelta allora vi saluto Madama Dorè allora vi saluto</p>

<p>TROTTA, TROTTA CAVALLINO Trotta, trotta cavallino porta a spasso il mio bambino punto rosso punto blu esci fuori prima tu</p>	<p>TIRINTOPPETE Tirintoppete pan bollito prendi un gatto per marito che ti lavi le scodelle che ti rompa le più belle</p>	<p>LA CODA DEL SERPENTE Questa è la storia del serpente che vien giù dai monti per ritrovare la sua coda che ha perso un dì ma dimmi un po' sei proprio tu quel pezzettin del mio codin Si! (No)</p>
<p>IL RINOCERONTE Che passa sotto il ponte incontra la farfalla che gioca con la palla</p>	<p>PALLA PALLINO Palla pallina dove sei stata dalla nonnina cosa ti ha dato una pallina eccola qua palla pallina su vieni qua</p>	<p>MAPIN MAPON Se prima ero solo a cantare mapin mapon adesso siamo in due a cantare mapin mapon se prima eravamo in due a cantare mapin mapon adesso siamo in tre a cantare mapin mapon se prima eravamo in tre ...</p>
<p>SOTTO IL PONTE Sotto il ponte di Casacca c'è Pierin che fa la cacca fa la cacca dura dura il dottore la misura la misura trentatrè a star fuori tocca a te</p>	<p>L'OCCHIO BELLO Questo è l'occhio bello questo è il suo fratello questa è la chiesina questo è il campanello din</p>	<p>ERO IN BOTTEGA Ero in bottega tiche ticche tac che lavoravo tiche ticche tac e non pensavo tiche ticche tac alla prigione tiche ticche tac venne una guardia tiche ticche tac di polizia tiche ticche tac mi prese il nome tiche ticche tac mi portò via tiche ticche tac ma io furbone tiche ticche tac presi un bastone tiche ticche tac e dai e dai tiche ticche tac su quel groppone tiche ticche tac</p>
	<p>LA VACCA VITTORIA Questa è la storia della vacca Vittoria morta la vacca finita la storia lunga la fiaba stretta la via dite la vostra che io ho detto la mia din din din din</p>	
<p>PASSA PAPERINO Passa Paperino con la pia in bocca guai a chi lo tocca</p>	<p>QUESTO BIMBO A CHI LO DO Oh oh, oh, oh Questo bimbo a chi l'ho do io lo do alla befana che lo tenga una settimana io lo do all'uomo nero che lo tiene un anno intero io lo do all'uccellino che lo tiene un minutino io lo do alla sua mamma che gli canta la ninna nanna</p>	<p>BATTAGLIA DI MAGENTA Era una sera battaglia di Magenta oh che piacere caricare i cavalieri cavalieri caricate con una mano cavalieri caricate con due mani un piede, due piedi, la testa, il sedere, in piedi seduti</p>

<p>BIM BUM BAM Bim bum bam Giovannino va sul tram va sul tram e va in città a comprare il baccalà baccalà con il ragù devi cominciare proprio tu !</p>	<p>FA LA NINNA Fa la nanna bambin fa la nanna piccolin tra le braccia della mamma fa la ninna fa la nanna</p>	<p>LA LAMPADA Lampa, lampa chi muore, chi campa uno, due, tre chiappa te</p>
<p>AN TAN TES An tan tes fili mani pes fili mani cuculus an tan tus am blim bom</p>	<p>CICCIO BOMBA CANNONIERE Ciccio bomba cannoniere fa la cacca nel bicchiere il bicchiere si spaccò Ciccio bomba lo leccò: lo leccò col cucchiaino Ciccio bomba maialino</p>	<p>BIM BUM BA Quattro vecchie sul sofà una che fila una che taglia una che fa cappelli di paglia una che fa coltelli d'argento per tagliare la testa al vento</p>
<p>BIRIBISSI Biribissi a corpo sodo eran in sette a bere un uovo e la vecchia là sull'uscio gli toccò leccare il guscio</p>	<p>TRENTA QUARANTA Trenta quaranta tutto il mondo canta canta il gallo canta la gallina svegliati che è mattina</p>	<p>IL DUCA DI BARNABO' Il Duca di Barnabò aveva una compagnia che stava su e giù oppure a mezza via. Chi era su era su Chi era giù era giù Chi era a mezza via Non era né su né giù</p>
<p>AN GHIN GO An ghin gò tre galline e tre cappò dove andavano non lo so forse andavano al mercato a comprare il pan pepato forse andavano nell'orto a beccare un porro storto forse andavano in città a studiar che cento bugie non fanno una verità un due tre sotto proprio te</p>	<p>PINOCCHIETTO Pinocchietto va alla scuola con i libri sottobraccio la lezione non la sa un bel cinque prenderà con il cinque non si passa con il sei appena, appena con il sette ben benino con l'otto ben benone con il nove professore con il dieci direttore</p>	<p>BATTIAMO LE MANI Battiamo le mani pim pum pam battiamo i piedini pim pum pam e adesso cambia casa spostati più in là</p>
<p>VERRÀ' QUEL DI' LUNE Verrà quel dì di lune al mercà a comprar la fune lune la fune e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà verrà quel dì di marte al mercà a comprar le scarpe lune la fune marte le scarpe e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà</p>	<p>verrà quel dì di mercole al mercà a comprar le nespole lune la fune marte le scarpe mercole le nespole e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà verrà quel dì di giove al mercà a comprar le ove lune la fune marte le scarpe mercole le nespole giove le ove</p>	<p>e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà verrà quel dì di venere al mercà a comprar la cenere lune la fune marte le scarpe mercole le nespole giove le ove venere la cenere e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà verrà quel dì di sabato</p>

al mercà a comprar il soprabito lune la fune martedì le scarpe mercoledì le nespole giovedì le ove venerdì la cenere sabato il soprabito e fine non avrà	e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà verrà quel dì di festa al mercà a comprar la vesta lune la fune martedì le scarpe mercoledì le nespole giovedì le ove	venerdì la cenere sabato il soprabito festa la vesta e fine non avrà e la Rosina bella sul mercà e la Rosina bella sul mercà
---	--	---

Accanto a questo repertorio della tradizione, proposi un gioco musicale che ampliava la portata della sua azione attraverso un coinvolgimento ludico creativo a livello di movimenti, gesti-suono e di interazione sociale.

I bambini disposti in cerchio seguirono le seguenti fasi:

- memorizzazione del testo “se io fo’ tralalà, si tu fai tralalà: sì ci divertiamo dai, giochiamo ancora un po’”
- adattamento del testo memorizzato

Fig. 76

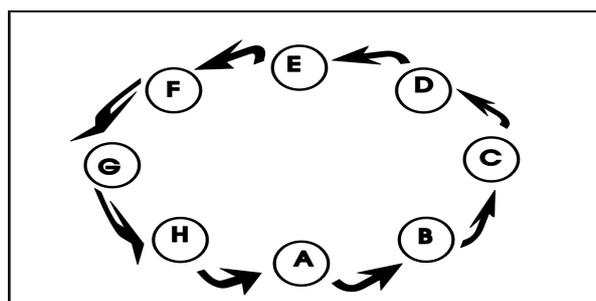


- aggiustamento motorio sul ritmo
- dopo aver effettuato due giri completi, si arrivò all’inciso con invenzione di gesti suono individuali e in sequenza come da figura.

Ogni bambino deve pronunciare “se fo’”, fare un gesto-suono o un movimento e invitare i compagni ad imitarlo, invitandoli con la locuzione “tu fai”.

Tutto il gruppo ripete all’unisono il gesto-suono o il movimento avendo cura di rimanere sempre dentro la battuta di 4/4. Es.: il bambino A della fig. 77 dice “se fo’” e propone un doppio “marameo”, dice “tu fai” e il gruppo ripete il gesto-suono. L’azione prosegue con il bambino B ...

Fig. 77



Il mio interesse per la musica africana mi spinse alla ricerca di giochi parlati e canti infantili tipici del nord e del centro Africa.

Mi riproponevo così, all'interno di una logica pedagogica multi-etnica che assolutamente dobbiamo perseguire, di avvicinare i bambini attraverso il linguaggio universale della musica.

Una giovane donna magrebina mi fece avere, in breve tempo, il testo di una conta dagli interessanti risvolti ritmici.

**WAHAD, JUJ, TLLATA: PPAC MSHIA' EL SBATA
SHRALIA CAMIJA ANA OKHTI KADIJA
TALHIN EL TOBISS TABHEN SHIAFFAR
E JANA EL BULISS**

Uno, due, tre: tuo padre è andato al mercato
ha comprato una camicia per me e per mia sorella Kadija
siamo saliti sull'autobus per seguire il ladro:
è arrivato un poliziotto

Mentre un papà del Centro Africa mi propose questi due giochi musicali.

1) Sakatuga

Il gioco consiste nel pronunciare la frase “sakatuga dabi ponga, sakatuga dabi ponga, sakatuga dabi ponga dabi ponga dabi ponga”, abbinando al ritmo scelto una serie di abilità ludico-motorie e sonoro-gestuali individuali.

È possibile eseguire giochi corporei con i compagni posti a fianco di ciascun bambino.

Il ritmo è un ostinato semplice:

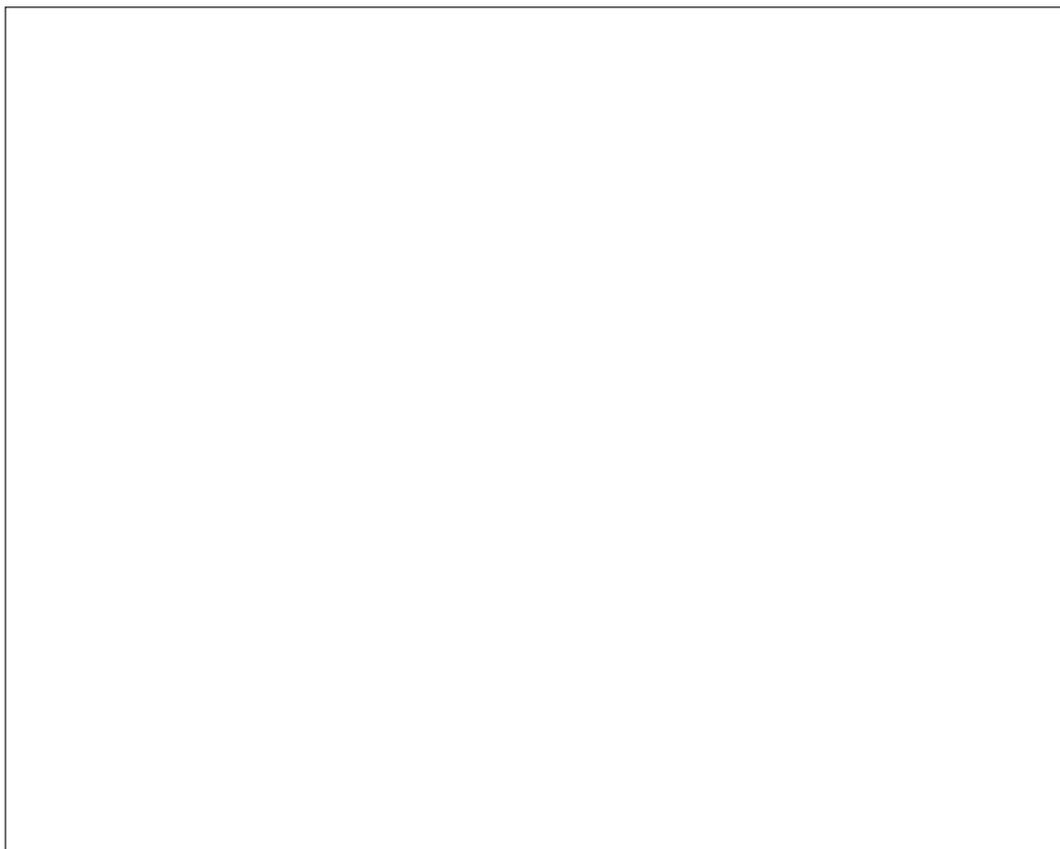
Fig. 78



2) Nana ye

Occorre dividere il gruppo in due parti:

Fig. 79



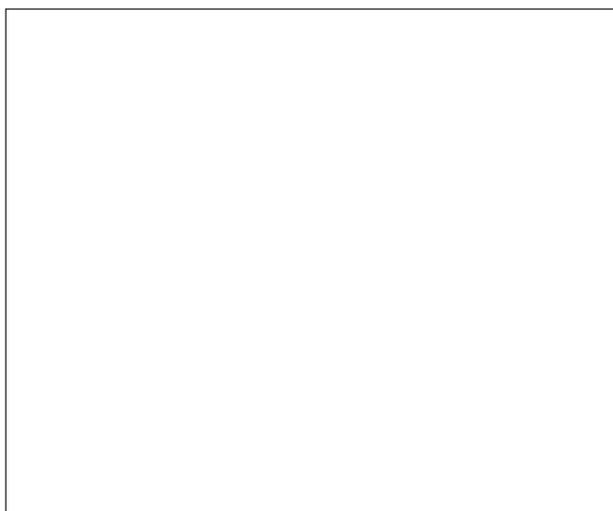
Al parlato possiamo aggiungere gli strumenti musicali, offrendo al gruppo A) legnetti, triangoli trattenuti, maracas, raspe, sonagliere e al gruppo B) i tamburi.

Un ultimo gioco sul parlato lo inventammo grazie all'ausilio delle note musicali che avevamo altre volte utilizzato per provare collettivamente degli ostinati ritmici.

Avevamo realizzato, su cartoncino cm 30 x 50, una serie di valori musicali da utilizzare per ritmi eseguibili con il corpo e strumenti a percussione naturali.

Sostanzialmente erano semiminime e crome con relative pause.

Fig. 80



Le possibilità d'uso di questo materiale sono molteplici, perché i cartoncini si possono appendere, si possono appoggiare al pavimento, sono facilmente spostabili e adattabili alla visione collettiva o del piccolo gruppo.

L'invenzione fu quella di organizzare ritmi ostinati semplici per determinare un ritmo composto particolarmente ricco e articolato in una altrettanto ricercata gamma timbrica.

Dall'elemento semplice e accessibile al prodotto complesso, interessante e significativo dal punto di vista ritmico-musicale.

Fig. 81

4
4

C

D

pavimento come lance, al
legnetti che ricavammo da

stretti dal braccio sinistro, mentre la mano

iluppo sonoro progressivo, fino ad ottenere
mento del direttore d'orchestra.

inseriva, come stacco musicale, un gruppo
vano questa frase:

Alla ripresa del tema originario i musicisti utilizzavano anche la voce proponendo una serie di frasi nella “lingua che non c’è”.

Fig. 83

A				
	TU	MA-RI	TU	PA
B				
	TU-TA	MA	TU-TA	PA
C				
	TU-TA	MA-RI	TU	PA
D				
	TU-TA		TU-TA	

La struttura del pezzo è semplice: **A** (ritmo strumentale a sviluppo progressivo) – **B** (frase all’unisono) – **A1** (ritmo parlato “tu ma-ri tu pa”) e lo schema è adattabile all’improvvisazione del direttore, oppure si può stabilire a priori.

La presenza dei listelli aveva incuriosito parecchio i bambini.

Come succede in questi casi, i bambini, lasciati liberi di sperimentare, trovano le sonorità più strane e impensabili.

Appoggiavano i listelli ad un tavolo, lasciandone all’esterno i 2/3 circa.

La mano sinistra bloccava il listello in prossimità del bordo del piano d’appoggio.

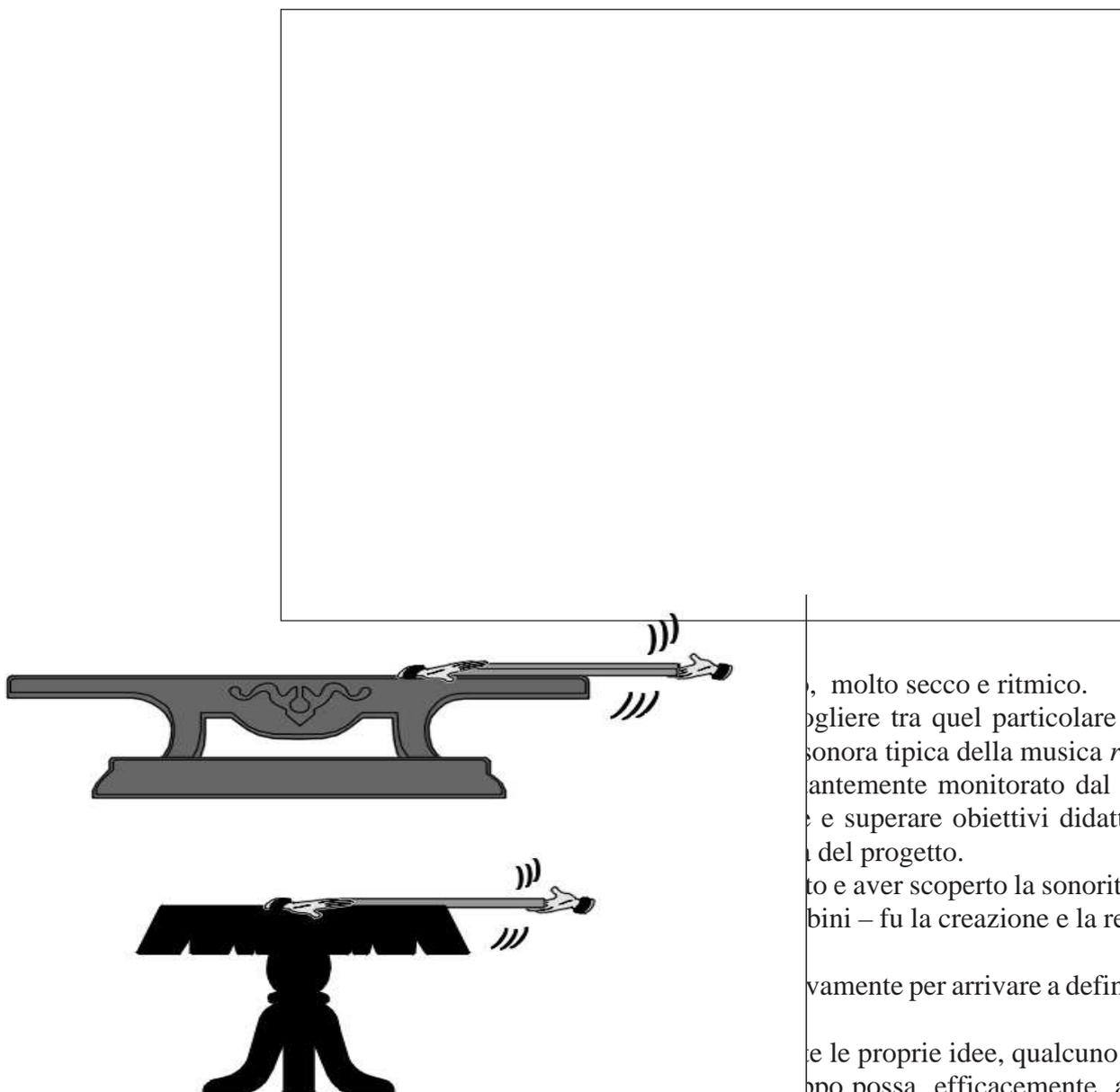
Fig. 84

Alcuni bambini avevano iniziato a far vibrare i listelli, imprimendo alle punte un colpo verso l’alto, mentre con l’altra mano facevano scivolare sul piano d’appoggio, che fungeva da cassa di risonanza, il listello stesso fino all’esaurimento della vibrazione.

L'effetto risultava quello di un risucchio.

Sempre appoggiandosi sul pianale di tavoli e cattedre, i bambini sperimentarono che, tenendo fermo il listello ad una certa altezza e imprimendo, come precedentemente descritto, un colpo verso l'alto, si produceva una sonorità fissa intonata che variava in altezza secondo lo spessore, la larghezza e la lunghezza del listello.

Fig. 85



, molto secco e ritmico.

ogliere tra quel particolare suono (che si
sonora tipica della musica *rap*.

antemente monitorato dal docente possa
e superare obiettivi didattici specifici e
del progetto.

to e aver scoperto la sonorità della musica
bini – fu la creazione e la realizzazione di

vamente per arrivare a definire una propo-

e le proprie idee, qualcuno tende a scher-
ppo possa efficacemente appoggiarsi ed
che può indirizzare e canalizzare in modo

Il tema del tempo: tempo di lavoro, tempo

per divertirsi e stare con gli altri, tempo per la famiglia e soprattutto per se stessi.

Consegnai loro una grande busta chiusa che conteneva una serie di stimoli visivi, tattili e gustativi:

1) fotografia di alcuni momenti tipici del ritmo di vita del bambino tra cui la scuola, il gioco, il tempo libero, la TV, lo sport

2) un grande orologio da polso

3) un vasetto contenente sale

- 4) un vasetto contenente zucchero
- 5) una fotocopia di un celebre quadro di Salvador Dalì “les montres molles”
- 6) una riproduzione in miniatura della lampada di Aladino.

La consegna fu di comporre un testo per un brano *rap* che contenesse parte o tutti gli elementi inseriti nella busta consegnata.

Erano presenti dunque elementi di realtà rappresentati dalle fotografie, dall’orologio e dai vasetti, elementi con una valenza simbolica indefinita come la lampada ed elementi appartenenti alla sfera dell’immaginario e dell’irrealtà come il quadro di Dalì.

I bambini produssero questo testo il cui parlato *rap* fu realizzato in diverse modalità, avendo come base lo stesso ostinato ritmico.

TEMPO,
il tempo che ho:
il tempo non mi basta
ma è quello che ho
 la sveglia di mattina
 suona sempre un’ora prima
 mi alzo, mi vesto
 son già fuori dal letto
 la campanella della scuola
 dice che è già ora:
 la lezione inizia
 per me è già pigrizia

TEMPO,
il tempo che ho:
il tempo non mi basta
ma è quello che ho
 la campanella della scuola
 suona un’altra volta
 le lezioni son finite:
 siamo ad una svolta
 arrivati a casa
 spaghetti e cotoletta
 ah che orrore
 il compito ci aspetta

TEMPO,
il tempo che ho:
il tempo non mi basta
ma è quello che ho
 nuoto, basket
 danza e bicicletta,
 oggi di qui
 domani di là
 adesso vado a nanna
 domani si vedrà!

TEMPO,
il tempo che ho:
il tempo non mi basta
ma è quello che ho

Fig. 86



3. Dal parlato alla prima esperienza di canto

Credo occorra lavorare molto sul parlato e non avere fretta.

Per mia esperienza vi anticipo che dovrete attendere la richiesta di evoluzione da parte del gruppo di lavoro.

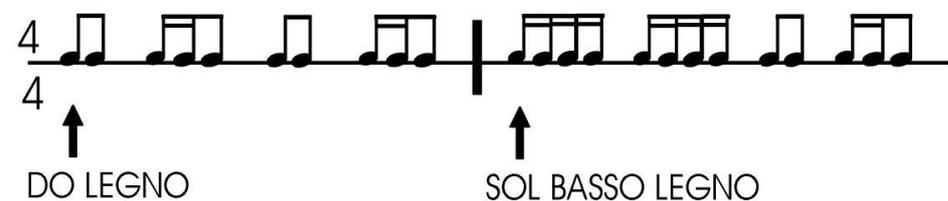
Intendo: richiesta di superamento del parlato, per andare incontro al cantato.

Significa che le paure sono state rimosse e si ricerca un nuovo modello espressivo.

Tutti gli operatori del settore si pongono il problema del cantato e lo vivono in modo così ansioso che finiscono col proiettare sui bambini quest'ansia.

Dopo aver completato il percorso sul parlato, avvertiti i segnali provenienti dai bambini, cui accennavo precedentemente, approdate con tranquillità al cantato con il bagaglio musicale infantile della tradizione (canzoncine, giochi cantati, canoni) ma non disdegnate un approccio con la musica leggera moderna perché tutto il materiale musicale può essere utilizzato in modo divertente e ironico, e la

OSTINATO RITMICO EFFETTUATO CON TAMBURI E LISTELLI DI LEGNO



are la produzione micromusicale.
k e non credo d'aver fatto questo per
erché ne coglievo l'opportunità e il
se preparatoria e di sblocco psicolo-
a a livello individuale.

Chiesi ai bambini di provare a sintonizzarsi su una nota.

La nota veniva proposta da un metallofono e successivamente ripresa e "tenuta" da me per un tempo sufficientemente lungo.

Su questa intonazione invitavo i bambini a sintonizzarsi e a sovrapporsi gradualmente, ricercando una attenta ma rilassata concentrazione.

L'idea era quella di "nota isola".

Un'isola dove ognuno, ad occhi chiusi, poteva sentirsi dentro ad una *forma piacevole*.

Chiesi ai bambini di immaginare questa nota come una sfera morbida che aveva una direzione certa ma anche un margine di movimento assolutamente soggettivo (intensità, timbro, vibrato, espressione).

Fu importante impostare la ricerca posturale individuale non fissa e predeterminata ma libera, rispettando le regole dell'apertura corporea e di un ottimale livello respiratorio.

La nota era dunque impostata con un minimo di emissione, sostenuta con intensità nella parte centrale e appoggiata in modo decrescente.

Per dare maggior sostegno alla pratica respiratoria, era mia abitudine far precedere (in itinere) in forma ludica, alcune esperienze di rilassamento globale.

Questo rilassamento indotto con verbalizzazione esterna, con stimoli musicali e per mezzo di auto-produzione immaginativa, è particolarmente idoneo ad una corretta impostazione respiratoria e ad una ottimale percezione enterocettiva.

Fu funzionale e integrativa l'attività psicomotoria di conoscenza di sé e dell'altro.

L'articolazione del percorso si fondava su quattro tappe fondamentali:

1) a) lavoro individuale di percezione, adattamento del ritmo respiratorio al ritmo contenuto nella musica preregistrata e b) lavoro di autoesplorazione (palpazioni del proprio corpo e degli organi deputati alla funzione respiratoria)

2) lavoro a coppie concentrato sull'intesa respiratoria dei partners e sulla percezione/esplorazione del corpo dell'altro

3) lavoro di gruppo sulla ricerca del ritmo comune, espresso sia a livello di respiro sonoro che di movimento coreutico

4) lavoro/gioco sul controllo dell'emissione d'aria individuale/di coppia per mezzo di ritagli di carta/cartoncino, fiamma di candela o palline da ping-pong (coppia).

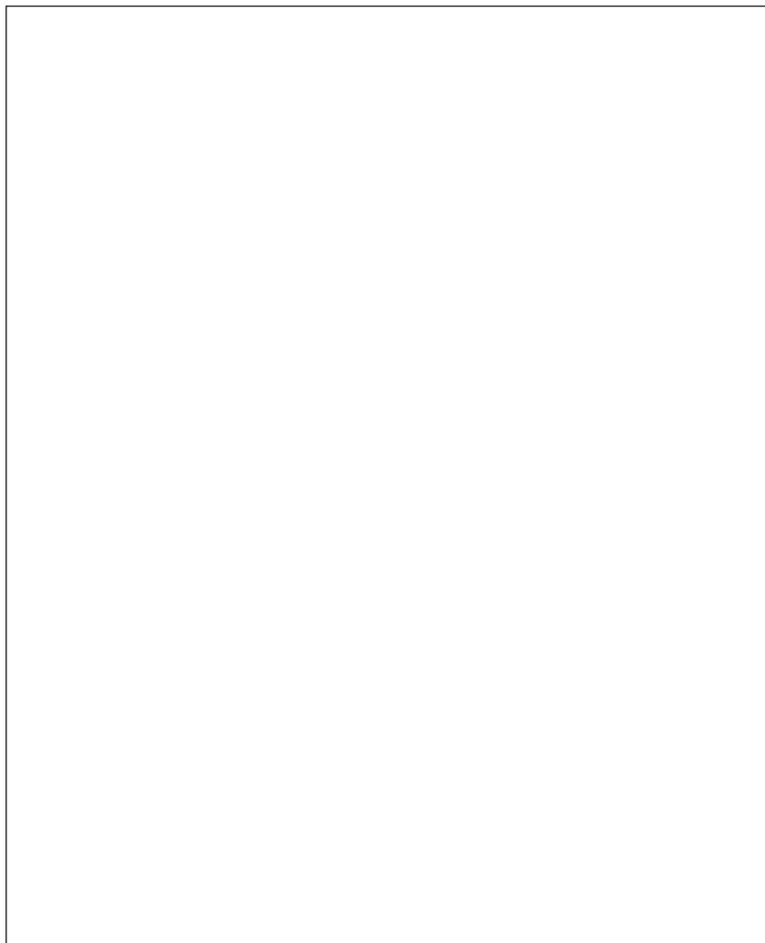
L'esperienza proseguì con la presentazione di una frase melodica di due battute, opportunamente separate e poi cantate unitariamente con senso compiuto.

La metodologia fu sostenuta da una progressiva esecuzione della prima misura con un metallofono, dalla ripetizione vocale da parte del conduttore e dalla prova collettiva del gruppo.

Adottata la stessa modalità per la seconda misura, si provvide ad una esecuzione completa, facilitata dall'indicazione dell'altezza condotta dal direttore con la mano.

All'inizio sono da evitare intervalli troppo distanti (tipo DO – FA o SOL), privilegiando soprattutto quelli di 2^a e 3^a (DO – RE, DO – MI).

Fig. 87



Per facilitare la produzione creativa e l'improvvisazione organizzai il gioco del "domino musicale" che si basava sulle stesse regole del tradizionale gioco del domino.

Se un giocatore punta un 4 e lascia aperto il tassello del 5, il giocatore successivo per proseguire il gioco deve puntare il tassello del 5.

Nel domino musicale i bambini erano disposti in cerchio: il bambino A proponeva una frase melodica improvvisata con ampiezza variabile e terminava appoggiando la nota finale al compagno successivo B che, ripartendo dalla nota ricevuta, creava una nuova frase e il gioco continuava così fino all'esaurimento dei giocatori.

4. Introduzione all'uso dello strumentario Orff

Si sentiva ormai l'esigenza di accompagnare il "cantato" con lo strumentario Orff di cui si disponeva.

Come tutti sanno, tale strumentario deve il nome a K. Orff, più noto come autore dei *Carmina Burana*, ma meno famoso come creatore dell'omonima metodologia didattica, sviluppatasi soprattutto a partire dagli anni '50.

Le linee fondamentali sono espresse dall'importanza dell'elemento ritmico e del valore attribuito all'interdisciplinarietà.

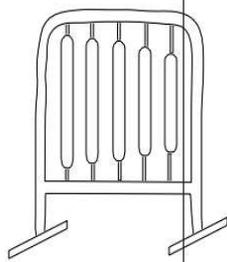
La dotazione originale si divide in: strumenti a **suono determinato**:

- xilofono diatonico/cromatico
- metallofono diatonico/cromatico
- glockenspiele diatonico/cromatico
- carrillon diatonico/cromatico
- piastra sonora diatonico/cromatico

STRUMENTI A SUONO DETERMINATO



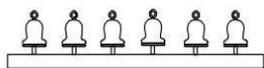
XILOFONO



CAMPANE TUBOLARI



METALLOFONO



CAMPANELLE



PIASTRE SONORE



GLOCKENSPIELE

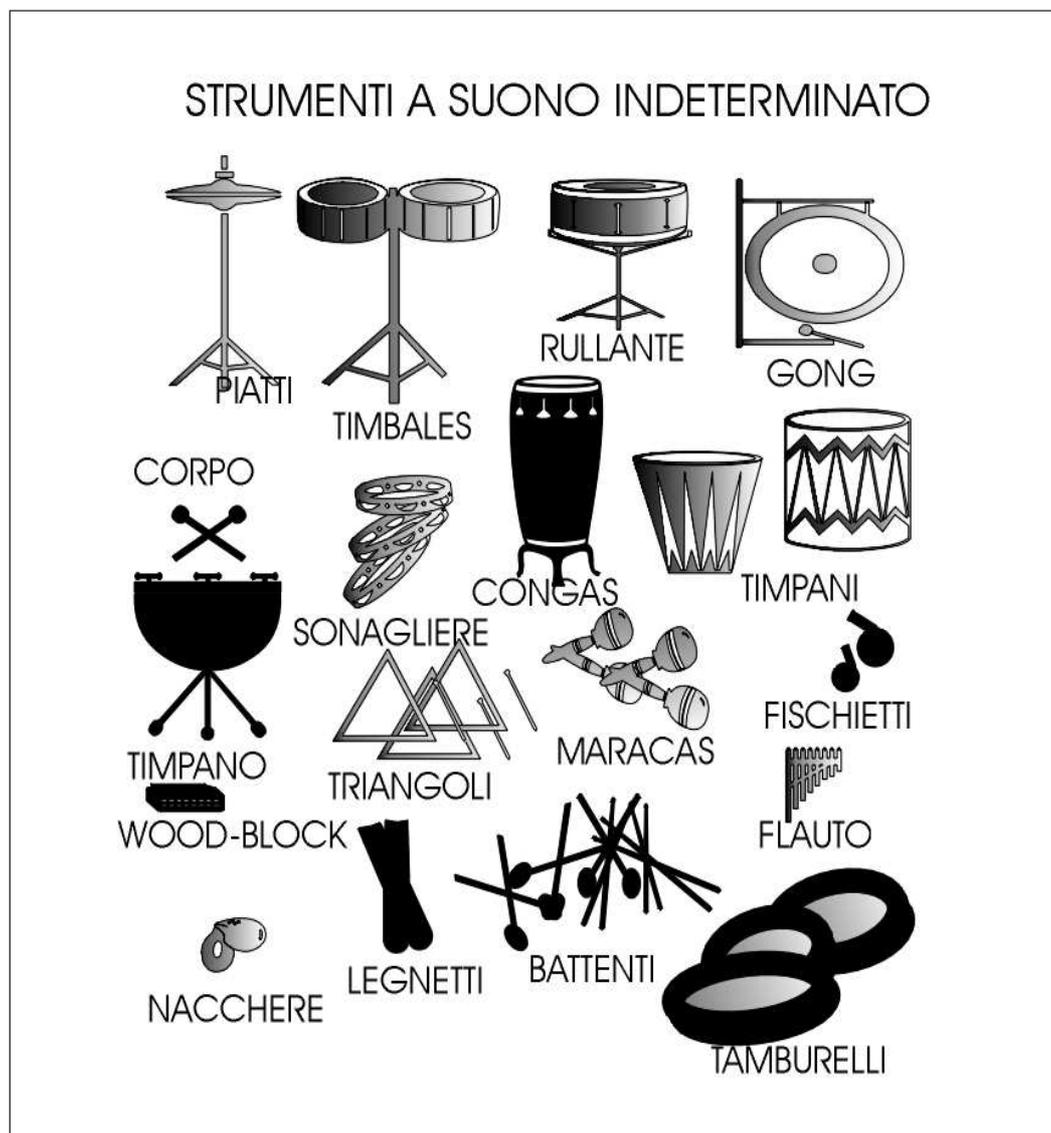


VIBRAFONO

a suono indeterminato:

- timpani
- tamburelli
- tamburelli con sonagli
- bongos
- gong
- anelli con sonagli
- triangoli
- maracas
- legnetti
- wood-block
- templari
- piatti
- cembali
- ecc. ecc.

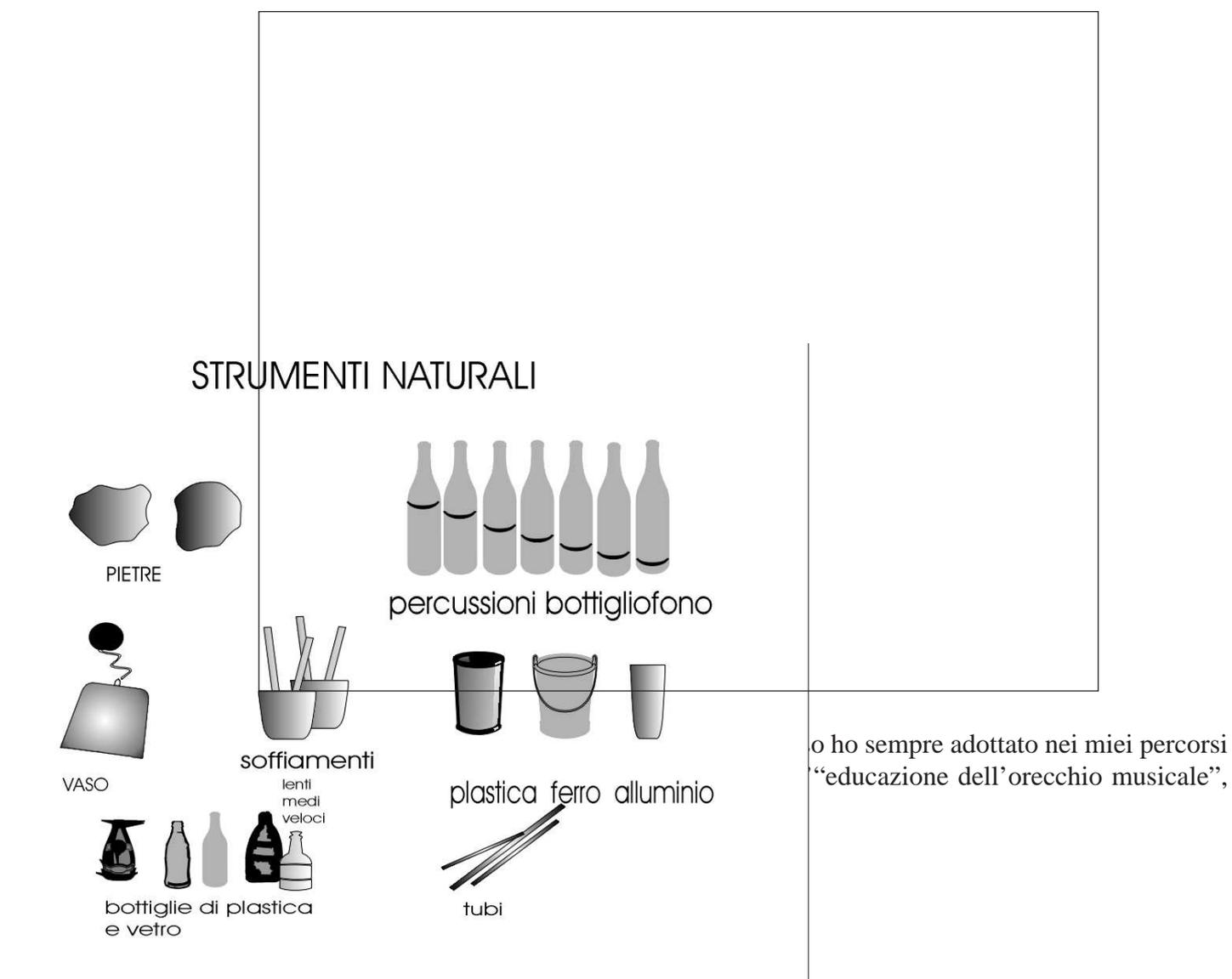
Fig. 89



e strumenti naturali, di recupero o di uso comune:

- pietre
- vasi
- contenitori
- bottigiofoni
- aerofoni
- listelli di legno
- contenitori vari
- scatole sonore
- granito
- ecc. ecc.

Fig. 90



rimando il lettore alla descrizione di pag. 19

INDOVINA LO STRUMENTO

Dopo aver lavorato intensamente sullo strumentario può risultare utile questa esperienza/gioco che si prefigge 2 obiettivi:

- stabilizzare la conoscenza degli strumenti musicali usati con relativa attribuzione denominativa
- fare crescere e consolidare la capacità discriminativa sonora, accentrando la potenzialità attenta sull'elemento timbrico (è facile confondere legnetti e wood-block...)

Possiamo lavorare su due versioni del gioco.

1. Nella prima chiediamo ai bambini, disposti in semicerchio, di dare le spalle al conduttore "calvacando la sedia". Per dare più enfasi al gioco invitiamo i giocatori a coprirsi gli occhi e rimanere in assoluto silenzio. Il conduttore procede poi alla produzione di un suono debole, invitando i bambini a indovinare di che strumento si tratta. Qualora nessuno indovini, si prova ad aumentare l'intensità del suono o ad arricchire progressivamente la gamma sonora fino al riconoscimento. Dopo diverse prove del gioco, al fine di renderlo adatto ai nuovi livelli d'abilità raggiunti, si possono adottare varianti chiedendo ai bambini di individuare 2, 3 o 4 suoni in successione oppure suonati contemporaneamente.

2. Nella seconda versione ci rivolgiamo al singolo bambino, sorteggiato o identificato con una conta, scelto o volontario, coinvolgendolo, rigorosamente bendato, nel riconoscimento degli strumenti.

Una variante è rappresentata dalla possibilità di non nominare lo strumento ma di ricercare lo strumento percepito, riproponendo lo stesso suono.

In caso di errore la ricerca continua e solo in seguito all'avvenuto riconoscimento, il bambino potrà nominarlo.

INDOVINA IL SUONO

In evidenza ancora l'obiettivo di far crescere la capacità discriminativa timbrico-sonora.

Chiediamo al gruppo di raccogliere e portare a scuola 4-5 materiali sonori (fischietti, contenitori/maracas ecc...).

Seguiamo le stesse modalità di esecuzione previste dal gioco n° 3 (**indovina lo strumento**).

IL TESOROSUONO

Introduciamo i bambini/ragazzi in un ambiente sufficientemente ampio e vuoto (salone, laboratorio o palestra con idonea acustica).

Scegliamo o sorteggiamo un bambino che dovrà essere bendato e accompagnato al centro dello spazio.

Assicuriamoci che il bambino non abbia riserve circa il suo ruolo nel gioco e accetti tranquillamente la momentanea cecità; rassicuriamolo sulla assoluta assenza di rischio e sul fatto che sarà aiutato in caso di necessità.

Invitiamo 4-5 bambini a scegliere uno strumento qualunque dello strumentario e dislociamoci silenziosamente in diversi punti dello spazio di gioco.

Al comando del conduttore, un bambino musicista suonerà lo strumento pianissimo.

Il suono verrà ripetuto più volte, piano o forte, in relazione alle risposte e alle capacità dimostrate dal bambino ricercatore.

Scopo del gioco è il raggiungimento del bambino musicista, da parte del bambino bendato e l'identificazione dello strumento usato (il bambino deve toccare musicista e strumento).

Obiettivo del gioco è la "ricerca della fonte sonora" (il tesoro, appunto) e l'orientamento nello spazio.

Soprattutto in rapporto a quest'ultimo obiettivo va ricordata la necessità, da parte del conduttore, di seguire costantemente il bambino bendato, verificando di volta in volta il suo livello di sicurezza, fiducia, capacità percettiva e la necessità di eventuali rinforzi psicomotori (piccoli spostamenti corporei, indicazioni verbali, accompagnamento per mano).

Il gioco si conclude quando tutti i 4-5 bambini musicisti sono stati identificati.

In caso ci si imbatta in bambini particolarmente spigliati e con spiccate attitudini percettivo-orientative, oppure dopo varie ripetizioni del TESOROSUONO, si può applicare una variante di difficoltà consistente nello spostare 2 o 3 volte la posizione dei musicisti per disorientare il ricercatore.

IL GIOCO DELLE COPPIE

I bambini sono invitati a formare delle coppie.

Ogni coppia è formata da un bambino che suona uno strumento scelto e un bambino che, precedentemente bendato, deve seguire il proprio partner che si muove nell'ambiente a breve distanza e senza alcun contatto corporeo.

Ogni bambino musicista deve produrre un ritmo costante concordato.

Anche per questo gioco è necessario disporre di uno spazio grande e vuoto, dotato di una discreta acustica.

La difficoltà del gioco, che consiste nella costante capacità di percepire e discriminare le caratteristiche timbriche e ritmiche prodotte dallo strumento, è data dalla grande composizione sonora che si crea dalla sovrapposizione di 7-8 strumenti al momento del "via".

IL GIOCO DELLE COPPIE

variante

Si formano le coppie con le stesse modalità.

Si invitano i bambini a disporsi a coppie, l'uno di fronte all'altro a distanza di 6-7 metri.

Concordato il ritmo da adottare e ad avvenuta applicazione della benda, il conduttore sposta i bambini musicisti che al "VIA!" suonano contemporaneamente e in modo costante.

Difficile per i bambini bendati riconoscere il suono-guida dovendo riaggiustare la percezione spaziale resa precaria dall'insieme timbrico-ritmico.

Man mano che le prime coppie si riuniranno cessando di suonare, il livello di difficoltà si abbasserà, permettendo a tutti di ritrovare il partner e il suono-guida.

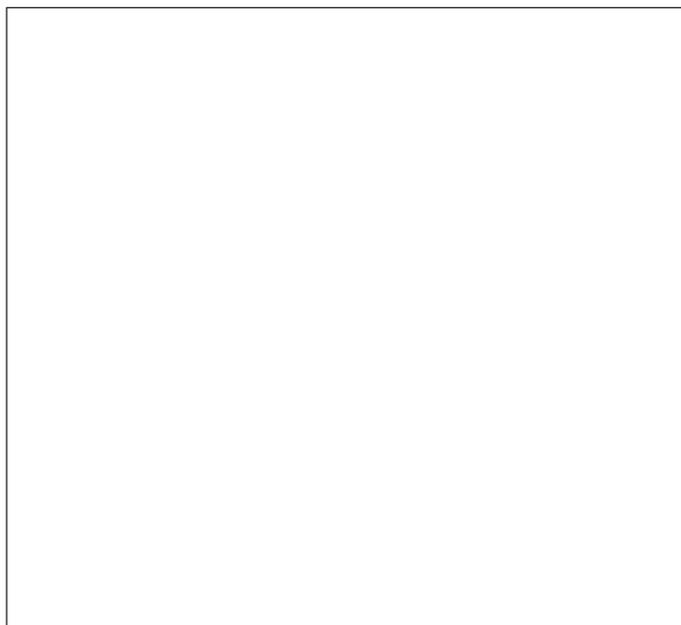
IL BOSCO MUSICALE

Tutto il gruppo è impegnato nel gioco.

Due bambini, a turno, interpretano contemporaneamente il ruolo di "Cappuccetto Rosso", sperduti e ciechi nell'attraversamento del bosco. Gli altri saranno gli alberi musicali.

Ogni "albero" è munito di strumento e suona per prevenire eventuali collisioni e indicare ai due "Cappuccetto Rosso" che occorre spostarsi per continuare la strada e raggiungere la desiderata casetta.

Fig. 91



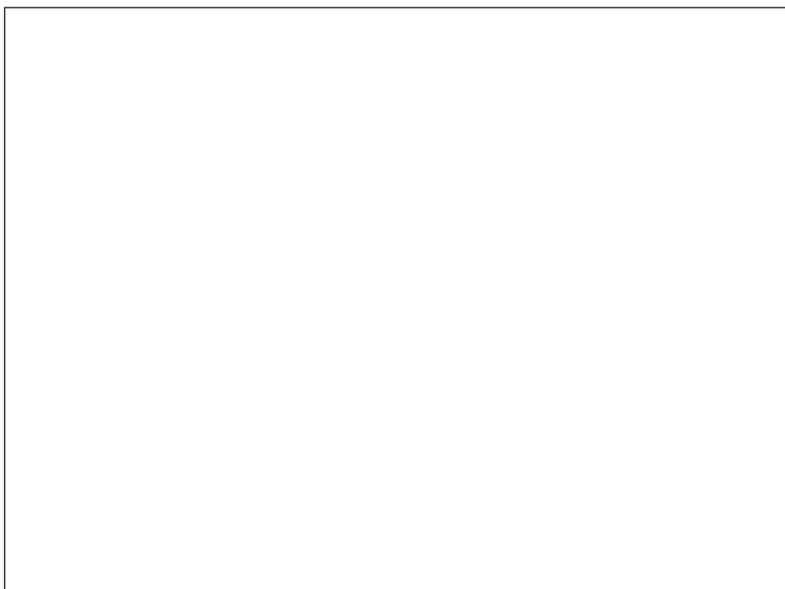
Al termine del lungo e faticoso percorso, aiutati da indicazioni verbali e non, i due protagonisti si ritroveranno a casa, entrando nei due cerchi sonori corredati di campanelli precedentemente preparati.

IL FAZZOLETTO MUSICALE

È il classico e tradizionale gioco del fazzoletto o bandiera.

Due squadre sono schierate opponendosi l'una all'altra con divisione in coppie precedentemente stabilite.

Fig. 92



Al centro sta il conduttore del gioco che, oltre a sorreggere a braccio teso un fazzoletto, ha anche il

compito di chiamare le coppie alla conquista del vessillo e fare ritorno alla base senza essere toccati dall'avversario.

In questa versione il conduttore non invita alla competizione le coppie chiamandole per numero (coppia n° 1, 3, 5, ecc...), bensì suonando lo strumento abbinato ad ogni coppia (n° 1 triangolo, n° 2 legnetti, ...).

Vince la squadra che per prima riesce a raggiungere 10 punti.

IL MAESTRO DI MUSICA

Chiediamo ai bambini di disporsi in cerchio.

Non è necessario disporre di strumenti musicali: raccomando la versione povera perché più creativa.

Si spiega ai bambini che tutti parteciperanno al gioco e due bambini interpreteranno, a turno, i ruoli del maestro di musica e dell'investigatore.

Il direttore deve proporre al gruppo un tema ritmico sonoro e ritmico-gestuale (in genere i bambini iniziano con il ritmo delle mani) e cambiare il più in fretta possibile, imitato da tutto il gruppo, senza farsi "pizzicare" dall'investigatore che, ignaro dell'identità del maestro (al momento della decisione deve uscire dall'aula), è obbligato dalla regola del gioco a girare incessantemente all'interno del cerchio dei bambini.

Per la buona riuscita dell'esperienza occorre abituare i bambini a non "copiare" i cambiamenti sonori direttamente dal maestro, guardandolo in faccia, bensì osservando i cambiamenti dei bambini che si trovano di fronte a lui e rivolgendo costantemente lo sguardo a tutto il gruppo.

L'investigatore ha tre possibilità d'errore.

Se non indovina è costretto a uscire nuovamente e riprovare.

IL PERCORSO SONORO

Tipico gioco che unisce due aree didattiche, quella ludico-motoria e quella musicale.

È raccomandabile effettuare l'esperienza in palestra.

Tracciamo un'ipotesi di percorso, disponendo il materiale in modo tale da lasciare un sufficiente spazio per i musicisti tra un settore e l'altro.

Abbinare ogni attività motoria ad uno strumento.

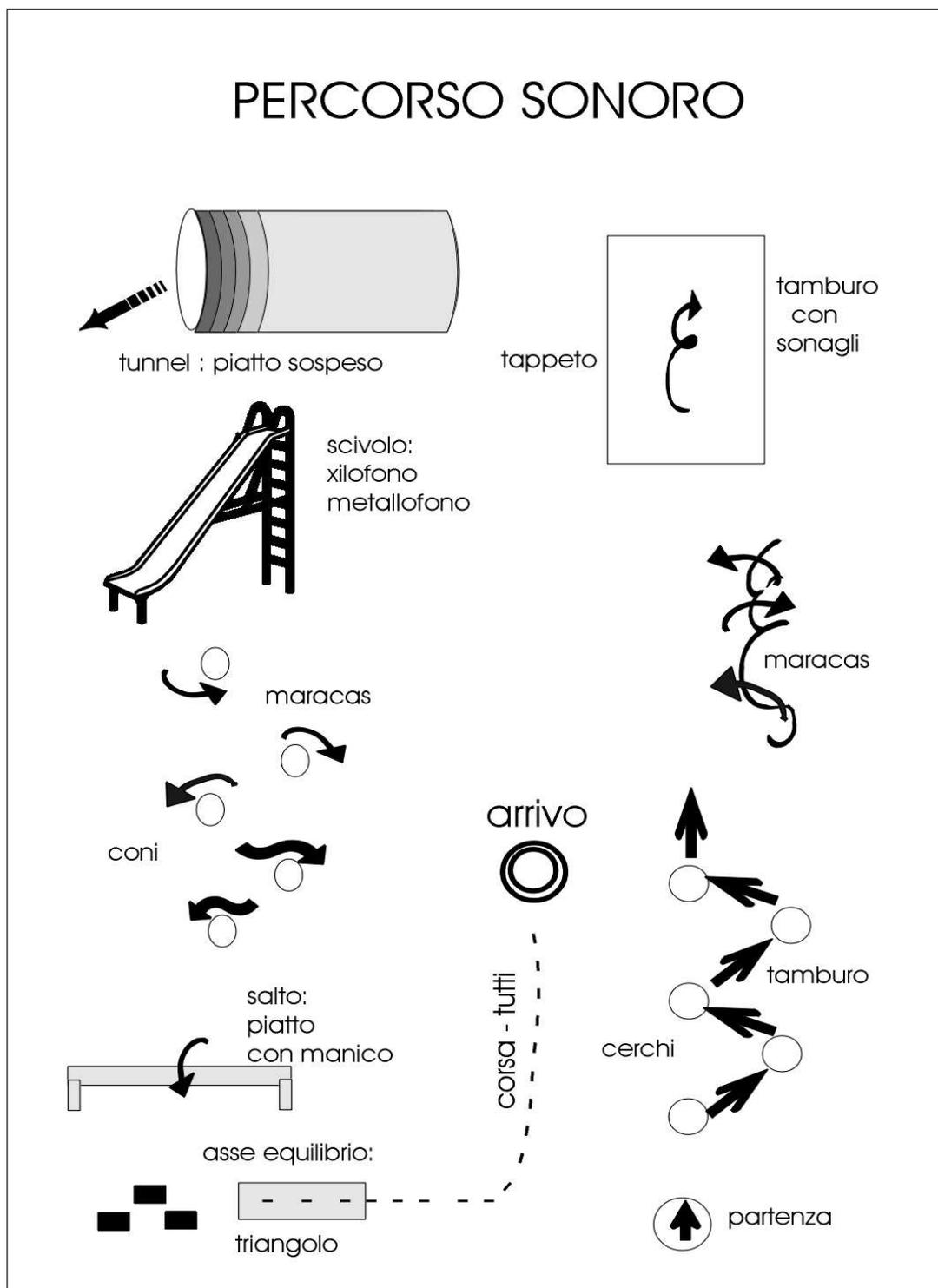
Vi propongo il mio modello che si basa su precedenti riflessioni fatte sulle caratteristiche dei principali schemi motori di base:

- 1) salto a piedi uniti nei cerchi – tamburo
- 1) salto nei cerchi a piedi alternati o saltelli laterali a piedi uniti – legnetti o wood-block
- 2) passaggio zig-zag coni/paletti – maracas/anello sonagli
- 3) salto in alto e arrivo – piatti con manico
- 4) passaggio carponi/bocconi dentro al tunnel – piatto e battenti
- 5) equilibrio su mattoni o su asse – triangolo e cimbali
- 6) discesa da scivolo – metallofono – glockenspiele – xilofono – produrre 1 o 2 glissandi discendenti
- 7) giravolta/piroette o rotolamento sull'asse laterale – tamburello con sonagli
- 8) corsa – tutti gli strumenti effettuando un tremolo.

I bambini musicisti hanno il compito di sottolineare e richiamare ad un ottimale livello percettivo il movimento.

I musicisti non devono imporre il ritmo del percorso ma accompagnarlo ed adattarvisi.

Fig. 93



L'ECO E LO SPECCHIO

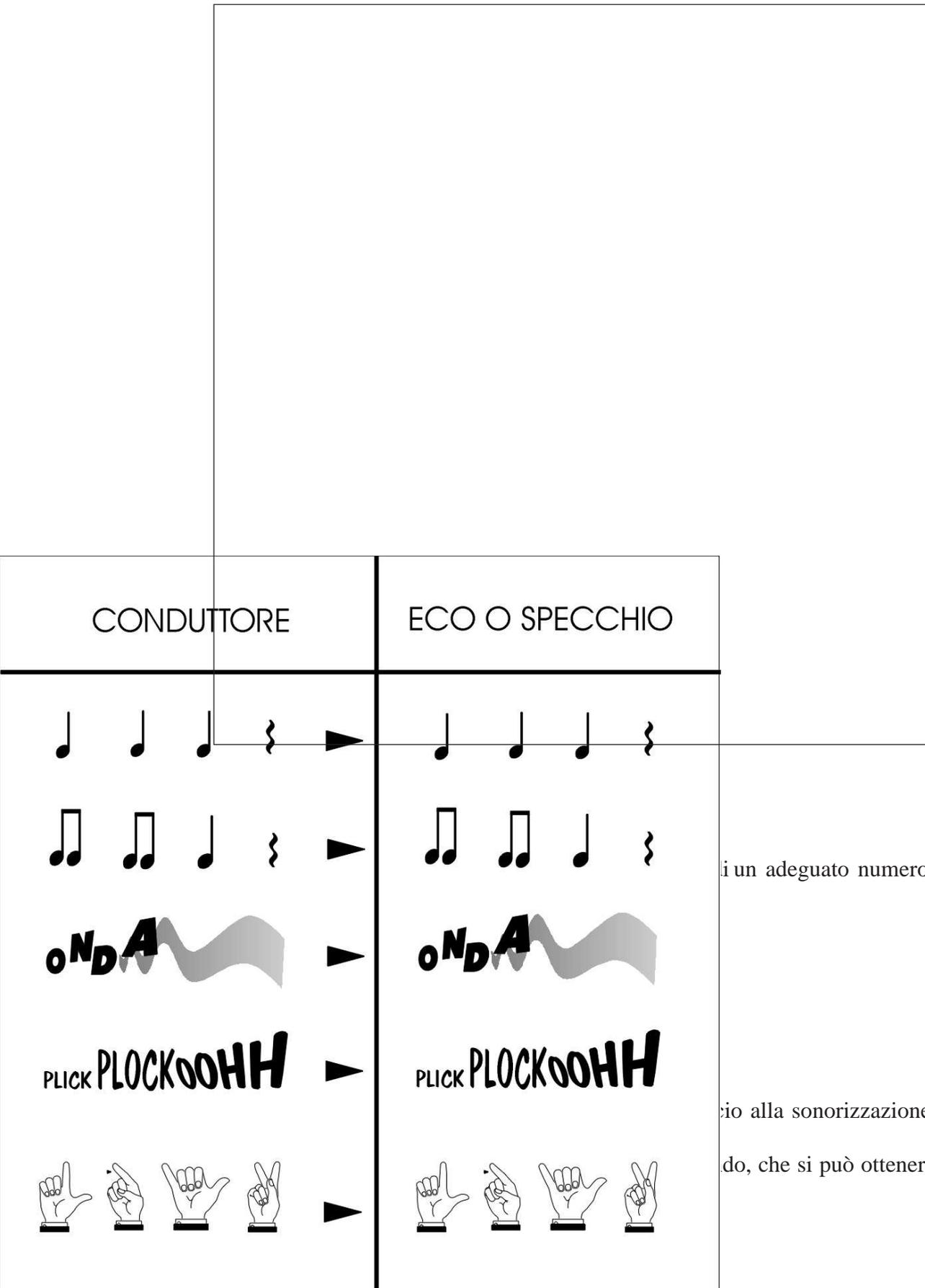
I bambini devono essere messi a loro agio e occorre ricercare il massimo rilassamento.

Il gioco consiste nel condurre una comunicazione imitativa vocale, ritmica e gestuale.

Si può partire da semplici parole, alternando esperienze legate all'intensità e alla durata, ritmi semplici eseguiti con le mani, mani e piedi, mani, piedi e gesti-suono.

Dal gesto-suono è passaggio obbligato evolvere verso semplici gesti e gestualità più complessa caratterizzati da silenzio.

Fig. 94



di un adeguato numero di esperien-

cio alla sonorizzazione della *piece*

do, che si può ottenere alternando

Nell'ipotesi B la musica può trovare una collocazione in precisi momenti dell'azione teatrale e fungere da stacco o per enfatizzare un momento comico/drammatico.

I bambini si dividono in gruppi e, definito un canovaccio elementare, possono cimentarsi nella definizione del contesto musicale.

L'esperienza che voglio raccomandarvi è quella della storia con struttura *stimolo-risposta*.

Il gioco prevede 1) un conduttore che deve improvvisare un racconto al microfono (dopo avergli ovviamente concesso un lasso di tempo necessario a fissare le idee principali) 2) un gruppo di rumoristi/sonorizzatori/interpreti.

Con tono appropriato e uso di modulazioni espressivo-tonematiche, il narratore deve guidare il gruppo costringendolo a intervenire e a dare collettivamente le risposte sonoro-musicali corrette.

È importante dare un giusto rilievo alle pause, alla frase enfatizzata, alla forma interrogativa, al ritmo affabulatorio.

Il gruppo realizza tutto ciò che manca alla storia per essere vissuta in modo più emozionante e divertente.

Fig. 95

NARRATORE	CORO
1) In una notte buia e tempestosa →	Uuuhhh, uuuhhhh.....
2) Un uomo camminava spazientito lungo un sentiero che conduceva alla casa di Joe... →	Plik, plok, plik, plok, plik.....
3) Ad un certo punto si sentì bussare... →	Tok, tok, tok....
4) In seguito... →	.....

Vorrei riprendere il filo narrativo dell'esperienza musicale sul cantato che ho interrotto per presentarvi, in modo più approfondito, l'eventuale uso dello strumentario Orff.

Non è mia intenzione proporvi un canzoniere con tanto di spartito.

Penso che ognuno di voi conosca o possa ricavare dai bambini un programma musicale minimo che si possa gradualmente ampliare.

Voglio invece presentarvi alcune possibilità tecniche musicali o strategie didattiche sulle quali potrete sicuramente contare.

Arrivati al momento evolutivo sul cantato mi posi il problema del repertorio e di come avrei potuto "armonizzare" efficacemente i canti e le esperienze vocali dei bambini, avendo chiara in mente una precisa scelta educativa che intendeva prescindere da impostazioni tecnico-teoriche caratterizzate da notazione musicale ufficiale.

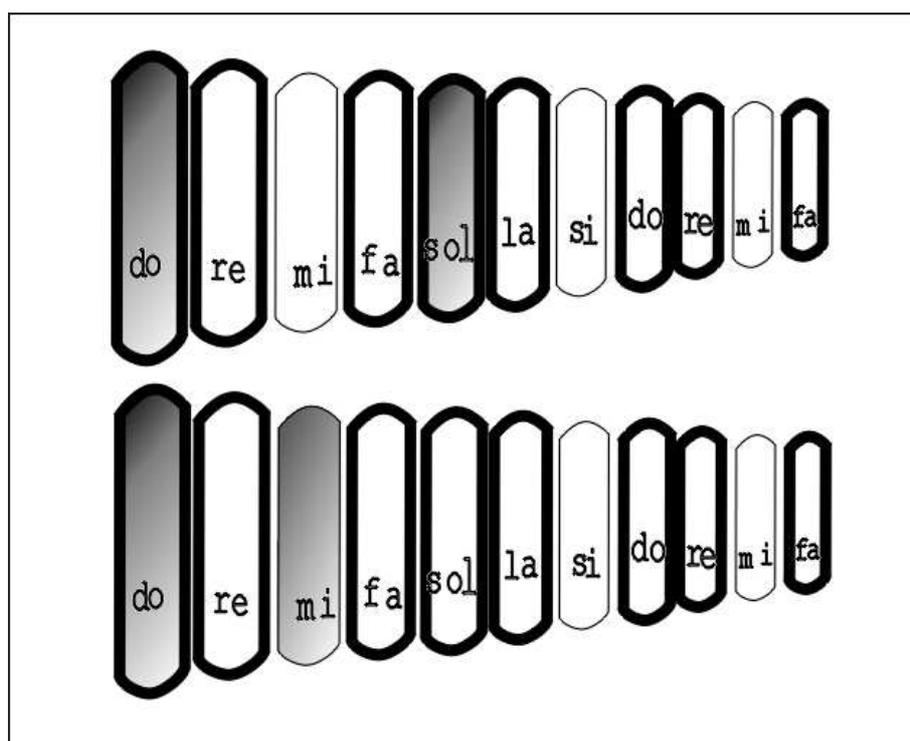
Mi attenni sostanzialmente a queste regole base:

- stimolare un approccio naturale allo strumentario
- fornire indicazioni per un uso facile, corretto e completo dello strumento ma concedere ampia possibilità circa l'utilizzo personalizzato e globale dello strumento
- canalizzare i processi didattico-musicali attraverso tecniche dirette, immediate o caratterizzate da pratiche imitative, integrando, come adeguati ausili, gli spartiti informali
- favorire la spontaneità e la creatività dei bambini più piccoli mediante l'utilizzo dello "strumentario preparato" e di ogni opportunità didattica facilitata
- ricercare e usare, in modo paritetico e complementare, sia un elementare repertorio musicale composto da canti, giochi, piccoli brani, filastrocche, ecc.. che un repertorio creato dal gruppo che comprende generi diversi
- adottare forme di "accompagnamento" semplificate e facilitate, con frequente uso del monoaccordo e delle strutture armoniche, ottenute per sovrapposizione di singole note

Per ottenere tutto ciò feci osservare attentamente ai bambini uno xilofono diatonico (metallofono, glockenspiel)

Togliendo alcune note si potevano ottenere facilmente accordi in DO.

Fig. 96



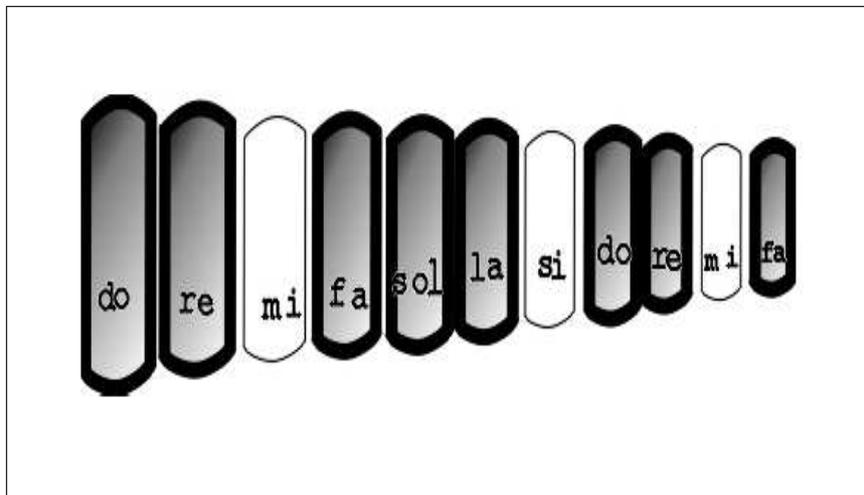
Due bambini, percuotendo contemporaneamente lo xilofono con due battenti, rispettivamente DO – SOL / DO – MI e seguendo la pulsazione ritmica di base del brano scelto, davano origine ad una struttura armonica tanto facile da eseguire quanto sufficientemente significativa ed efficace nel contenere la linea melodica del canto.

Eventuali cambi di accordo necessari potevano essere risolti da altri bambini utilizzando la stessa tecnica (accordo di SOL: SOL/RE e SOL/SI accordo di FA: FA/DO e FA/LA).

Sempre utilizzando la tecnica dello "strumento preparato" organizzai un adeguato numero di xilofoni, metallofoni, glockenspiel e piastre sonore, secondo una modalità di scala pentatonica.

Ecco rappresentato il modello:

Fig. 97



La particolarità della scala pentatonica è che i bambini possono usare in modo assolutamente casuale le note messe a disposizione, utilizzando entrambi i battenti.

Il risultato casuale di sovrapposizione dei vari suoni prodotti da tutti gli strumenti determina effetti armonici complessi e sempre compatibili, creando cambiamenti infiniti.

È su questa base armonica che richiesi ai bambini di produrre libere linee melodiche, invitandoli a usare tutte le note messe a disposizione della scala pentatonica (do, re,...) e a tentare di combinare i suoni con intervalli sempre più ampi, sia ascendenti che discendenti.

L'effetto fu sorprendente e la qualità andava migliorando man mano che nei bambini cresceva l'abilità di controllo e di creazione combinatoria.

Non mi è mai accaduto di rilevare scarsa o nulla partecipazione a questa attività cantata.

Tutto è fondato sulla semplicità dell'esperienza che riempie di suono l'ambiente, facilita la comunicazione interpersonale e dell'intero gruppo.

Dopo pochi tentativi, ogni bambino presta particolare attenzione alle direzioni e alle caratteristiche del suono.

Il suono viene identificato come un vero e proprio spazio da distribuire e da utilizzare equamente: la presenza maggioritaria dei suoni acuti fa spostare l'altezza verso toni più bassi, con un aggiustamento di redistribuzione, mentre una certa direzione (ritmo, cadenze, ostinati, frasi strutturate a domanda e risposta) viene opportunamente seguita e supportata dal gruppo in favore dei leader promotori del flusso e dell'energia sonora.

È in questo complesso lavoro di aggiustamento che si qualifica la presenza del docente, il cui compito è quello di evidenziare, stimolare all'osservazione, guidare e far evolvere la produzione del gruppo, senza esercitare un ruolo dichiaratamente direttivo.

Fu grande l'attesa dei bambini per quella che venne successivamente denominata da essi stessi "la grande voce del colore".

Con l'aiuto di alcuni genitori volontari avevamo allestito uno spazio veramente unico, a metà strada tra il palcoscenico del teatro e una mostra di "arte scultorea".

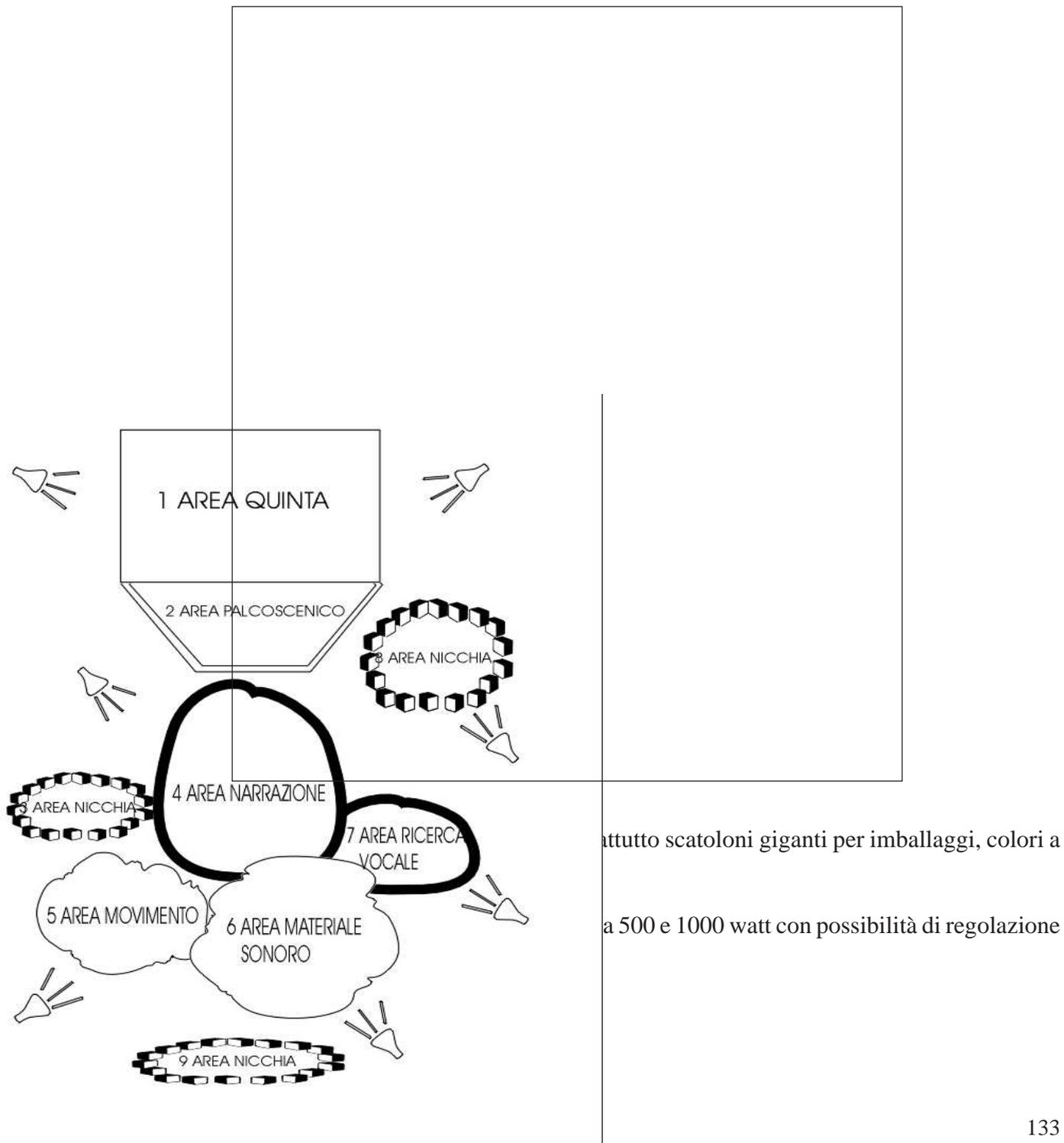
L'idea fondamentale era quella di creare uno spazio dove movimento, espressione mimico-corporea, produzione sonoro-musicale e scultorea si fondessero in un unico grande respiro.

Si tentava di superare l'idea stessa di spartito informale o di "spartitone" per determinare la centralità della persona che si esprime globalmente, come vera artefice e soggetto attivo della dinamica creativa.

Identificammo le strutture portanti e le regole fondamentali della “voce del colore”:

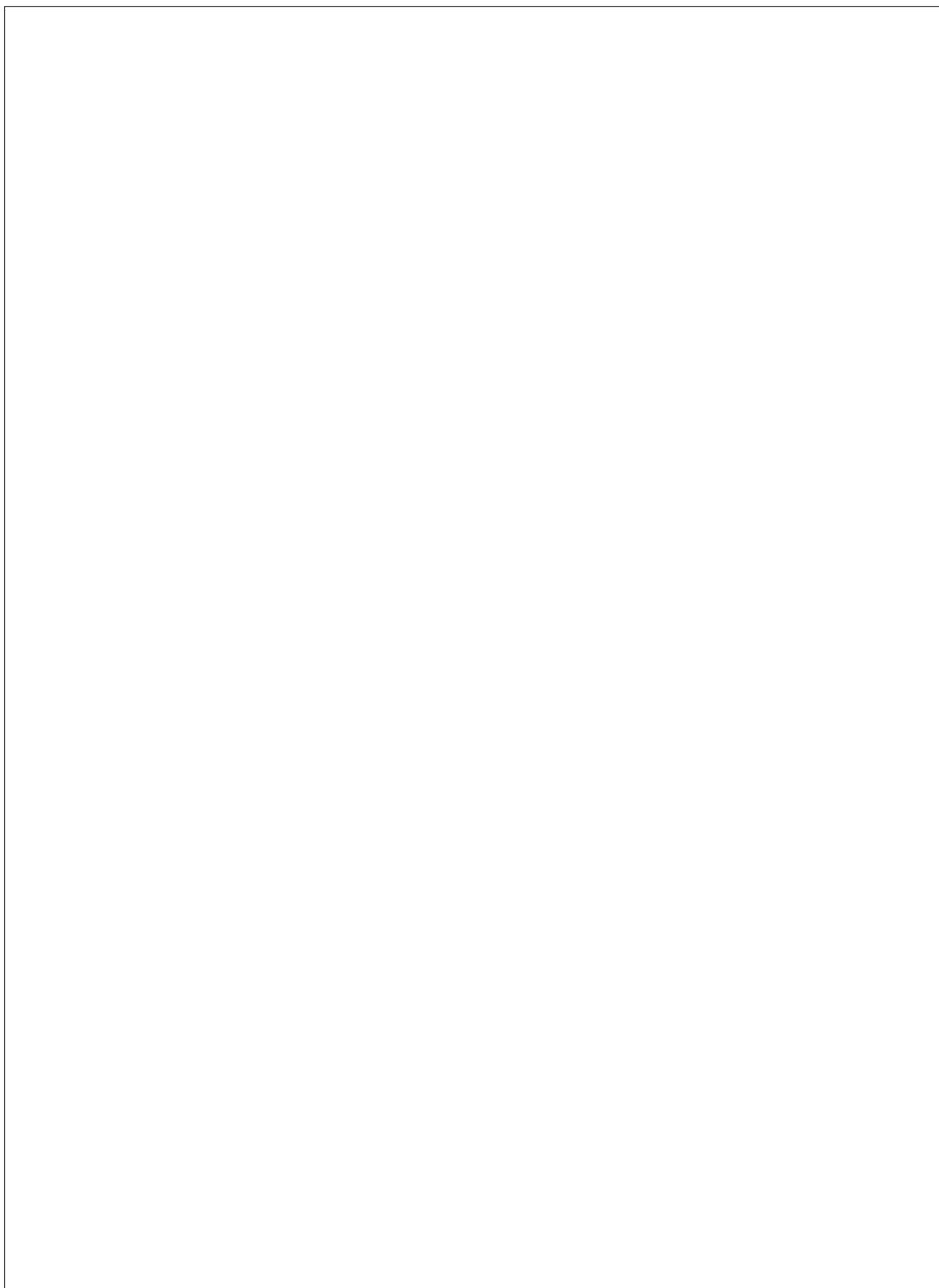
- 1) divisione degli spazi di lavoro in 7 aree:
 - area del proscenio
 - area del “dietro” o della quinta
 - area degli ambienti-nicchia
 - area del materiale sonoro
 - area del movimento e del ritmo corporeo
 - area della ricerca vocale
 - area della narrazione

Fig. 98



attutto scatoloni giganti per imballaggi, colori a
a 500 e 1000 watt con possibilità di regolazione

Fig. 99



6) creazione concordata dal gruppo del canovaccio, definito anche “struttura fondamentale dell’opera”.

Fig. 100

“TEMA DELLA NASCITA” PERFORMANCE

Il gruppo pensò di proporre il tema della nascita per le sue grandi possibilità simboliche ed espressive.

Le luci sono bassissime.

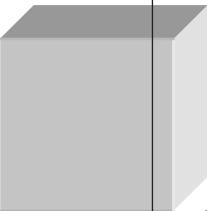
Il tutto si svolge in penombra.

Il gruppo ha pensato di utilizzare inizialmente questo effetto di luce, unitamente ad un insieme di colori caldi e scuri.

In seguito si passa (momento della nascita) ad una luce intensa e a colori molto forti e carichi di energia (giallo e arancione).

Nell’ultima fase, quella della presa di coscienza della propria nascita, la luce diventa meno forte, privilegiando il verde e il blu, mentre i colori sono molto tenui: il rosa, l’azzurro, il pesca...

Le modifiche alle luci sono possibili grazie a manovre di un addetto al pannello di controllo, mentre i cambiamenti dei colori all’interno dello spazio sono determinati dai bambini stessi che spostano i cartelloni e le stoffe disposti a terra e ruotano le facce dei cubi/parallelepipedi che costituiscono diversi volumi dello spazio espressivo.



Il gruppo si è così diviso:

- n° 4 bambini nell’area palcoscenico
- n° 6 bambini nell’area materiale sonoro
- n° 4 bambini nell’area ricerca vocale
- n° 4 bambini nell’area movimento
- n° 3 bambini nell’area nicchia
- n° 2 bambini nell’area narrazione
- n° 2 bambini nell’area quinta

Tutti i bambini hanno la possibilità di ruotare nelle diverse aree liberamente, tenendo presente il principio della giusta distribuzione/investimento dello spazio.

La struttura fondamentale della performance prevede l’articolazione in 8 fasi:

- 1) movimento lento del gruppo area palcoscenico (compiuto sotto un grande telo di stoffa leggera)
- 2) suoni iniziali del gruppo area sonora realizzati con tamburi accordati bassi
- 3) interazione del gruppo ricerca vocale e gruppo movimento

4) ingresso dei bambini narranti, con poche parole ripetute secondo diverse sonorità. Essi hanno autonomia decisionale per quanto concerne l'evoluzione della performance con possibilità direttive, attraverso modalità affabulanti, dell'azione collettiva

5) ruolo di osservatori o di fruitori passivi dell'esperienza da parte dei bambini posizionati nelle aree-nicchia

6) parte centrale di grande fermento sonoro/musicale, con movimento collettivo che precede il momento dell'esplosione, della nascita

7) osservazione e presa di coscienza, da parte di tutti i bambini, della loro "presenza nel mondo", orientando sensazioni, emozioni e sentimenti attraverso il canale comunicativo dell'area di appartenenza

8) chiusura della performance con l'abbraccio di tutti i partecipanti all'esperienza.

Un giovane collega, insegnante di scuola elementare, completamente digiuno di musica e poco abituato all'uso dello strumentario Orff, mi domandò come avrebbe potuto iniziare una qualsiasi attività di educazione musicale.

Gli sembrava inutile qualsiasi tentativo.

Non sapeva da dove partire.

Gli chiesi di prendere in considerazione le sue competenze e le sue predisposizioni, soprattutto quelle extraprofessionali.

Mi confidò – come se io non ne fossi al corrente – la sua inclinazione al movimento e allo sport in generale.

“Pensa a quando cammini, a quando corri... pensa ai salti, alle situazioni di equilibrio statico e dinamico... al movimento rilassato e fluido e al movimento che richiede tensione muscolare e uno sforzo intenso...”

“Rifletti, trova i collegamenti e proponi ai tuoi allievi: saranno essi stessi ad aiutarti!”

Disse che ci avrebbe pensato, ma riteneva indispensabile la mia presenza per una supervisione.

Quando la settimana successiva entrai in laboratorio, il giorno in cui doveva avere luogo la prima seduta con il suo gruppo classe di 3a elementare, lo trovai seduto su uno sgabello, circondato da quattro strumenti principali e, ammucchiati di lato, alcuni strumentini minori che egli definì “di riserva”.

Un tamburo grande con appoggi, un triangolo con supporto, un paio di maracas e un piatto sospeso con supporto.

In mano teneva nervosamente due battenti di legno per batteria.

Tuttavia mi sembrava sicuro e determinato.

Invitò un bambino a provare questa nuova esperienza imperniata sul rapporto suono – movimento e gli spiegò che era un gioco a sorpresa: non c'erano domande o risposte sicure.

Si sarebbe lavorato in coppia in modo divertente e creativo.

L'importante – spiegò l'insegnante – era essere spontanei e fare quello che veramente ci si sentiva di fare.

Cominciò a percuotere con regolarità il tamburo.

Istintivamente il bambino cominciò a camminare seguendo la pulsazione prodotta dallo strumento.

Bruscamente l'insegnante cessò il ritmo e il bambino si fermò.

Ad una percussione forte il bambino reagì saltando a piedi uniti.

Ogni segnale di cambiamento era raccolto puntualmente dal piccolo interprete.

Allo scuotimento delle maracas seguì una divertita azione di *grooming* di tutto il corpo.

L'insegnante invitò il bambino a chiamare un altro compagno e, suono dopo suono, tutti i bambini furono coinvolti nell'azione che univa ritmo/suono e gesto/movimento.

In quella prima seduta vennero fissati i seguenti abbinamenti:

Fig. 101

STRUMENTO ORFF UTILIZZATO	CARATTERISTICHE RITMICO-SONORE	TIPO DI GESTO/MOVIMENTO
TAMBURO	. . . . . o o o o o o	Camminata regolare Camminata da elefante
TAMBURO	O O	Salti a piedi uniti
MARACAS	..... ..... .....	<i>Grooming</i> e scuotimento di tutto il corpo
BORDO DEL TAMBURO	Rullata veloce	Passi rapidissimi sulle punte
PIATTO SOSPESO	Suono continuo ottenuto due battenti in feltro	Movimento lento
TRIANGOLO		Raccoglimento a terra, chiusura, silenzio
LEGNETTI	O OO O OO O OO	Movimenti rigidi, duri e a scatto, robotizzati

Durante questi percorsi di lavoro è importante alternare momenti imitativi – significativi per arricchire il vocabolario motorio – e fasi di ricerca personali, basandosi sulle proprie risorse espressive e creative.

Cosa possono mettere in gioco, relativamente alla musica, poche e semplici attività motorie?

Sappiamo che tutto ciò che fa parte del linguaggio non verbale – il gesto, lo sguardo, il tono muscolare, il movimento, la postura, il tono di voce, l’investimento spaziale – è rapportabile al mondo affettivo, in quanto la comunicazione non verbale non ci parla del *cosa* viene detto ma del *come* e quindi dello stato emotivo/affettivo del soggetto.

Esprimendoci con un linguaggio assolutamente originale, ognuno di noi racconta attraverso un peculiare codice corporeo il proprio modo di essere.

Se analizziamo mille diversi salti ci accorgiamo che ognuno di essi è assolutamente tipico e unico, espressione diretta di quella persona in quel particolare momento...

Dopo i sei anni, questa espressività motoria viene celata e inibita da stereotipi e imitazioni di modelli che tentano di coprire il vero stato emozionale del soggetto.

Come avrete potuto notare il percorso permette di confluire verso più direzioni di ricerca.

È ovvio che la richiesta di maggior o minor attenzione posta dal docente verso una certa direzione orienterà in modo diverso l’evoluzione del percorso, mettendo a fuoco di volta in volta i vari obiettivi.

1. acquisizioni musicali

Quando, ad esempio, offriamo la possibilità di camminare su un ritmo segnato dal tamburo, puntiamo su obiettivi musicali specifici quali il riconoscimento della pulsazione, dell'andamento ritmico, la necessità di sincronizzarsi con esso, la possibilità di dialogare musicalmente creando con il corpo sonorità e ritmi di supporto o paralleli.

Percepriamo e differenziamo suoni brevi e suoni lunghi, suoni forti e suoni deboli, distinguiamo diversi modi di parlare degli strumenti.

Sono in gioco i concetti musicali fondamentali di durata, intensità e timbro.

2. esperienze psicomotorie

L'operatività legata all'agire in prima persona, all'impadronirsi del mondo attraverso la propria azione è ormai un principio metodologico acquisito. È risaputo che il movimento che caratterizza il gioco senso-motorio e in seguito il gioco simbolico rappresenta un canale fondamentale di conoscenza attraverso il quale è possibile accedere alle successive astrazioni e categorizzazioni, al cosiddetto mondo razionale.

Secondo il pensiero di Lapierre e Aucouturier, autorevoli fautori del modello educativo psicomotorio, le nozioni fondamentali astratte e i concetti spazio-temporali si basano su un profondo legame simbolico con il vissuto affettivo.

Tali categorie vengono vissute e sperimentate nella scoperta corporea ed emotivo/affettiva, filtrate da una primaria analisi che dapprima coglie le forti opposizioni e i contrasti (piano/forte, grande/piccolo, alto/basso...) e, successivamente, riconosce le gradualità e le sfumature.

3. espressione corporea, teatro/danza

È un modo per scoprire se stessi e gli altri, un modo per giocare e comunicare.

Possiamo far finta – come nell'esperienza del movimento lento introdotto dal piatto sospeso – di essere delle foglie al vento, dei fiori di campo mossi da una leggera e cullante brezza.

Immaginiamo, al suono del triangolo, di essere sfiniti e di non avere più forze: abbiamo bisogno del silenzio per raccogliere tutte le nostre energie e riemergere.

Dunque tutto un mondo di immagini mentali, di giochi teatrali, di elementi fantastici che abbinati all'agire corporeo possono costituire una formidabile azione proiettiva e catartica.

Ma, senza addentrarci in tematiche non facili da gestire, possiamo evidenziare quanto sia facilmente attuabile introducendo i bambini verso libere forme di espressione corporea:

- vivere la globalità del corpo
- scoprire lo spazio fisico e lo spazio degli altri (spazio di relazione)
- prendere più coscienza del proprio corpo
- imparare ad ascoltare le sensazioni interne
- controllare il livello espressivo mimico-gestuale e la relativa forza muscolare necessaria (contrazione, tensione, decontrazione, rilassamento).

L'IMMAGINE DELLA VOCE

Costruire lo strumento voce significa creare un'immagine mentale di esso.

Questo è possibile grazie alla natura senso-motoria dell'atto cantato.

Sappiamo che attraverso l'attività senso-motoria il bambino può formarsi un'immagine del mondo esterno e del proprio corpo.

Analogamente, imparando a sentire i movimenti interni provocati dall'emissione sonora, può riconoscere e dare forma al suo strumento vocale per servirsene con sempre maggiore facilità e piacere.

Il suono prodotto dal soggetto ha infatti il potere di scatenare sensazioni interne molto più forti di qualunque suono proveniente dall'esterno.

Nell'emettere un suono, le sensazioni motorie si manifestano sotto forma di contrazioni muscolari o come vibrazioni di tessuti a vari livelli di profondità, fino alle ossa.

Se parlando, emettendo sonorità vocali o cantando, rimaniamo in contatto con queste sensazioni, ci sembrerà che il suono si sposti continuamente dentro di noi, che tenda ad uscire o a rientrare.

Dunque tutto il corpo è interessato durante l'emissione vocale, sia che si tratti di parlato che di cantato.

Cosa si muove nel corpo che utilizza la voce?

I piedi

Sia che cantiamo seduti o in piedi, le nostre estremità inferiori svolgono comunque il compito di fare da base all'interno del corpo.

Ogni minimo movimento interno o esterno ci costringe a ricercare un continuo adattamento dell'equilibrio.

Quanto più solido è il nostro "appoggio a terra" tanto più tutto il resto del corpo sarà libero di reagire agli stimoli espressivo-vocali.

Il bacino

Dalla posizione del bacino e dalla flessibilità delle sue articolazioni dipende la funzionalità dei muscoli di tutta la parte superiore del corpo e quindi anche quelli laringei.

Il diaframma

Il movimento di questo muscolo va ben integrato ed equilibrato rispetto a tutta la dinamica muscolare corporea.

Stando in piedi occorre cercare di appoggiare le mani all'altezza delle ultime costole, un po' sopra l'ombelico e, dopo aver inspirato rilassando l'addome, emettere il suono.

Sterno e clavicole

Tutto ciò che si muove da questa zona in poi influisce direttamente sui muscoli laringei e quindi sull'azione delle corde vocali.

Per questo ogni loro tensione o contrazione superflua può diventare un ostacolo per la voce.

La laringe

Questo organo che racchiude le corde vocali è un sistema molto complesso formato da una quantità incredibile di piccoli muscoli e legamenti i cui movimenti non possono essere avvertiti se non dopo un lungo lavoro di sensibilizzazione interna.

Mandibola, lingua, bocca

Sono gli organi responsabili dell'articolazione della parola nel parlato e nel cantato.

I loro movimenti ci sono noti: si tratta di renderli più raffinati se si vorrà avere uno strumento più duttile.

Il suono

Ho accennato già precedentemente al fatto che può essere limitante, se non dannoso, centrare il lavoro di educazione vocale sull'attività di intonazione, almeno finché non si è sviluppato un livello minimo di consapevolezza.

Il lavoro sulla "nota" e sul vero e proprio "cantato" va dunque preparato e abbinato comunque ad un lavoro sul "parlato" e sul suono della voce.

Tale ricerca deve puntare sulla ricerca dei vari colori, dello spessore, dell'intensità della forma...

Il senso profondo della ricerca sui suoni naturali: un'esperienza con l'elemento acqua

1. Caratteristiche e aspetti evocativo-simbolici dell'elemento acqua

L'acqua è, tra i quattro elementi, quello più carico di valenza simbolica.

Basta scandagliare alcuni aspetti della nostra vita emotiva, compresa la produzione onirica, oppure ripercorrere il rapporto che ci lega, nella quotidianità, al suo utilizzo e alla sua naturale e vitale assunzione come bisogno primario.

Senso dell'acqua e vissuti emergono spontaneamente nelle conversazioni informali, ma anche nelle pieghe dei discorsi con gli amici più intimi e importanti, nelle associazioni di pensieri e parole, nell'immaginario collettivo attraverso miti, leggende e produzione artistica.

Il senso dell'acqua, attraverso la televisione, si delinea ed entra prepotentemente nelle nostre case con la forza evocativa e la suggestione delle immagini: l'acqua della pubblicità che purifica e rigenera il corpo e la mente si mescola con mille altri aspetti simbolici che ci vengono proposti da ininterrotti flussi narrativi cinematografici e documentaristici o attraverso le tecniche *blobbistiche* di copia-incolla.

L'acqua è indefinibile ed è simile solamente a se stessa.

Non ha forma propria e non ha contorni: essa si adatta alle forme, si insinua e avvolge.

A questa caratteristica si aggiunge quella dell'estrema instabilità, della sua continua trasformazione e fluidità. È il "tutto scorre" eracliteo.

Non ci si bagna due volte nella stessa acqua perché essa è, per antonomasia, elemento transeunte, metamorfosi continua e totale. In questa caduta vertiginosa e senza fine, in questo eterno fluire, l'acqua produce fresche sonorità e gioioso rumore, identificandosi come "linguaggio infantile" della natura.

Il "glu-glu" prodotto, è simile alla parlata del bambino piccolo, quella che viene comunemente indicata con il termine di "lallazione": un chiaro richiamo e un ritorno al mondo primitivo dell'infanzia e alle sue semplificazioni sonoro-verbali.

Anche la musica in generale e in particolar modo quella infantile, richiamano per analogia le specificità sonore dell'acqua.

La musica non è osservabile, analizzabile e, nel momento stesso in cui cerchiamo di fermarla e di fissarla, è già passata, già finita.

Oggetto vertiginosamente effimero, "nato per non durare".

La peculiarità della musica infantile, che si connota nella ripetizione ossessiva della forma e degli elementi ritmico-sonori, enfatizza maggiormente la somiglianza e l'analogia con l'acqua: essa è sostanzialmente musica elementare e questa è identificabile e assimilabile all'elemento liquido.

Il suono dell'acqua è, in genere, identificato con il ruscello, la cascata, il torrente, il fiume e con tutte le acque che scorrono e che vengono vissute e interpretate come fresche e chiare, acque primaverili, fonti eterne di purificazione e rigenerazione. Sono le acque del *cosciente*, del concreto, dell'essere in crescita.

Esse prendono origine dall'abisso delle acque primordiali da cui tutto è nato, ovvero le acque dell'*inconscio*.

A questa idea dinamica viene generalmente assimilata la stessa acqua marina, caratterizzata dal moto ondoso che conferisce questo senso di "scorrimento e vitalità".

È importante interpretare correttamente la simbologia legata all'elemento acqua e può risultare utile per la pianificazione di eventuali attività educativo-didattiche.

Nei primi anni di lavoro mi occorre un episodio che, per inesperienza e scarso approfondimento di queste tematiche, affrontai in maniera superficiale e inadeguata.

Un bambino si rifiutava sistematicamente di partecipare alle attività di musica con l'acqua. Allorché si entrava in piscina e si determinava il momento di silenzio necessario per la realizzazione dell'esperienza, il bambino chiedeva di uscire, disturbava, accampava scuse, prorompeva in strani accessi di aggressività.

Io ero seccatissimo, ma non avevo colto la vera motivazione della sua netta contrapposizione e del suo disagio. Solamente alcuni mesi dopo, in seguito ad un'occasionale conversazione con i genitori, venni a conoscenza del suo profondo stato di malessere e di angoscia nei confronti delle "acque ferme e silenziose".

Attraverso un semplice accorgimento tecnico, consistente nel fare zampillare acqua corrente all'interno della vasca, riuscii a reinserire con successo il bambino.

Non vi nascondo che, a livello personale, il tipo d'acqua di cui stiamo parlando e che possiamo definire "ferma o dormiente" mi ha sempre procurato sensazioni negative.

Pur trattandosi di acque chiare (semplici vasche, piscine, bacini ...) emerge questo senso di assenza di movimento e di energia vitale che evoca sentimenti di malinconia, inquietudine, malessere, angoscia e paura profonda.

È sufficiente che l'acqua sia manipolata, mossa e "investita" dal movimento perché il senso cambi completamente.

Quando parliamo di acque pesanti e acque morte, profonde e scure, evidenziamo il legame simbolico con la parte più oscura e problematica, con un inconscio inquietante e misterioso, molte volte associando a questo l'idea del denso/torbido e del buio interiore.

Le acque nere e profonde fanno paura perché "non si sa cosa c'è sul fondo" e proviamo repulsione per tutto ciò che è oscuro e non controllabile internamente.

Queste acque sono anche silenziose ed è inevitabile l'accostamento silenzio-morte: nel nostro inconscio i morti sono "persone assenti" e nelle loro vene non scorre più acqua/sangue vitale, non ci sono più gorgogli e sonorità.

Oltre che ascoltare l'acqua, possiamo anche vederla e, attraverso di essa, osservare noi stessi e specchiarci. Ma l'acqua, anche quella "ferma e silenziosa", non è mai completamente statica bensì continuamente microdinamicizzata, resa vaga, offuscata e contaminata da eventi casuali: increspatura causata dal vento, formazione di cerchi concentrici prodotti da cadute di foglie e rametti, bolle e movimenti provocati da piccoli animali...

L'acqua, al contrario dello specchio vissuto come oggetto troppo preciso e integrato nella quotidianità, serve a naturalizzare la nostra immagine, restituendoci la voglia e l'orgoglio di una più profonda contemplazione, fornendoci anche l'occasione per una "immaginazione aperta" che può facilitare una buona integrazione del Sé e una efficace produzione immaginativa.

Come ho già avuto modo di ricordare, l'acqua del mare è generalmente vissuta come dinamica e vitale, similmente alle acque correnti, ma le sue caratteristiche principali sono rappresentate dalla salinità e dal carattere ondulatorio.

Acqua salina, dunque, che nutre e che può, a livello profondo, essere vissuta simbolicamente come bevanda primordiale, come latte materno universale, ma anche acqua che accoglie e coccola come una natura-madre.

Tali specificità ci portano, inevitabilmente, a interpretare il mare come un immenso simbolo dell'elemento femminile e della maternità.

Quando ci si immerge nell'acqua marina, la prima impressione è di riposare in mezzo alle nuvole, di essere dolcemente cullati dalla madre che avvolge, protegge e nutre con il suo latte.

L'immagine stessa del viaggio in barca o su una piccola nave rievoca la seduzione, il piacere e la riconquista della propria culla: sereni e distesi osserviamo rilassati e ci beiamo del panorama ma l'unica cosa importante è il dondolamento, il movimento ritmato delle onde.

Esse ci portano, ci cullano e ci restituiscono alla madre.

Dinanzi al mare, infine, il nostro sguardo si perde, diventiamo sognatori e la nostra immaginazione si apre, si libera e si confronta con i racconti e la mitologia del mare: l'eroe del mare arriva sempre da lontano, è solitario e misterioso.

Il territorio marino, nella sua vastità, è simile all'infinito, senza limiti e contorni: è un territorio tutto da navigare e da scoprire.

Finora abbiamo analizzato le peculiarità dell'acqua legate alle nostre percezioni/sensazioni passive. Ora vorrei spostare l'attenzione sul piano della nostra sensorialità attiva.

Possiamo lavorare con l'acqua, operare combinazioni.

Parliamo di acqua composta, di possibilità di unirsi e giocare con altri elementi e materiali.

L'acqua assimila tante sostanze e accoglie con la stessa facilità materie opposte come il sale e lo zucchero, s'impregna di tutti i colori, sapori e odori, unisce terre e materie varie producendo impasti.

Proprio questi ultimi rappresentano una interessante *réverie* con una profonda carica di ambivalenza, poiché l'acqua è immaginata, di volta in volta, nel suo ruolo emolliente e in quello agglomerante.

Slega e lega.

I due materiali impastati (acqua e argilla, acqua e cemento, acqua e farina...) vengono percepiti separatamente e, successivamente, unificati per creare una nuova materia.

È una nascita.

L'impasto coincide con il piacere della penetrazione degli elementi, della loro profonda conoscenza attraverso una palpazione continua e ritmica, un "lavoro sognato" che si può realizzare a occhi chiusi, dando forma naturale senza prestare attenzione alla precisione o ad una particolare rappresentazione.

Questa elementare attività è il gioco dell'uomo che ama costruire e fare.

È un sognare di costruire all'infinito con una materia indefinita e senza schemi: acqua e...

L'acqua si presta anche a interessanti manipolazioni riguardanti la specificità del suo stesso elemento. Sono le attività infantili per antonomasia, quelle che vengono definite "attività base di acquaticità" e che fanno incantare tutti i bambini:

- percuotere con mani e piedi l'acqua, produrre schizzi, accarezzarla, farla scivolare e scorrere tra le mani, catturarla ...
- travasare e riempire diversi tipi di contenitori
- far zampillare acqua da un tubo/gomma, giocando con le diverse possibilità di apertura/pressione esercitata manualmente
- bagnare e farsi bagnare parti del corpo o completamente
- immergere le mani e imprimere all'acqua movimenti rotatori, ondulatori o geometrici, gustandone le sensazioni cinestetiche
- provocare e ascoltare le sonorità prodotte nell'acqua attraverso onde, movimenti e percussioni varie, soffiamenti effettuati con la bocca o per mezzo di tubi.

Tutte queste esperienze hanno la caratteristica di forme giocate assolutamente libere e aperte.

Nessuno sa dove esattamente andrà l'acqua, cosa veramente produrrà e questa aleatorietà assoluta è

l'elemento seducente del gioco, senza una finalità precisa, senza inizio né fine, di un indeterminismo assoluto.

Nell'infinita sensualità dell'acqua che ci accarezza una volta sola per andare a perdersi e a svolgere un altro sconosciuto ruolo, il bambino, ma anche l'adulto, sente e vive un rapporto ambivalente con l'acqua che, ad un tempo, si possiede e si padroneggia, ma che sfugge e non si riesce mai a conquistare e a tenere per sé in modo definitivo.

Quando ci si immerge completamente nell'acqua possiamo rilevare due possibili atteggiamenti.

Il primo si connota come un'azione natatoria forte e attiva e la persona si contrappone all'acqua in uno sforzo fisico che intende superare la forza dell'elemento stesso.

È una provocazione verso l'acqua ma soprattutto una provocazione verso se stessi. L'orgoglio del nuotatore che si misura con la sua forza fisica, che vuole superarsi e che si pone con coraggio e con fatica tra sé e l'elemento.

Oltre a questo esercizio di "nuoto forte e attivo" esiste un altro tipo di nuoto, più inteso come "comunione dinamica" tra nuotatore e acqua.

Un rapporto intenso e intimo.

È un nuoto "morbido e rilassato" al limite esatto tra passivo e attivo, la ricerca del galleggiamento e del sogno cullato. Un nuoto dove ci si muove con leggerezza, ricercando la massima espansione fisica e psicologica, abbandonandosi alla carezza e al ritmo dell'acqua.

Nel "nuoto morbido" c'è una profonda regressione al primigenio stato prenatale quando, nel grembo della madre, eravamo circondati, avvolti e protetti dal liquido amniotico.

È uno stato di benessere, di rilassamento e di beatitudine: l'azione è sospesa tra equilibrio e disequilibrio, realtà e irrealtà, concretezza sensoriale dell'elemento e astrazione delle sensazioni psicologiche indotte. È perdita del contatto con la realtà e fluttuazione globale, come fare un dolce salto nel vuoto, lanciarsi mollemente verso qualcosa, chiedere a se stessi una prova di coraggio e una navigazione a vista.

L'acqua produce un contatto e un equilibrio momentaneo per determinare, istantaneamente, un continuo senso di vuoto e di insicurezza. Un equilibrio costantemente e naturalmente instabile.

Per un verso è difficile riprendere i contatti e ritornare con i "piedi per terra", ma può anche essere vissuto come la fine di una inquietante precarietà.

Vorrei introdurre ora alcune riflessioni legate ad un tipo specifico d'acqua: la pioggia.

Essa è particolare, frammentata e divisa, evoca prepotentemente l'idea del lavacro e del continuo flusso pulente.

Nel periodo adolescenziale ero affascinato dalla pioggia che "vivevo", alternativamente, come momento malinconico/intimistico e come fresco elemento sonoro dilavante e purificante.

Godevo nel lasciarmi inzuppare completamente dalla pioggia scrosciante in primavera e durante i temporali estivi.

La pioggia è acqua che lava, pulisce e purifica internamente.

Un'abluzione psichica.

La pioggia è anche portatrice di vita, simbolo di forza ed energia naturale che determina nascita e crescita di tutto quanto ci circonda: bagna e irrorà il mondo verde, scende incessantemente impregnando la terra, fa gonfiare i corsi d'acqua e i bacini, ripristina la vitale fluidità come un olio lubrificante.

Ha un potere emolliente che stempera e ammorbidisce le crudesse e le asperità della vita.

La pioggia, con il suo ritmo e le sue sonorità, crea sensazioni e stati d'animo diversi.

La pioggia finissima sembra un "pianissimo" indefinito, attraversato da suoni molli e imprevedibili prodotti dal lento gocciolamento.

Altri tipi di pioggia, nella loro azione percussiva sulle case, sugli alberi o sugli oggetti, sembrano

suggerirci ritmi ostinati più strutturati dalla percezione ritmica individuale che dal loro reale effetto sonoro.

Altri ancora – la pioggia dei temporali – ci offrono l’idea di un continuo alternarsi di “crescendo e diminuendo”.

Ma soprattutto la pioggia si qualifica per la sua improvvisa capacità di scomparire, per la sua possibilità di “non essere più”, per la sua vocazione alla “non costanza vitale”.

L’acqua di un corso d’acqua, di un fiume, di un lago, pur modificandosi è pur sempre visibile e, comunque, possiamo constatarne il cambiamento attraverso le tracce prodotte.

Ma dov’è la pioggia caduta?

Come una musica è passata e di essa non esiste altro che il ricordo, le sensazioni e le indelebili tracce lasciate internamente.

2. *Le fasi dell’esperienza didattica*

Intorno alla fine degli anni ’80, allo scopo di dare impulso alle attività natatorie extrascolastiche legate alla locale piscina e per esperire nuove forme di collaborazione tra territorio e scuola, fui invitato a stendere un mirato progetto educativo.

Decisi di raccogliere e sistematicizzare tutte le esperienze che, occasionalmente e senza il necessario approfondimento, avevo realizzato negli anni precedenti.

Pensavo anche di addentrarmi in alcune tematiche cui non avevo mai avuto modo di accostarmi sia per mancanza degli spazi e delle strutture adeguate che per la mia incapacità di gestire alcune situazioni correlate all’acquaticità e al movimento in acqua in generale.

Mi avvalsi così della consulenza e della guida di una collega che svolgeva da lungo tempo la sua attività nel campo del movimento in acqua e dell’educazione ginnico-natatoria.

a) **L’acqua sognata**

Durante le fasi iniziali del nostro lavoro di conoscenza reciproca e di individuazione degli obiettivi educativi da raggiungere, mi convinsi della necessità di partire dall’immaginario sull’acqua e dalle esperienze sonore legate all’ascolto.

Intendevo partire da un “ambiente acqueo sognato” per giungere a determinare, come fase intermedia, una vera motivazione al lavoro con l’acqua e nell’acqua, per concludere in via definitiva, come tappa ineludibile, con l’esperienza sonoro-musicale *con e nell’* elemento liquido.

All’inizio, dunque, realizzammo uno spazio dove in breve tempo, con il lavoro concertato bambini/insegnanti che avevano aderito al progetto, allestimmo:

- una serie di sagome, in cartoncino, di pesci esistenti in natura o ricreati dall’immaginazione infantile. Le sagome erano appese al soffitto a diverse altezze, per mezzo di un sottile filo di nylon, ed avevano le caratteristiche di *mobile calderiani*
- oscuramento dell’80% circa del salone e creazione di una serie di effetti-luce prodotti da una semplice torcia puntata su piccoli specchi fatti roteare manualmente
- organizzazione a terra di materiale morbido/affettivo, quali stoffa e una serie di palloni grandi per rilassamento
- diffusione stereo di musica audioregistrata contenente brani ed eventi sonori assemblati in sequenza o in sovrapposizione. “L’acquario” di Saint-Saens e alcune sonate di Debussy si mescolavano con gorgoglii e varie sonorità d’acqua, producendo una forte sensazione di fluidità, di fluttuazione e di cullamento.

I bambini si muovevano in questo ambiente acqueo, ricercando un “movimento molle e lento” per lo più personale e all’interno di una propria area o di un ristretto “spazio nido”.

Un territorio per la fantasticheria e il godimento delle sensazioni sonoro-visive.

I contatti a coppie o a piccolo gruppo erano sistematicamente sfruttati per sperimentare sensazioni legate all’equilibrio/disequilibrio e all’abbandono: abbracci, spinte e risospinte morbide, dondolamenti, cullamenti di tipo orizzontale e verticale sui palloni, percorsi guidati in coppia.

b) Il corpo nell’acqua

La trasferta successiva in piscina fu accolta dai bambini con un entusiasmo pari solamente all’energia effettivamente profusa nell’esperienza.

Credo d’aver agito correttamente non imponendo consegne ai bambini (salvo quelle relative alla sicurezza personale), ma pensando di sfruttare sul momento l’inserimento nell’ambiente di opportuni stimoli.

Questo primo momento fu caratterizzato da gioco sfrenato, gioia e risa, desiderio di spruzzare e farsi spruzzare, immergersi e sentire il contatto ludico con l’acqua, il piacere di provocare e contrastare con forza se stessi, l’altro e l’elemento liquido, tuffarsi, sentire l’impatto e l’effetto della propria forza, del proprio essere al mondo, far sentire la propria presenza con vigorose bracciate per poi scomparire sott’acqua, per stupire il mondo e meravigliarsi di essere riemersi.

L’acqua, impudica e invadente, entrava dentro ai bambini da tutte le parti. Parte di essa riempiva, indesiderata, la bocca: qualche volta veniva sopportata, altre era respinta violentemente sputando e soffiando, mimetizzando l’azione con un movimento incontrollato o con un urlo.

Dopo 15/20 minuti di investimento ludico, i bambini si erano maggiormente concentrati su attività natatorie tecniche, imperniate sull’esecuzione di tuffi, esercizi di apnea e presentazione ai compagni delle abilità stilistiche.

Si erano formati piccoli gruppi.

Poco alla volta inserii la musica usata nell’esperienza precedente e, scendendo in acqua direttamente, proposi una serie di consegne miranti ad ottenere la produzione di:

- immersioni totali lente
- galleggiamenti attivi con movimenti lenti e morbidi
- galleggiamenti passivi caratterizzati da assenza di movimento
- galleggiamenti guidati dall’azione di un partner (dondolamenti, spostamenti morbidi, piccoli lanci e sospensioni...).

Nell’ultima parte, complici l’attenuazione delle luci e il lavoro preparatorio sperimentato precedentemente, si riuscì ad ottenere una notevole concentrazione e abbandono, premesse indispensabili per l’effettuazione della parte finale.

Richiesi ai bambini di non prendere in considerazione il “corpo globale” ma parti singole o zone interessanti più parti, ricorrendo agli schemi di lavoro sull’uso segmentale del corpo.

Di volta in volta invitavo a provare, inducendo con appropriato uso della voce, diversi modi di accarezzare e schiaffeggiare l’acqua, far galleggiare e immergere le mani, i piedi, la testa, gambe e braccia, schiena, pancia...

Un lavoro psicomotorio interessante e un modo assolutamente utile per coscientizzare il proprio corpo, per conoscerlo a fondo, per controllarlo, per intervenire preventivamente ed efficacemente in situazioni di disabilità o per riorganizzare problemi psicomotori inerenti allo schema corporeo o alla lateralizzazione.

Una possibilità per i bambini di raccontarsi e di far emergere la propria soggettività ed unicità, per una più approfondita conoscenza da parte degli educatori.

c) L'acqua unita e impastata

Abbiamo già parlato delle caratteristiche dell'acqua che si unisce e viene impastata e lavorata.

Ci stupisce sempre il fatto che due elementi con caratteristiche proprie tanto dissimili possano unirsi e creare una materia nuova, plastica, adattabile e componibile.

Questo tipo di esperienza, che il gruppo affrontò in uno spazio appositamente organizzato, ci permise di lavorare con diversi materiali e di prendere in considerazione tre tipi di percezioni: tattile, visiva e sonora.

Pensavo che solo la materia "colorata" attirasse visivamente e invece, nella trasformazione dovuta all'impasto, il mutamento cromatico dell'impasto naturale conservava sempre un ruolo importantissimo, soprattutto riferito alla materia sabbia che passava dall'iniziale "scuro" (quando l'acqua la investiva completamente), a una gradazione intermedia durante l'evaporazione, per ritornare infine chiara.

L'esperienza tattile fu comunque primaria nell'attività di impasto.

Nell'"acqua e colore" si passava da sensazioni morbidissime a quelle completamente fluide dove il cromatismo e l'effetto trasparenza aggiungevano sinesteticamente significato, secondo valenze correlate al simbolismo del colore.

Ognuno sceglieva di prolungare l'esperienza in base alle proprie esigenze e alla propria specificità tattile. Le sensazioni e i significati attribuiti agli impasti erano legati alle peculiarità della materia e alla "potenzialità di durata" della creazione, valutabile nel seguente modo:

- **COLORE:** massima fluidità; scarsa o minima possibilità di modellamento; durata nulla nel lavoro plastico-scoltoreo, lunga durata della creazione stesa o modellata su carta/cartoncino
- **SABBIA:** grande piacere legato alla manipolazione; possibilità di modellamento variabile da minima a massima, in relazione alla quantità d'acqua usata; durata media soprattutto in rapporto alle condizioni dell'ambiente di lavoro; possibilità di impasto informale, di manipolazione non finalizzata (il "pastone") o di produzione creativa con forma definita, astratta o figurativa
- **FARINA:** manipolazione morbida e piacere finalizzato alla sola azione impastante che pare essere senza fine e senza tempo; definizione di masse più che di forme; durata della creazione medio-lunga ma ininfluenza sulle aspettative creative dei bambini
- **ARGILLA:** manipolazione piacevole, ma robusta ed energica; è sentito il contatto con una materia di "terra", con cui è possibile costruire qualcosa che può durare nel tempo; massima attenzione alla forma.

Ad un certo punto chiesi ai bambini di continuare il lavoro d'impasto attenuando o eliminando completamente, per quanto fosse possibile, le sonorità corporee e la produzione verbale.

Occorreva far silenzio assoluto, si dovevano controllare i movimenti e la respirazione.

Uno stato di sospensione e di vuoto "sporco" che doveva preludere ed enfatizzare le sonorità naturali dell'impasto.

Si poteva infatti ascoltare un suono dolce indefinito, continuo e morbido.

Un suono di vita e di dolcezza toccata e accarezzata.

I bambini, dopo una manciata di secondi, erano talmente eccitati e pervasi emotivamente/affettivamente dall'esperienza sonora, da non riuscire a controllarsi.

Esplosevano in esclamazioni, in risatine o in movimenti inconsulti.

Fu necessario ripetere più volte l'esperimento per arrivare ad un risultato soddisfacente.

Per ultimo stabilimmo che, come in una grande orchestra, il direttore avrebbe guidato l'esecuzione, indicando con la mano le aree attive e quelle mute, determinando anche le modalità esecutive.

Il risultato fu una miglior definizione sonora dei singoli impasti e una ricerca di diverse possibilità sonoro-manipolative quali l'impasto, lo sfregamento, l'accarezzamento e la percussione dell'impasto stesso.

d) I suoni dell'acqua

Era necessario ormai affrontare l'ultima tappa della nostra esperienza.

Avevo chiesto ai bambini di reperire vari tipi di contenitori, il più possibile dissimili per forma, grandezza e materiale.

Era indispensabile ricercare materiali che prevedessero anche altre operazioni oltre a quelle di riempimento, contenimento e travaso. Suggerii ai bambini:

- attività di scorrimento attraverso canaline, tubi e parti di grondaia
- produzione di zampilli mediante l'utilizzo di tubi in gomma e bocchette regolabili
- forme di percussione sull'acqua, considerando una gamma di materiali compresa tra il battente leggerissimo e filiforme e il largo coperchio
- attività di soffi, utilizzando elementi quali cannuce, tubicini e tubi lunghi in plastica o alluminio
- scuotimento di diversi tipi di contenitori chiusi o aperti, pensando anche all'utilizzo di altri materiali con sonorità simile (biglie, pasta, riso, mais, sassolini...).

Fig. 102



Trasferimmo in piscina tutto il materiale reperito, unitamente a quello preparato nelle precedenti fasi di lavoro e riorganizzammo lo spazio della piscina per quello che doveva risultare l'obiettivo principale del lavoro e il momento di sintesi delle attività svolte.

Identificammo 5 aree di lavoro:

- la vasca vera e propria per le attività corporee globali e le percussioni in acqua
- il bordo-vasca per le forme di zampillo e la produzione di alcune sonorità effettuate con parti del corpo
- uno spazio con tavoli, riservato agli impasti
- un'area con i contenitori e i materiali per le attività di riempimento, travaso, scorrimento, scuotimento, soffi
- area dei "pesci mobili" e delle luci (ai pesci erano stati fissati piccoli sonagli e campanellini in metallo e legno, il cui suono era prodotto dal movimento delle sagome).

I bambini erano liberi di ruotare all'interno delle diverse aree.

Era importante però, ad intervalli regolari, ripristinare il silenzio e far lavorare separatamente le diverse aree, per offrire consigli e proposte e verificare il livello di ricerca raggiunto dal gruppo.

L'area di lavoro più tecnica risultò quella della vasca e, in particolare, le attività di percussione.

Occorre non poco esercizio per ottenere un suono percussivo distinto, eseguito sia con le mani (piatte o concave) o con vario materiale.

Nella produzione di ritmi ostinati occorre anche tenere conto del fatto che i colpi in acqua non devono risultare troppo ravvicinati, perché tali percussioni, essendo "sporche" e poco precise, finiscono per confondersi e determinare un "impasto ritmico" non perfettamente percepibile e quindi non comprensibile.

A livello di direzione fu interessante far lavorare i gruppi utilizzando i gesti delle mani per indicare:

Fig. 103

COMANDO	VARIABILE AGOGICA	VARIABILE INTENSITA'
STOP	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte
MOVIMENTO ROTATORIO (mulino)	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte
TREMOLO	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte
PRODUZIONE ONDE	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte
SOFFIAMENTI, ZAMPILLI, TRAVASI, SCUOTIMENTI	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte

PERCUSSIONI	_____	Debole Medio Forte
MANIPOLAZIONE IMPASTI	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte
MOVIMENTO PESCI	Lento Medio Veloce	Debole Medio Forte

Dopo quattro incontri fummo in grado di realizzare con buoni risultati la composizione “Water sounds”.

Questa esperienza con l’elemento acqua è sicuramente la più emblematica e la più rappresentativa delle possibilità educative realizzabili con la metodologia micromusicale.

Veramente *un’altra musica* per le idee, per la facilità realizzativa, per i “ponti” che si possono gettare tra diverse aree e discipline didattiche.

Fig. 104

WATER SOUNDS

ALL’INIZIO E ALLA FINE DELL’ESPERIENZA
CIASCUN BAMBINO RICERCA FORME DI
GALLEGGIAMENTO, CULLAMENTO, SPOSTAMENTI
MORBIDI DEL CORPO O DI PARTI DEL CORPO



L’ATTIVITA’ E’ ACCOMPAGNATA DA SUONI ININTERROTTI
D’ACQUA CHE SCORRE, DI TRAVASI LENTI IN CONTENITORI
DI ALLUMINIO, DI SCUOTIMENTO DI BOTTIGLIE, DI SCORRIMENTO
D’ACQUA ALL’INTERNO DI CANALINE, D’USO DEL BASTONE
DELLA PIOGGIA E OSCILLAZIONE DI BIGLIE DI VETRO SU
DI UN GRANDE PIANO METALLICO APPOSITAMENTE CREATO.
I PESCI MOBILI SONO FATTI OSCILLARE CASUALMENTE PER
PRODURRE SUONI VARI DI CAMPANELLE.

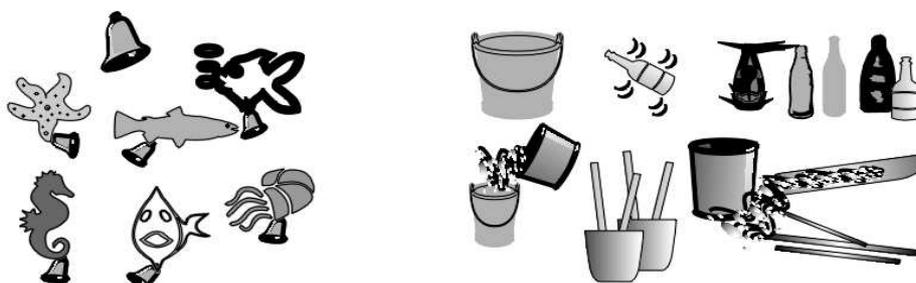
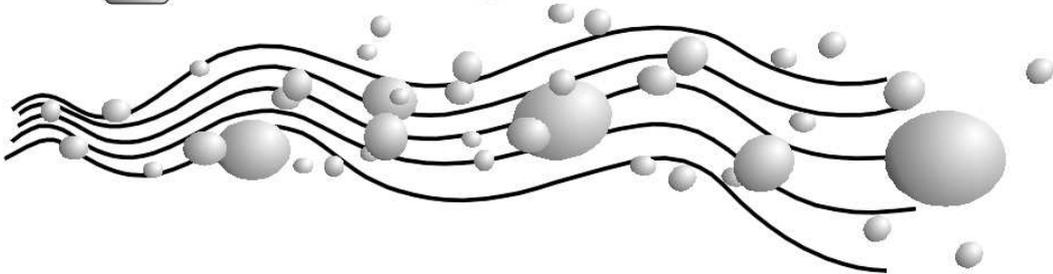


Fig. 105

WATER SOUNDS

A {

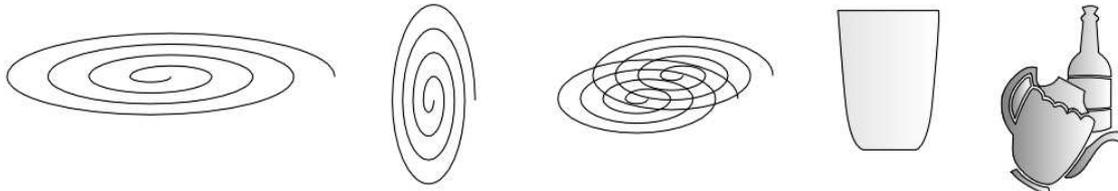
soffiamenti, travasi, versamenti



A1 {

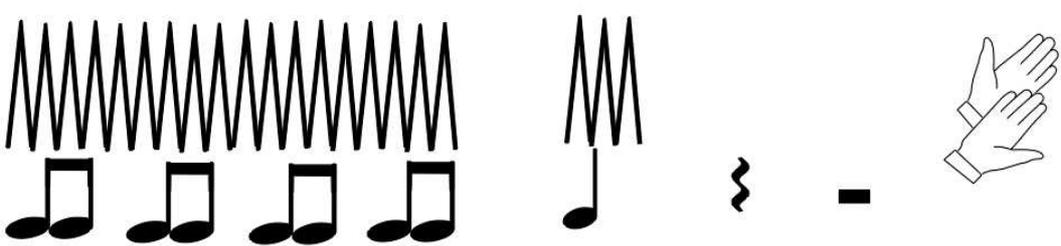
IMPASTI

farina sabbia argilla colore

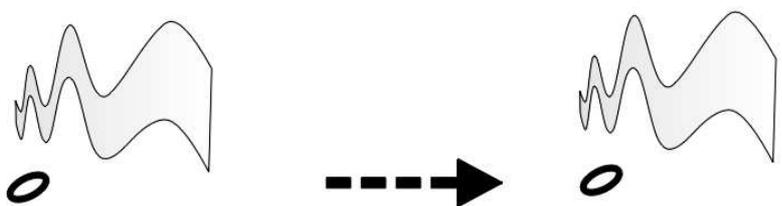


B {

spostamenti laterali effettuati con mano



onde
effettuate
con piedi



C

1

PERCUSSIONI CON PALLE IN ACQUA

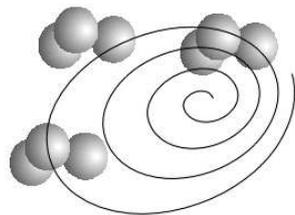
PERCUSSIONI CON MANI IN ACQUA

2

PERCUSSIONI CON PALLE IN ACQUA

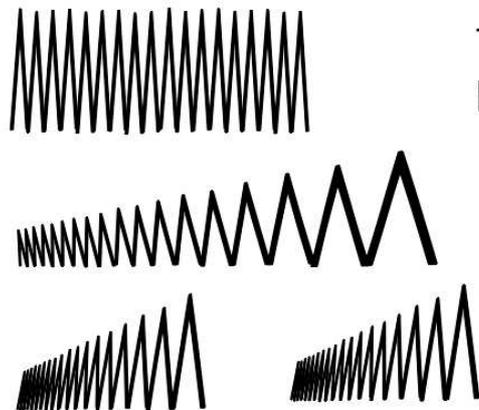
PERCUSSIONI CON MANI IN ACQUA

TUTTI



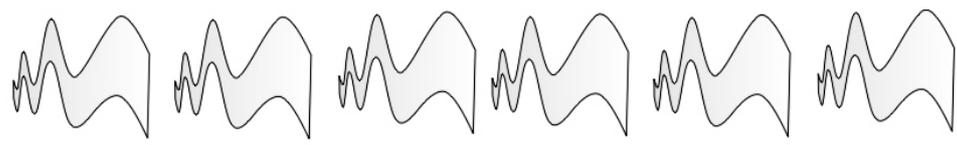
CON LA MANO, A PIACERE,
SI CREA UN VORTICE LENTO

TUTTI



TREMOLO VELOCISSIMO
EFFETTUATO CON LA MANO

TUTTI



A DIREZIONE ONDE EFFETTUATE CON:
- ENTRAMBE LE MANI
- GAMBE E PIEDI



C
ALL'UNISONO



IL TEMA VA RIPRESO DALL'INIZIO

**LE POTENZIALITÀ DELLA
MICROMUSICA IN CAMPO
PEDAGOGICO - CLINICO**

1. La musica come strumento d'osservazione e come mezzo efficace per attuare la diagnosi precoce.

Dall'ascolto musicale alla pratica micromusicale.

Ho cominciato ad avvicinarmi alla straordinarie capacità di rilevazione della musica, su vasti strati della popolazione scolastica, durante la realizzazione di un progetto didattico da me condotto presso la locale scuola elementare.

Il progetto, trasformatosi poi in ricerca e pubblicato con il titolo: "Ascolto musicale e immaginario infantile", prendeva in considerazione 180 bambini del 1° e del 2° ciclo elementare a tempo pieno divisi per gruppi/classe coinvolgendoli in molteplici attività e in un percorso articolato che, per comodità, sintetizzo in tre fasi:

- un primo ascolto libero dove ogni bambino poteva adottare/ripristinare le consuete e peculiari modalità correlate alla musica riprodotta via stereo
- il programma prevedeva 7 eventi sonori (suoni e rumori della durata di pochi secondi), 7 frammenti musicali (estrapolazioni da brani di diversi generi musicali della durata di 2 minuti circa) e 7 brani musicali completi, dal rock al classico, della durata media di 6/7 minuti. I bambini, ospitati in un ampio locale vuoto, sceglievano liberamente le posture, il movimento, l'ascolto onirico, la danza, la teatralizzazione gestuale... L'unica consegna da rispettare era il silenzio, per permettere un accettabile livello di ricezione
- un secondo ascolto diviso in due sedute, legato al tema del movimento. I bambini erano invitati a muoversi liberamente nello spazio, scegliendo la tecnica motoria più gradita, il lavoro individuale o la relazione di coppia o di gruppo
- un terzo ascolto, segmentato in tre/quattro incontri, per un lavoro legato al disegno/percezioni fisiognomiche, all'uso dei colori, al racconto, ai giochi percettivi e in generale correlato all'immaginario evocato dalla musica.

L'ascolto globale assume dunque una precisa caratterizzazione ed originalità: lo possiamo identificare come un percorso didattico che recupera e valorizza la globalità del bambino, permette alle diverse sfere psico-fisiche di esprimersi e di confrontarsi e determina una sintesi e una interazione creativa tra i vari linguaggi, ed esperienze.

Il bambino in questa ricerca, che è nata e si è sviluppata anche come progetto didattico, ha sperimentato direttamente che l'azione educativa non è determinata esclusivamente dalla ricezione e dalla elaborazione di elementi *esterni* trasmessi dall'insegnante, ma anche da una ricerca e da una interpretazione di elementi *interni*, attraverso una lettura del *vissuto* personale.

La soggettività viene messa in primo piano, trasformando il bambino da recettore passivo in centro e soggetto della realtà educativa, "individuo" in grado di costruire il suo personale e autentico "modo di essere", in sintonia con le sue reali potenzialità e caratteristiche.

È emerso che la correlazione e l'osmosi tra le diverse attività (movimento, immaginario, cromoesstesia...) produce interpretazioni e significati uniformi (complementari) ma anche contrapposti (ambivalenti).

In entrambi i casi il bambino ha dinanzi a sé un quadro completo, un insieme indivisibile che lo aiuta efficacemente nel suo lavoro interpretativo e di ricostruzione del senso musicale.

Si tratta di un'interpretazione primaria come punto di confluenza di percezioni sincretiche, di pro-

duzione immaginativa, di attività ludico-motorie, di forme espressive, di forme metalinguistiche e di analisi razionale.

Questa confluenza non è un punto d'arrivo, ma un inizio di percorso dinamico infinito con cui l'interpretazione primaria manterrà sempre legami e stabilirà, di volta in volta, nuovi rapporti e intrecci.

Se da una parte la sfera dell'immaginario, dell'irrealtà, dell'inconscio e le caratteristiche primitivo-globali hanno un rapporto diretto e immediato con la costruzione di una prima rappresentazione del senso musicale, dall'altra la sfera di realtà, la razionalità e la sedimentazione di esperienze formativo-culturali producono significati più articolati, dinamici, coscienti e maturi.

Ma le componenti interpretative devono continuamente dialogare, scambiarsi informazioni, affrontarsi dialetticamente.

Tutto ciò porta a fare alcune considerazioni sul ruolo e sull'importanza dell'immaginario.

Interpretando il comune modo di sentire, possiamo affermare che molte persone ne hanno paura o lo accettano solo in parte.

Spesso si sente dire "hai sempre la testa tra le nuvole" oppure "è un malato immaginario", "devi imparare a distaccarti dalla tua fervida immaginazione e diventare adulto", "è frutto della sua folle immaginazione".

L'immaginario è comunque legato all'idea di evasione dalla realtà e causa quindi della sua totale ricasazione o limitazione ad attività mentale di second'ordine.

L'attività immaginativa sembra essere una prerogativa riservata all'età infantile o adolescenziale che, nel corso dell'evoluzione dell'individuo, lascerà il posto alla razionalità e al senso della realtà.

Il lavoro mi diede la possibilità di valorizzare appieno la portata della musica e in particolare l'importanza del percorso adottato quale valido strumento scopico.

In primo luogo per uno "screening" su vasta scala che potesse determinare una visione dall'alto, paragonabile ad un osservatorio psico-pedagogico atto ad identificare un modello di riferimento.

In secondo luogo per una osservazione più ravvicinata e più circostanziata dei soggetti le cui produzioni scritte, disegnate, rappresentate con o senza movimento, destavano interesse per gli apporti conoscitivi, confermavano il quadro psicologico ed educativo generale o indirizzavano verso aree didattiche preferenziali.

L'idea fu quella di considerare i suoni e la musica capaci di aprire nodi inconsci profondi e proiettarli verso l'esterno.

Come un Rorschach, un T.A.T. o un C.A.T. e forse di più.

Ogni individuo, infatti, possiede una propria percezione uditiva e una propria rappresentazione mentale ed entrambe sono correlate a doppio senso di circolazione con la struttura della propria personalità.

Il lavoro, partendo dall'osservazione approfondita dei dati sull'ascolto musicale, si spostava su diversi piani disciplinari permettendo una comparazione, una integrazione e una valutazione globale degli aspetti psico-pedagogici dei soggetti interessati.

Modalità di osservazione a 360 gradi sono utili per confrontare, nello stesso percorso e in parallelo, i risultati emersi rispetto ciascun piano, evidenziandone affinità e divergenze.

Il processo di osservazione acquista così una dimensione dinamica che richiede un continuo aggiornamento, adattamento e riadattamento delle tecniche scopiche, in relazione alle peculiarità del soggetto.

Riallacciandomi all'esperienza prima considerata, emerse chiaramente la sofferenza tutta interiore e completamente criptata di un bambino di quinta elementare.

All'apparenza il soggetto risultava corrispondere al classico modello di bambino tranquillo, ben organizzato nell'apprendimento, molto schivo e corretto nei rapporti con i compagni.

Le insegnanti lo consideravano un po' timido ma, sotto il profilo prettamente scolastico e del comportamento generale, non si riscontravano particolari problemi.

Analizzando i filmati della prima e seconda esperienza e la produzione delle schede, si potevano evidenziare notevoli discrepanze e discordanze:

- nel “fare e nell’agire” col movimento risultava piuttosto neutro ed apatico e così a livello di produzione grafico-pittorica (disegni impersonali, uso degli stereotipi, curati ma completamente avulsi dal senso musicale o poco contestualizzabili), mentre nell’immaginario scritto (racconto di una storia evocata dalla musica) il bambino produceva abbondantemente e sembrava perdere il controllo e la sua capacità censoria. I personaggi erano figure temibili e turpi, le trame intricate presentavano improvvisi epiloghi cruenti. In evidenza alcuni riferimenti alle figure genitoriali
- la scrittura, in alcune schede, cambiava passando dalla costante e moderata pressione e dalle forme abbastanza arrotondate, ad una grafia caratterizzata da marcata pressione e linee più dure o allungate non sempre controllate.

In questo caso fu illuminante l’approfondimento effettuato sul piano dell’osservazione dell’attività micromusicale che stavamo affrontando contestualmente e del gioco in palestra.

Nella prima esperienza mi colpì molto l’atteggiamento che aveva assunto nei confronti della musica e dell’ambiente “laboratorio”.

La caratterizzazione di completo disinteresse e di superiore neutralità nonché di marcata chiusura riguardo all’“altro” andò modificandosi in relazione al mio investimento nei suoi confronti.

Sentivo crescere il suo interesse via via che maturava, dentro di sé, la convinzione di essere sostenuto e contenuto dalla mia persona.

Evidentemente il suo comportamento così neutro e chiuso sul piano della relazione non era altro che un’enfaticizzazione e una macroscopia messa in atto da un bambino che lanciava un disperato appello di aiuto all’ambiente che lo circondava.

Dunque, a volte, si tratta di segnali che apparentemente vanno in una direzione – una sorta di depistaggio – ma in realtà sono da interpretare in senso opposto e contrario.

Il soggetto viveva una situazione familiare anomala e non soddisfacente dal punto di vista affettivo: non si sentiva accettato dai genitori e non era integrato nella famiglia come invece risultava il fratello.

Non sentendosi amato dagli adulti e dall’ambiente in generale, il bambino aveva rovesciato il problema spostando il punto di partenza dagli altri a se stesso: io non accetto gli adulti, non accetto il mondo esterno e ve lo comunico in modo inequivocabile e forte.

In palestra successe un curioso ed emblematico episodio.

Il gruppo, a cui molte volte permettevo di giocare liberamente con il materiale psicomotorio (materassini, cubi e parallelepipedi di gommapiuma, stoffa, palle giganti, cerchi...), stava conducendo una complessa azione di drammatizzazione nella quale tre tribù costruivano il loro accampamento costituito da elementari case, capanne e tende.

Come succede in questi casi, l’azione inizialmente presentava elementi di progettazione, di costruzione e cooperazione.

Ogni tribù voleva accaparrarsi più materiale possibile, si contendeva questo o quel bambino.

I gruppi erano quasi del tutto formati e chiusi ed iniziavano le prime schermaglie per la spartizione del “territorio” con tanto di definizione delle regole fondamentali: la tribù A può arrivare fin qui, mentre la B non può venire a cacciare nella zona proibita ecc...

Il nostro soggetto, che non era stato accolto da nessun gruppo – con la solita modalità enfaticizzante e provocatoria – si era seduto in mezzo allo spazio di gioco, braccia e mani conserte.

Agli inviti spazientiti dei bambini che lo pregavano di spostarsi per permettere lo svolgimento delle varie drammatizzazioni, rispondeva con maggior chiusura.

Qualcuno lo invitava a far parte della sua tribù, altri si limitavano a dirgli “vieni con noi abbiamo una bella casa!”

Ma egli sembrava insensibile testardo e disinteressato.

A quel punto diventò un vero e proprio “capro espiatorio”, bersaglio debole del grande gruppo che voleva dare una lezione a quel bambino “diverso dagli altri, con quel brutto muso duro”.

Era quello che lui voleva. Elemento negativo, ma almeno elemento.

Vidi in tutto ciò un tentativo disperato, un messaggio di soccorso e, nel contempo, una voglia di autopunizione per quella sua azione antisociale e provocatoria.

E l’aggressione del gruppo sarebbe arrivata. Eccome.

Occorse non poco per riuscire a trasformare il contesto di gioco e di comunicazione.

In questi casi il conduttore non dice ai bambini cosa si deve fare, non dà consegne verbali dirette.

Sposta solamente la direzione, apporta nuovi stimoli e cerca di far evolvere positivamente la dinamica di gruppo.

In questo caso mi inserii proponendo al gruppo un’unificazione delle tribù attorno alla statua/totem del bambino.

Seguirono una serie di riti, di canti e danze al centro dello spazio davanti al totem “bambino” che sembrava soddisfatto del ruolo assunto: poteva mantenere la sua apparente neutralità e assolvere una funzione importante nell’azione drammatica.

Partendo, dunque, da quell’iniziale osservazione e integrandola con i dati scopici provenienti da altri campi e direzioni, si poté ridefinire il quadro del bambino permettendo un riaggiustamento dell’analisi e delle proposte educativo-didattiche.

Soprattutto la pratica micromusicale potrà fornirvi un prezioso bagaglio di informazioni individuali.

Per ottenerle occorrerà porsi in una condizione di rilassata apertura, darsi tempo e dare tempo di adattamento e di risposta, porsi in anticipo il problema di cosa, di come e di quando osservare (non possiamo pensare di poter contenere tutti i dati), dedicare uno spazio successivo di pochi minuti al termine di ogni esperienza significativa per rivedere mentalmente la seduta e per registrare le dinamiche emerse e i rilievi individuali più importanti.

Durante l’attività micromusicale con il bambino, riservo particolare attenzione:

1. al suo approccio al suono e alla musica
2. al suo livello comunicativo con gli altri e con l’ambiente
3. a quali strumenti sceglie e qual è in assoluto il suo strumento preferito
4. a come impugna i battenti e come percuote lo strumento (analogia con elemento tracciante e foglio)
5. a come usa la voce (espressione, timbro, altezza, intensità, ritmo, durata, eventuali problemi di pronuncia)
6. a come usa il corpo (coordinazione generale e specifica, capacità di produrre i principali schemi motori di base, dominanza laterale, orientamento, acquisizione dei principali concetti, spazio-temporali ecc.)
7. a come assorbe, integra e interiorizza il suono e la musica ascoltata e prodotta
8. a come si colloca, a livello di autostima, nella disciplina musicale e valutare la conseguente capacità di proposizione relazionale.

Da questa prima analisi, evidenziati i casi che necessitano di maggior approfondimento, si stende un piano per l’osservazione sistematica in cui si prendono in considerazione dati, osservazioni ed eventuali somministrazione di test:

1. una ricerca dei dati anamnestici e familiari
2. una valutazione dei test sul grafismo (scrittura e disegno)
3. un bilancio psicomotorio con valutazione del gioco libero e del comportamento in classe
4. valutazione della produzione scolastica del bambino.

1.1 Considerazioni sull'uso della voce

Merita sicuramente un approfondimento il punto n° 5 riguardante l'uso della voce.

Parliamo di uso della voce riferita al parlato.

La voce con le sue inflessioni, il suo tono, i suoi timbri, è un elemento personale che caratterizza l'unicità di un individuo.

Ogni persona, attraverso la sua originale e peculiare modalità di esprimersi verbalmente, lascia una traccia fortemente significativa e codificabile.

Non ci si riferisce tanto all'aspetto oggettivo della voce, al suo contenuto simbolico di linguaggio fatto di suoni, parole e frasi più o meno pertinenti, più o meno incisivi, ma alla capacità di fornire informazioni attendibili sulla personalità e sul carattere, di comunicare stati emotivi, agi e disagi, attraverso la sua modulazione.

In relazione al nostro vissuto interiore, la voce – la sua coloritura timbrica, la sua intonazione, il suo andamento ritmico – prende modulazioni inusuali: tonalità acute o gravi, inflessioni, che esprimono situazioni oggettive, “posizioni” esistenziali da cui e in cui ci si colloca nei confronti di un altro.

Nell'emissione vocale l'io si proietta nello spazio, esprimendo la percezione di sé in rapporto all'ambiente esterno.

Tradizionalmente la diagnosi medica prende in considerazione l'“elemento voce” solo in assenza di produzione verbale.

Ci si accorge della sua totale e caratterizzata assenza, individuabile come 1) mutismo elettivo, 2) mutismo correlato a particolari condizioni di tensione emotiva, 3) gravi difficoltà di eloquio; situazioni “border line”, poco caratterizzate o al limite della norma, vengono colte come ininfluenti e trascurabili.

Può risultare utilissimo, dunque, prendere coscienza di questa carenza.

In realtà l'approccio olistico alla persona, proposto dalla pedagogia clinica, non può prescindere dall'analisi della voce, quale segnale che arriva dal corpo, in stretta correlazione con le dinamiche psico-affettive provocate dai rapporti interrelazionali, dalle alterazioni con l'ambiente.

Nell'ottica pedagogico-clinica può risultare utilissimo, dunque, inserire la *vocalanalisi* nel quadro degli interventi scopici: dobbiamo tener presente che le prime impressioni che ci derivano da un soggetto sono determinate dall'impatto **visivo** legato al suo atteggiamento minico-gestuale-posturale e da quello **uditivo** procurato dalla sua produzione espressivo-verbale.

Il modo di parlare di una persona può trasmettere informazioni sulla personalità, la sua età, il sesso, la classe sociale, la regione di cui è originaria e, soprattutto, su chi è.

La voce, infatti, nasce in quella che viene definita la sede dell'emotività/affettività (ventre, torace, diaframma) per svilupparsi nella parte di congiunzione (collo, laringe, faringe) e formarsi in via definitiva nella zona del mentale, della relazione e del contatto emotivo, mediante l'utilizzo di una delle profondità del corpo.

La voce rappresenta un percorso complesso che nasce concretamente dal basso, per trasformarsi e perdersi effimeramente in alto.

Come la scrittura ha un contenuto e una forma ma, contrariamente alla scrittura, ha un rapporto diretto con “l'altro”, e non lascia traccia.

Immaginate il percorso della voce e fissate attentamente l'attenzione sulla vostra abituale modalità di respirazione.

Modificate, ora, gradualmente la vostra modalità concentrandovi, alternativamente, sulla respirazione di pancia, di petto o di gola: sperimentate direttamente come cambia l'emissione in rapporto ad un profondo respiro diaframmatico o ad una veloce “presa d'aria” con bloccaggio della cassa toracica.

Gli elementi o indicatori da considerare nell'analisi della voce sono vari e hanno pari rilevanza: intensità, altezza e timbro, ritmo ed espressione.

INTENSITA', ALTEZZA E TIMBRO

I suoni sono generati espellendo l'aria dai polmoni, facendola vibrare, come in una canna d'organo, modificata dalla disposizione della faringe, del palato, della lingua, dei denti e delle labbra.

La tonalità del suono che viene percepita è determinata dalla frequenza fondamentale, e la qualità del tono dipende dal complesso di risonanze basate su quella frequenza, che formano lo spettro del discorso.

Le proprietà dei suoni sono generati in tre modi principali:

1. la posizione della laringe e delle corde vocali nella gola è largamente responsabile del timbro della voce. La vibrazione dell'aria è causata dal ritmico aprirsi e chiudersi della glottide. La colonna d'aria in vibrazione attraversa il tratto vocale superiore, che possiede numerose ripiegature; la loro disposizione modifica la forza delle diverse armonie, cambiando così la qualità del suono
2. la tensione muscolare, che risulta dalla compressione e dalla riduzione di varie parti della laringe e della faringe
3. le consonanti e le vocali sono prodotte dall'azione delle labbra, della lingua e della bocca.

RITMO, DINAMICA (PROSODIA) E PARALINGUISTICA

Questo tipo di informazione viene trasmesso dalle qualità del discorso, quali il tono della voce, la sonorità e la velocità.

Esprimono le emozioni e gli atteggiamenti verso gli altri, attraverso il modo in cui le parole sono pronunciate; il messaggio non verbale viene dato simultaneamente a quello verbale.

Ad esempio possiamo citare: un tono di voce ascendente per fare una domanda, pause e altri aspetti della sincronizzazione per mettere in rilievo la sintassi, sonorità per dare enfasi, le pause riempite, gli *ehm* e gli *ah*, che rappresentano una mancanza di scorrevolezza del discorso; lo stesso per le ripetizioni e i balbettii, i suoni incoerenti, le omissioni, le variazioni di una frase e l'incompletezza.

Questi segnali trasmettono informazioni emozionali, di cui ricordiamo i principali:

- **gioia, esultanza**: aumento di tono, variazione del tono all'interno di un'espressione, variabilità del tono, intensità, quantità del discorso, profilo armonico
- **malessere, disagio e depressione**: abbassamento del tono, variazione all'interno di un'espressione, intonazione, intensità, meno energia nei toni alti
- **ansia**: aumento di tono, maggiore velocità e un maggior numero di incertezze nel parlare, pause vuote, voce di tipo aspirato
- **paura**: aumento del tono, variazione del tono, variabilità, molta energia nei toni più alti
- **rabbia**: aumento del tono nel furore, abbassamento di tono quando la collera è fredda, aumento dell'intensità, voce di qualità aspra, ritmo del discorso più sostenuto, improvvisi aumenti di tono e di sonorità su singole sillabe
- **sorpresa**: tono che sale
- **sarcasmo**: caduta del tono sulla sillaba/parola posta in rilievo
- **disprezzo**: caduta del tono alla fine della frase
- **civetteria**: il tono scivola verso l'alto sull'ultima sillaba
- **domanda**: finale ascendente delle espressioni
- **dominanza**: espressione con voce sonora, tono basso, ampio spettro, lentezza
- **sottomissione**: presenza di tono più alto, a volte molto alto, con molta risonanza, aumento finale del profilo del tono; è simile alla voce cordiale ma più tesa, ansiosa e più alta
- **credibilità e competenza**: voce seria e professorale (toni e volume bassi, modeste variazioni di entrambi), basso livello di emozionalità
- **sfiducia**: voce gutturale, nasale, aspirata o tesa
- **estroversione**: tono più alto e più intensità vocale, ritmo più veloce e meno pause
- **autorità**: ritmo più veloce e tono alto e costante.

1.2 Vocanalisi

Come abbiamo visto, una voce può infonderci fiducia o meno, incutere timore o paura, far scattare meccanismi di dipendenza e provocare forti sensazioni emotive di rifiuto, accettazione, dolcezza, serenità o rabbia...

Per poter analizzare in modo completo e oggettivo le caratteristiche della voce abbiamo necessità di lavorare sulla *traccia vocale* individuale, che ci può fornire informazioni di una persona anche in sua assenza (messaggio audioregistrato, comunicazione telefonica, non visibilità...).

Ma si può analizzare e interpretare una traccia vocale?

Lavori di ricerca, in questo settore, sono stati portati a termine negli anni '80, ma può essere interessante citare un esperimento di vocanalisi che ho realizzato recentemente in collaborazione con un collega esperto in informatica.

In questa analisi il computer si è rivelato un valido strumento di supporto, in quanto ha permesso la concretizzazione della voce e la sua traduzione in traccia grafica, che può essere analizzata in modo oggettivo in tutti i suoi aspetti.

Il "diagramma vocale" supera l'astrattezza del controllo uditivo, che può sembrare solo intuito e recepito, e offre la possibilità di stabilire dei criteri generali di analisi, superando la soggettività interpretativa.

Nella sperimentazione sono stati coinvolti quattro bambini (due maschi e due femmine) sorteggiati all'interno di un gruppo classe di terza elementare.

Il gruppo era completamente all'oscuro circa la partecipazione all'esperimento.

A ciascun bambino è stato richiesto:

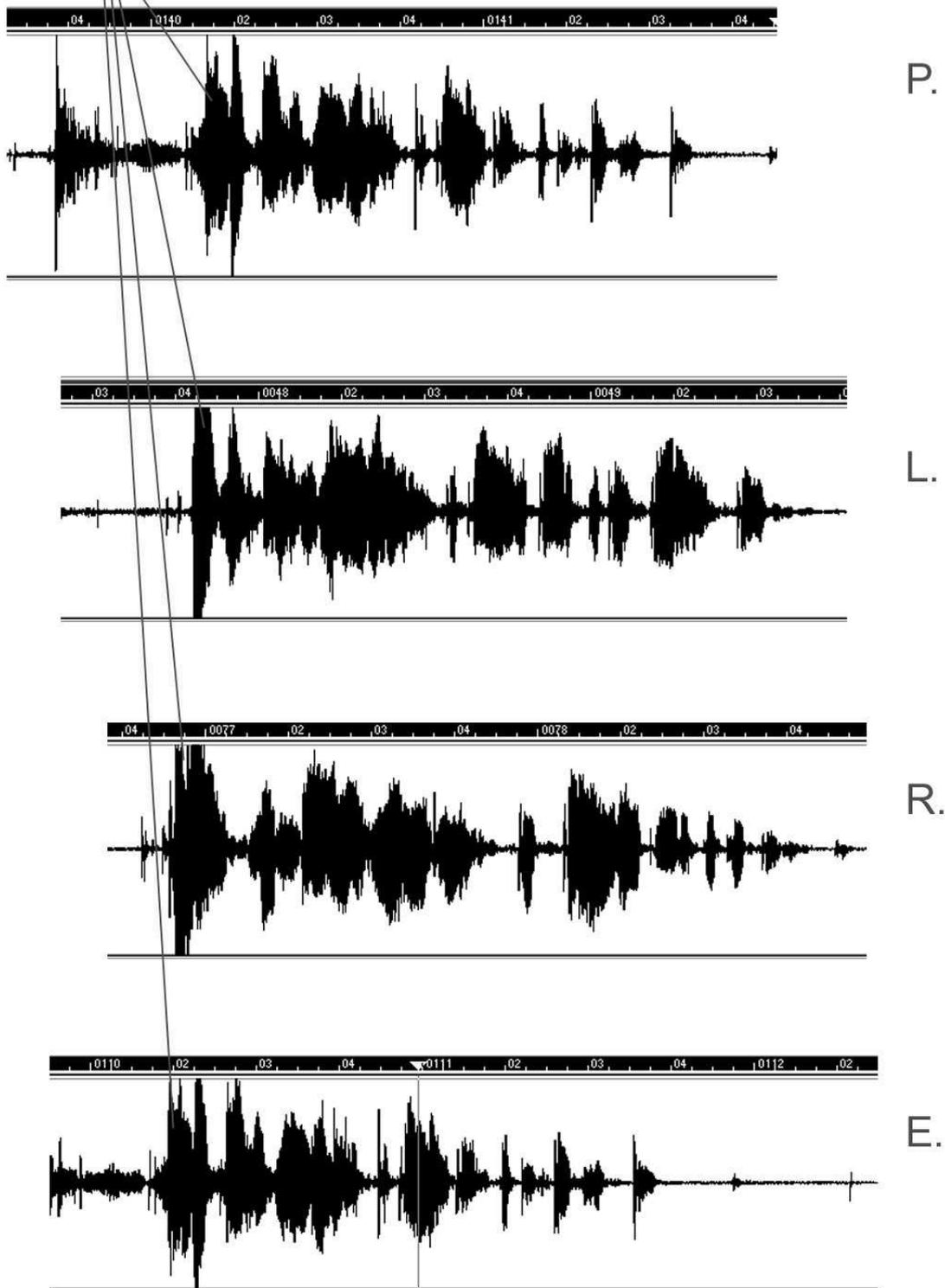
- 1) di ripetere la 1° parte della notissima filastrocca "la befana" (*la befana vien di notte con le scarpe tutte rotte*)
- 2) di autopresentarsi secondo una schema preparato, con risposta aperta nella parte finale.
- 3) di parlare liberamente del "cartoon" preferito con registrazione dei primi 8" di risposta.

Le registrazioni sono state inserite in un programma musicale, per la determinazione delle tracce individuali (onde di diversa ampiezza, altezza, intensità e ritmo) e successivamente sono state comparsate per mezzo di un programma grafico.

Ecco i risultati della prima esperienza:

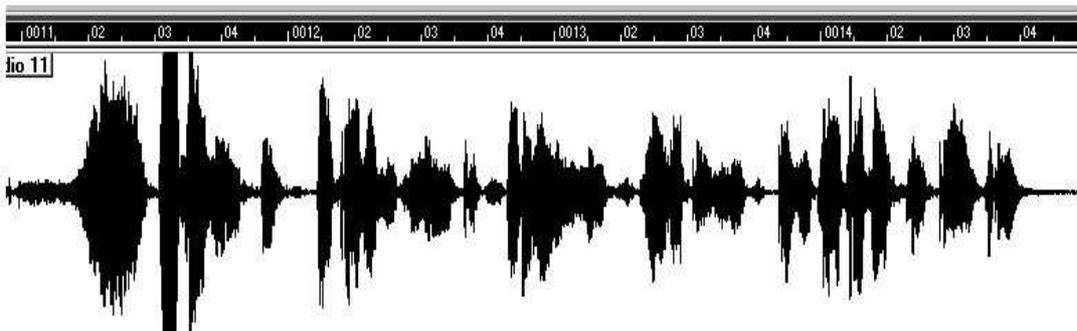
REGISTRAZIONE “LA BEFANA”

LA BEFANA VIEN DI NOTTE CON LE SCARPE TUTTE ROTTE



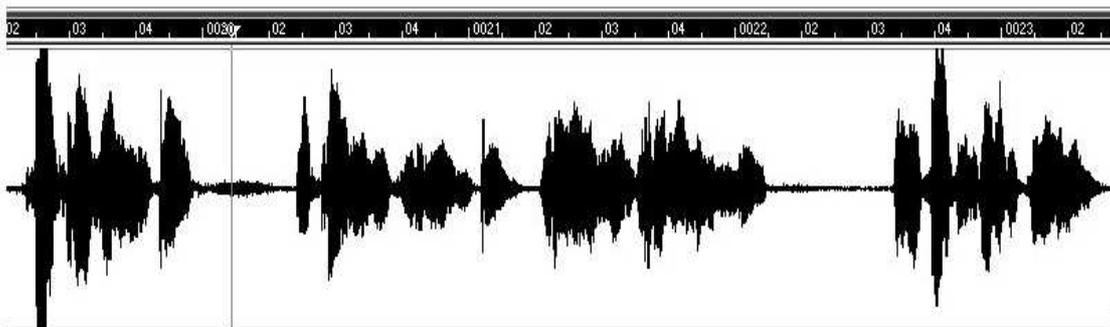
Della seconda esperienza:

REGISTRAZIONE “AUTOPRESENTAZIONE”



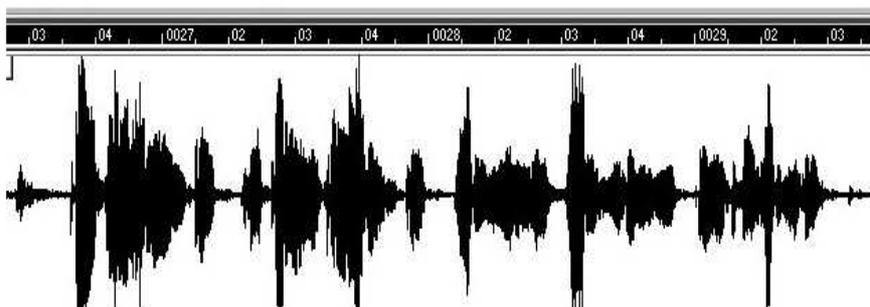
P.

mi presento, ma come mi presento? sono io sono P. e mi piace molto il calcio



L.

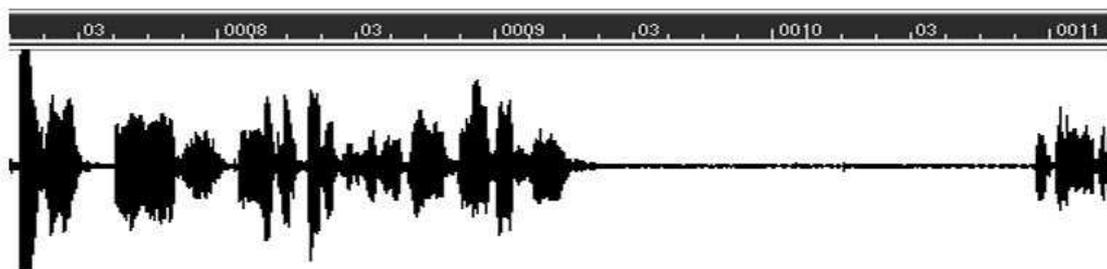
mi presento, ma come mi presento? sono io, sono L. e mi piace andare a scuola



R.

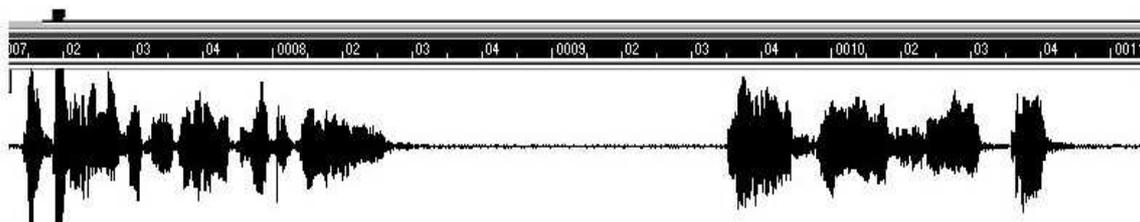
Della terza esperienza:

REGISTRAZIONE DEI PRIMI 8" SUL PERSONAGGIO CARTOON PREFERITO:



P.

Il mio .. ill .. il mio cartone preferito è Dragonball.mi piace



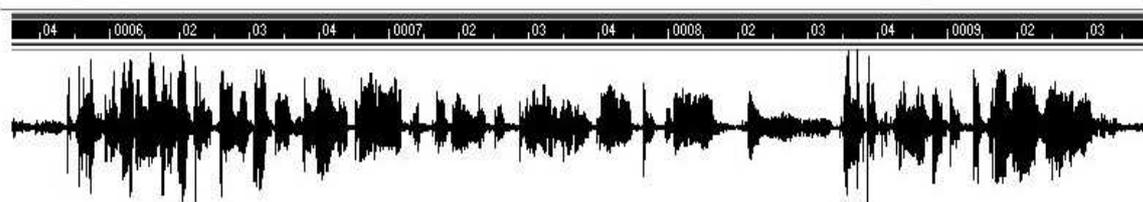
L.

il personaggio che mi piace di più è Topolino lo leggo, leggo i fumetti e...



R.

il personaggio che preferisco è Zorro.....perché.....salta...



E.

il personaggio dei cartoni che preferisco è paperino, perché è simpatico.. gliene capitanò di tutti i colori.

DOMANDA APERTA: IL PERSONAGGIO DEI CARTOONS PREFERITO

Analizziamo i principali indicatori osservabili nelle tracce vocali ottenute nella prova effettuata dai quattro bambini. Possiamo considerare omogenei i risultati delle tre prove.

RITMO/VELOCITA'

- 1° P. : parlata abbastanza lenta ma incerta, con pause lunghe e difficoltà di incipit caratterizzata dall'evidente respiro iniziale (traccia che precede l'allineamento)
- 2° L. : parlata lenta, calma e sicura; presenza di pause di riflessione che le conferiscono autorità
- 3° R. : parlata abbastanza veloce e tesa, presenza irregolare di pause di incertezza e inizio confuso e ripreso
- 4° E. : parlata molto veloce, determinata ed energica con presenza di brevi respiri di affanno

INTENSITA'/PRESSIONE

- 1° P. : pressione vocale sovradimensionata determinata da sonorità extravocali (respiro, espirazioni, rumori di fondo)
- 2° L. : pressione vocale media costante e controllata che difficilmente raggiunge forti intensità
- 3° R. : pressione vocale medio-leggera con tendenza ad affievolimento nel finale
- 4° E. : pressione vocale abbastanza leggera costante con scarsa presenza di picchi

DINAMICA/FLUIDITA'

- 1° P. : linea discontinua con rallentamenti e ripetizioni
- 2° L. : linea regolare caratterizzata da pause e spazio largo tra una parola e l'altra
- 3° R. : linea discontinua con rallentamenti e confusioni; parole espresse con emissioni vocali di breve durata e spazio medio tra una parola e l'altra
- 4° E. : linea costante caratterizzata da parole espresse con emissione vocale di breve durata e spazio stretto tra una parola e l'altra

Dunque, la voce lascia una traccia osservabile che, al pari di un segno grafico, di un disegno o di una scrittura, può essere analizzata e interpretata.

Vi propongo questo sintetico schema di osservazione, cui seguirà un ulteriore schema, corredato dai relativi "esempi simulati" di visualizzazione del tracciato.

VOCANALISI

SCHEMA SINTETICO DI OSSERVAZIONE

INTENSITA'

pressione traccia vocale

- emissione debole
- emissione media
- emissione forte

dislocazione

- costanza di intensità della parlata
- inizio forte della frase con tendenza ad affievolirsi (diminuendo)
- inizio debole della frase con tendenza a rafforzarsi (crescendo)

ALTEZZA E TIMBRO

- voce stridula
- voce acuta
- voce media
- voce bassa
- voce nasale
- voce afona e biascicante
- voce profonda e piena

RITMO

durata

- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di breve durata
- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di durata medio-lunga
- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di durata lunga e, a volte, con prolungamenti

spazio tra una parola e l'altra

- stretto – parlata veloce
- medio – parlata normale
- largo – parlata lenta

ritmo della parlata

- continua e ritmicamente costante
- discontinua con brusche accelerazioni
- discontinua con sensibili rallentamenti
- difficoltà di “incipit”
- discontinua con ripetizioni e balbettii
- difficoltà di chiusura (rallentamenti e ripetizioni snervate delle ultime parole)

DINAMICA

- espressione vocale legata
- espressione vocale contenuta o inibita
- espressione vocale slegata, dinamica e fluida
- espressione vocale chiusa e poco leggibile, con farfugliamenti e sovrapposizioni

PARALINGUISTICA

- inflessione con cadenze e accenti marcati su determinate parole
- presenza di interiezioni o intercalari
- espressione vocale accompagnata da cinesica (mimica facciale e gestualità)
- espressione vocale accompagnata da movimenti e logotoni di nervosismo

VOCANALISI

SCHEMA DI OSSERVAZIONE E RAPPRESENTAZIONE GRAFICO/FISIOGNOMICA

INTENSITA'

pressione della traccia vocale

- emissione debole

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- emissione media

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- emissione forte

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

dislocazione della traccia vocale

- costanza di intensità della parlata

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- inizio forte della frase con tendenza ad affievolirsi (diminuendo)

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- Inizio debole della frase con tendenza a rafforzarsi (crescendo)

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

ALTEZZA E TIMBRO

- voce stridula

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- voce acuta

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- voce media

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- voce bassa

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- voce nasale

ANNIVENO' NOMANI PNIMA DI SENA

- voce afona e biascicante

ARRIVERO' DOMANIPRIMAA DISSERA

- voce profonda e piena

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

RITMO

durata

- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di breve durata

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di durata medio-lunga

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- parole e fonemi espressi con emissioni vocali di durata lunga e, a volte con prolungamenti

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

spazio tra una parola e l'altra

- stretto - parlata veloce

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- medio - parlata normale

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- largo - parlata lenta

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

ritmo della parlata

- continua e ritmicamente costante

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- discontinua con brusche accelerazioni

ARRIVERO'DOMANI PRIMA DI SERA

- discontinua con sensibili rallentamenti

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- discontinua con ripetizioni e balbettii

ARRIVERO' DOMANIDOMANI PRIMA DI SSSERA

- difficoltà di "incipit"

.....A..ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- difficoltà di chiusura (rallentamenti e ripetizioni snervate delle ultime parole)

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

DINAMICA

- espressione vocale legata

ARRIVERO' DOMANIPRIMADISERA

- espressione vocale contenuta o inibita

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- espressione vocale sufficientemente slegata e chiara

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- espressione vocale slegata, dinamica e fluida

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- espressione vocale chiusa e poco leggibile, con farfugliamenti e sovrapposizioni

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

PARALINGUISTICA

- inflessione con cadenze e accenti marcati su determinate parole

ARRIVERO' DOMANI PRIMA DI SERA

- presenza di interiezioni o intercalari

NIENTE ... ARRIVERO' MAH DOMANI PRIMA DI SERA

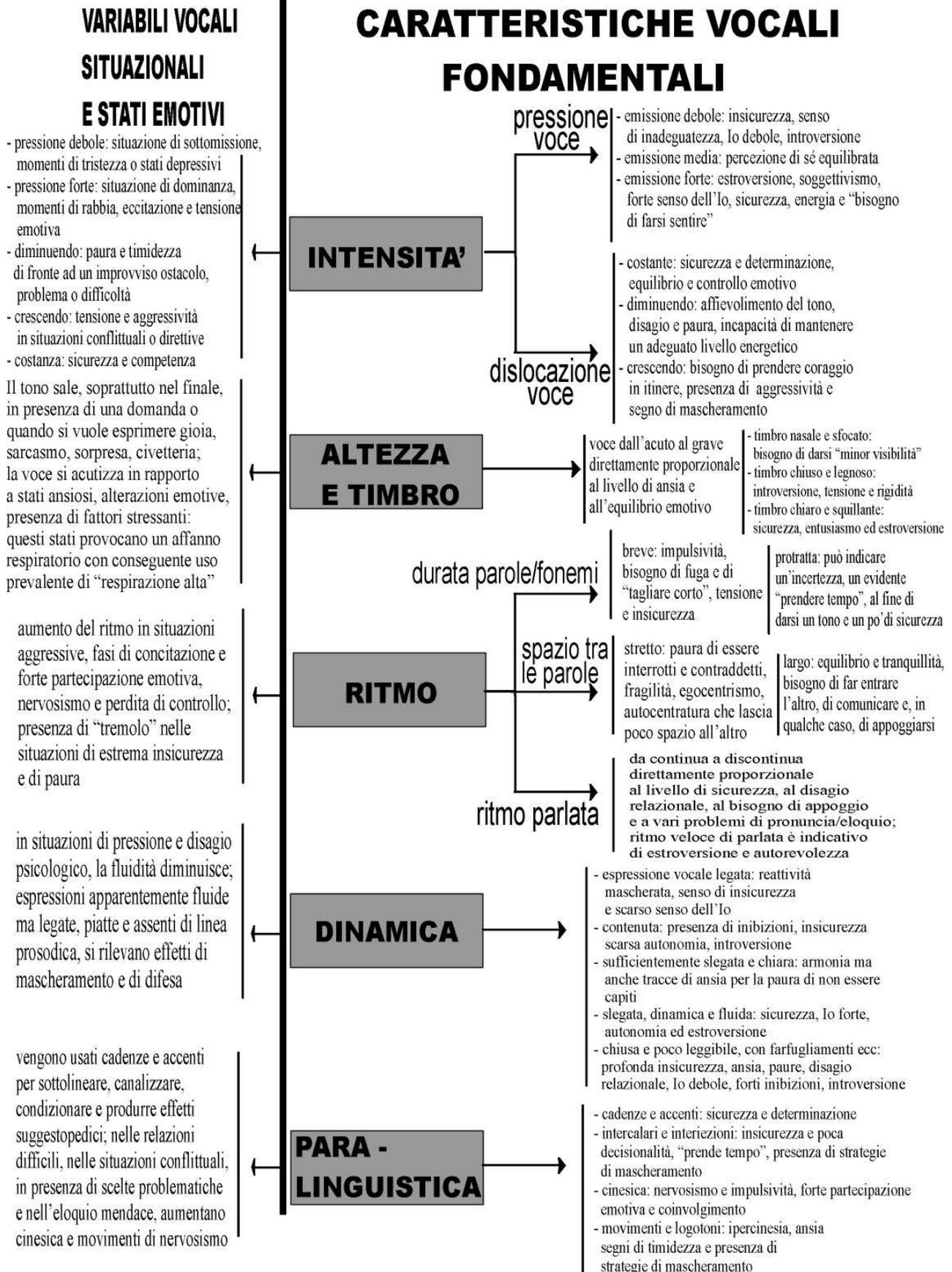
- espressione vocale accompagnata da cinesica (mimica facciale e gestualità)

ARRIVERO' (spalanca gli occhi) DOMANI (gesto con mano) PRIMA DI SERA

- espressione vocale accompagnata da movimenti e logotoni di nervosismo

ARRIVERO' parapará DOMANI (tamburella) PRIMA DI SERA

SCHEMA INTERPRETATIVO VOCANALITICO



1.3 Il caso M.: una questione di voce

Un'insegnante mi telefonò e mi presentò il caso di un allievo particolare, non ben inserito nel gruppo classe, affetto da mutismo elettivo o situazionale, con problemi di scrittura e lettura.

Il collega di classe, un giovane maestro appassionato del suo lavoro, mi telefonò e mi fece espressa richiesta di avere, in tempi brevi, una diagnosi pedagogica chiara e certa.

Eravamo all'inizio dell'anno scolastico (M. frequentava la seconda classe elementare) e l'insegnante non voleva correre rischi di perdere tempo con tecniche di recupero poco idonee o poco funzionali.

Ebbi un primo incontro con i genitori che si presentarono come persone responsabili, entrambi con occupazione stabile e particolarmente attenti e preoccupati dell'educazione dei figli M. e A.

Quest'ultimo aveva quattro anni e frequentava il secondo anno di scuola materna.

Come tutti i genitori che lavorano avevano poco tempo per stare con i figli, ma a questa carenza supplivano abbondantemente i nonni materni e paterni, cui i fratellini erano alternativamente affidati.

Nella relazione dell'incontro che stilai alla termine di questo primo appuntamento, rilevai:

1. un atteggiamento obiettivo da parte di entrambi i genitori che ammettevano difficoltà scolastiche di M. senza, peraltro, addossare responsabilità alcuna alla scuola o agli insegnanti per i quali, al contrario, nutrivano sentimenti di stima e di simpatia

2. una sincera perplessità di fronte al problema: non erano mai riusciti a spiegarsi perché M., solitamente, fosse così chiuso e determinato nel non voler comunicare, soprattutto in rapporto a specifiche richieste e amorevoli preghiere che gli venivano rivolte costantemente

3. una buona capacità di osservazione e di analisi di entrambi nel presentare il quadro comportamentale di M., sia nei momenti di gioco individuale che nel tempo libero trascorso in compagnia o in rapporto a situazioni di impegno scolastico o di studio

4. accenni ripetuti al fatto che A., seppur più piccolo, procurava loro tante soddisfazioni, era capace, attento, uno dei più attivi in classe e più sveglio di M. anche a casa.

Chiesi di poter fissare il giorno del primo appuntamento con M.

Il papà, soprattutto, era scettico sul livello di partecipazione che avrebbe potuto dimostrare M.: temeva a tal punto l'ostinazione e la chiusura relazionale del figlio, che prefigurava un fallimento totale sin dal primo intervento pedagogico-clinico.

Tuttavia io mi sentivo sicuro di poter affrontare positivamente una situazione giudicata alquanto difficile o impossibile e fissammo una data per l'incontro.

Lo accolsi nel mio studio/laboratorio di mattino.

M. era un bambino di sette anni compiuti, fisicamente robusto e curato nel vestire.

Non mi salutò e non mi rivolse mai la parola direttamente.

Durante tutta la seduta mantenne bassissimo il livello di contatto oculare e non si curò di rispondere alle mie domande e alle mie sollecitazioni.

A volte mi sembrava di cogliere monosillabi di assenso o dissenso, ma non ne ero certo.

Per esperienza sapevo che era necessario non farsi prendere dall'ansia (il silenzio in questi casi è difficile da gestire e provoca reazioni di "occupazione forzata" degli spazi vuoti, creando monologhi imbarazzanti e poco funzionali da parte dell'educatore) e procedere in modo più indiretto con forme di stimolazione, di provocazione e di sapiente uso della tonematica.

Avevo, però, il mio asso nella manica.

Il padre mi aveva raccontato della predilezione di M. per le costruzioni in generale e io gliene preparai di vari colori, forme e dimensioni.

"*Whaw, le costruzioni!*" si lasciò sfuggire con voce stridula M., guardandomi per una frazione di secondi, quasi a giustificare la sua improvvisa verbalizzazione.

Era fatta. Un ruolo perso da parte sua e un punto a mio favore: così si vincono le battaglie di una difficile relazione.

Nei successivi due mesi, sottoposi M. ad una serie di precise osservazioni.

Era mia intenzione procedere in modo tale da avere un quadro scopico sufficientemente ampio e significativo per adottare una metodologia di lavoro non direttiva che puntasse maggiormente sugli inviti e sugli stimoli legati al materiale didattico e alle situazioni create.

La situazione scopica doveva risultare anche di per sé un'attività educativa, attraverso la quale dare al bambino una possibilità di lavoro individuale o di relazione.

Fare per osservare, ma fare per costruire e far evolvere dinamicamente diverse competenze e vari apprendimenti.

QUADRO DELLE RILEVAZIONI SCOPICHE

LIVELLO PSICOMOTORIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ attività di costruzione con mattoni ▪ uso libero degli strumenti musicali (impugnatura battenti) ▪ allestimento di mini-percorsi motori (salti dentro ai cerchi, piedi alternati all'interno di bastoni, saltelli laterali a piedi uniti, rotolamenti, strisciamenti, equilibrio su mattoni, lanci e prese con palloni ecc.) ▪ giochi di drammatizzazione e situazioni teatrali mimico-gestuali ▪ coordinazione generale e verifica degli schemi motori di base ▪ giochi ed esperienze ritmico-musicali (gesti-suono, ritmi corporei, movimenti segmentali su ritmo ecc.) ▪ orientamento (tesorosuono) ▪ giochi di respirazione e direzione del soffio
LIVELLO VOCALE E VERBALE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nominare parti del corpo ▪ richiesta di inventare nomi a diversi personaggi (pupazzi, burattini, peluches) ▪ emissione di sonorità ed onomatopée ▪ esecuzione di canzoncine ed improvvisazioni ▪ richiesta di racconti di brevi storie ▪ richiesti di racconti articolati ▪ utilizzo del microfono con amplificatore e relative audioregistrazioni
LIVELLO GRAFICO-PITTORICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ test dell'albero, della casa, della famiglia e degli animali ▪ disegni liberi ▪ uso dei colori a dita ▪ uso di acquerelli e tempera stesi con pennelli ▪ uso di matite e pennarelli diversa grandezza ▪ grandi disegni con gessi e colori a cera su grandi fogli in orizzontale ▪ grandi disegni con gessi e colori a cera su lavagna in verticale
LIVELLO COMPETENZA LETTO-SCRITTORIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riproduzione scritta di fonemi dettati ▪ scrittura di brevi parole dettate ▪ scrittura di parole bi/trisillabiche con presenza di raddoppi e varie difficoltà ▪ scrittura copiata di frasi ▪ composizione di parole con lettere mobili di cartoncino ▪ video scrittura su PC

Al termine di questo primo periodo di approccio pedagogico-clinico, formulai una prima diagnosi pedagogica che, puntualmente, comunicai alla famiglia e agli insegnanti di M.

Nel presentarla ritenni opportuno specificare una serie di modalità concordate o strategie educative atte a rinforzare e modificare positivamente le difficoltà di M.

OSSERVAZIONI E DIAGNOSI PEDAGOGICA

Il bambino presenta alcune carenze psicomotorie in ordine alla sfera spazio-temporale e coordinativa motoria generale.

Dalle prove eseguite e dalle attività si constata in M. una ipercinestesia (si manifesta soprattutto quando aumenta il livello di confidenza con l'ambiente e le persone) e in generale una condotta maldestra che si traduce in rovinose cadute, comportamenti invasivi, distruzioni involontarie di materiali ecc.

Insufficiente il livello di equilibrio statico e dinamico che lo porta ad aggiustamenti repentini, disarmonici e inadeguati.

A livello di motricità fine M. presenta qualche problema, evidenziato durante le prove di uso dei battenti (impugnatura rigida e incapacità di colpire al centro la piastra), dei pennarelli (difficoltà di inserire il cappuccio), di ritaglio con forbice e composizione di oggetti.

Nel grafismo riscontriamo segni di incertezza e difficoltà caratterizzati da:

- alternanza di tratto insicuro e pressione eccessiva e sovradimensionata
- produzioni di lettere e parole disordinate e mal disposte sul rigo
- esecuzioni di disegni elementari sovente con tratto ripreso e predominanza di linee geometriche dure e spigolose
- incapacità di rappresentare completamente la figura umana
- cromatismo dominato da colori cupi, con prevalenza di nero.

Particolarmente significativo il test della casa che fa emergere con evidenza la situazione conflittuale con la famiglia.

Le figure genitoriali si trovano al piano superiore in una stanza illuminata con il fratellino rappresentato nella culla, mentre M. si trova al piano inferiore, al buio e gioca alle costruzioni.

È una casa "trasparente" poco strutturata e senza segni di affettività o calore umano.

Il vero problema di M. è rappresentato dalla sua chiusura in termini di comunicazione verbale.

Parla pochissimo e la sua voce è caratterizzata da una mancanza di fluidità: l'inizio è debole e bisbigliato, il ritmo della parlata veloce ma discontinuo e con improvvise accelerazioni, i finali sono forti ed eccessivi, quasi urlati e, molte volte, con lunghe code.

Non articolando in modo chiaro e aperto, non ha mai piena coscienza dei suoni che compongono la parola, saltando completamente consonanti "ponte" come la *r*, la *m* oppure la *n*, confondendo soprattutto questi ultimi due fonemi.

Tutto ciò si ripercuote a livello di scrittura e lettura: il suo è un problema "percezione e coscienza sonora" della parola e, conseguentemente, un problema suono-simbolo cioè incapacità di abbinare l'esatta lettera (simbolo grafico) al singolo fonema e alla successione di suoni che compongono la parola stessa.

M., dunque, ha un patrimonio lessicale alquanto povero, un linguaggio limitato e poco articolato, un livello timbrico-vocale incerto e poco comprensibile.

E tutto ciò non favorisce la comunicazione verbale con gli altri e inibisce fortemente tutta la comunicazione non verbale.

Sicuramente il bambino ha paura di essere giudicato in famiglia, a scuola e all'esterno, ha paura del confronto con il fratello e della relazione con gli altri e la sua unica ed estrema difesa è rappresentata dalla fuga e dall'isolamento.

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

Piano concordato degli interventi famiglia/scuola

FAMIGLIA



- favorire e stimolare la comunicazione verbale e generale anche quando non c'è ritorno di risposta (senza rimarcare o far pesare la mancata risposta)
- evitare qualsiasi tipo di confronto con le prestazioni e le *performance* del fratello sia in modo diretto che indiretto (analizzare e valutare bene anche le forme di comunicazione non verbale: chi viene salutato per primo a casa? A chi è diretto il cenno d'intesa con gli occhi? Qual è il tono della voce quando ci si rivolge a...?)
- rinforzare qualsiasi produzione del bambino ed enfatizzarla, cercando di ripristinare un buon livello di autostima
- quando si fa qualcosa o si acquista qualcosa per M. deve essere chiaro ed inequivocabile il messaggio: tutto questo è per te e solo per te! (solamente in seguito e quando tu vorrai potrai dividerlo con tuo fratello)
- dare più tempo a M. e recuperare anche spazi "veri e sentiti" di gioco e tempo libero

SCUOLA



- favorire al massimo la comunicazione docenti/bambino e bambino/bambino
- rinforzare qualsiasi attività e produzione del bambino soprattutto a livello di lettura e scrittura
- saper gestire semplici tecniche "micromusicali" di emissione vocale: parlato, articolato, giochi ritmico-musicali
- credere nel bambino e avere atteggiamenti positivi nei suoi confronti finalizzati all'aumento dell'autostima
- insistere su attività di supporto psicomotorie da effettuarsi in palestra
- favorire attività individualizzate di lavoro manuale e di motricità fine
- ricercare attività espressive legate alla drammatizzazione, all'animazione teatrale e alla produzione/racconto di storie

PROGRAMMA D'INTERVENTO PEDAGOGICO-CLINICO MICROMUSICALE

ANALISI DELLA VOCE

- 1) studio delle caratteristiche vocali del bambino
- 2) formulazione ipotesi di lavoro

USO DELLA VOCE

- 1) **pronuncia nomi propri di persona e animali, scelti dal bambino, con:**
 - diverse intensità (pianissimo/sussurrato, piano, medio, forte e urlato)
 - vari timbri (basso, acuto, stridulo, alterato di gola ecc.)
 - ritmi
- 2) **pronuncia di nomi di cose presenti nell'atelier, a casa e in classe**
 - stesso iter di lavoro
- 3) **pronuncia di nomi suggeriti dalla visione di libri illustrati, fotografie e cartoline portate dal bambino**
 - stesso iter di lavoro
- 4) **pronuncia di nomi suggeriti dalla visione di immagini e disegni di un programma grafico su PC**
 - stesso iter di lavoro
- 5) **esecuzione antologica, proposta dal bambino, di filastrocche, conte e canzoncine della tradizione musicale infantile, su base ritmico-sonora**
 - tum, tum tum
 - il mulino
 - Ciccio cena con la ciccia
 - la strega
 - ecc.
- 6) **lavoro con microfono e amplificatore (uso dei toni bassi, acuti, volume e livello eco)**
 - il bambino usa e controlla direttamente le sonorità prodotte con il microfono che sono ben diverse dall'immagine della voce che si è fatta. Si diverte nella ricerca pura dei suoni, giocando su un linguaggio inventato o riadattando frasi del repertorio familiare
 - il bambino risponde alle domande poste dal pedagogo sotto forma di intervista
 - gioco della storia aperta: il p. comincia e il bambino continua aprendo nuove direzioni narrative
- 7) **lo specchio teatrale**
 - interpretazioni di reazioni ed emozioni tipiche dell'essere umano, proposte dal pedagogo e conseguente ripetizione da parte del bambino: riso, pianto, paura, gioia esultante, imbarazzo ecc.
 - interpretazione di parole e frasi semplici proposte dal pedagogo e conseguente ripetizione da parte del bambino a) prima solo a livello vocale b) successivamente a livello vocale e gestuale
- 8) **PERCORSO: invenzioni di storie, scrittura su programma PC, lettura al microfono e sonorizzazione**
 - presentazione di una serie di personaggi in peluche e pupazzi, oggetti, fotografie di ambienti e elementi da toccare, annusare o gustare (sale, zucchero, profumi, aromi ecc.)
 - scelta, da parte del bambino, di uno o più elementi per l'invenzione di una storia
 - stesura, di concerto con il pedagogo, del canovaccio narrativo che contiene almeno un elemento per ciascuna tipologia presentata
 - elaborazione finale del testo (operazione eseguita in collaborazione - lavoro in alternanza)
 - copiatura del testo da parte del bambino su programma PC (carattere: Arial maiuscolo - dimensione 48)

- dettatura del testo e scrittura da parte del bambino su programma PC (carattere: Arial maiuscolo - dimensione 48)
- dettatura del testo e scrittura manuale da parte del bambino in stampatello maiuscolo su foglio grande
- prima lettura neutra del testo al microfono
- seconda lettura del testo al microfono e registrazione
- terza lettura del testo al microfono, registrazione e sonorizzazioni varie in collaborazione con il pedagoga
- ascolto dell'audiocassetta registrata: il piacere di sentire finalmente la propria voce, una voce che inizia e termina, dando un senso e un significato ad una storia, facendo parlare e animare personaggi, operando proiezioni ecc.
- commenti sulla voce, alla pronuncia di alcune parole e annotazioni su possibili aggiustamenti e modifiche radicali

CONOSCENZA DI SE' E SCHEMA CORPOREO

1) ritratto-impronta

- realizzazione profilo-sagoma del bambino steso sul foglio secondo una postura scelta
- disegno del viso e vari complementi
- pittura libera della sagoma
- operazione di ritaglio della sagoma
- fissazione con puntine alla parete (libera scelta di posizione nello spazio)
- elencazione delle parti del corpo della sagoma
- gnosi corporea: elencazione delle parti del corpo del bambino con individuazione concetti sinistra/destra, davanti/dietro, sopra/sotto, fianco sx/fianco dx.

2) movimento/danza utilizzando le diverse parti del corpo richiamate dal suono, seguendo creativamente ritmo e livello espressivo

RESPIRAZIONE E RILASSAMENTO

1) giochi di respirazione

- sacco pieno, sacco vuoto
- il gonfiatore
- le palline da ping-pong
- la fiamma

2) rilassamento metodo con-tatto e touch-ball con musica

- respirazione post rilassamento in modalità di parità e alternanza

3) esercizi/giochi di emissione vocale cantata

ESERCIZI ED ESPERIENZE SPAZIO-TEMPORALI

- adattamento allo spazio: si chiede al soggetto di assumere diverse posizioni. La consegna viene data da un comando sonoro abbinato alla richiesta posturale:
 - a) in piedi dentro un cerchio
 - b) per terra in posizione prona
 - c) per terra in posizione supina
 - d) per terra, coricato sul fianco
 - e) in ginocchio
 - f) gambe e braccia larghe
 - g) ecc. ecc.

- conoscenza topologica e capacità discriminativa dei principali rapporti spaziali. Il soggetto, guidato da un suono strutturato o meno ritmicamente, ricercherà:
 - a) vicino/lontano
 - b) sopra/sotto
 - c) davanti/dietro
 - d) intorno
 - e) dentro/fuori
- musica e movimento libero nello spazio
 - a) spostamenti lenti a occhi chiusi “immaginando” lo spazio investito e la posizione occupata nello spazio
 - b) grande movimento e massimo investimento dello spazio di lavoro
- orientamento destra/sinistra
 - a) su di sé
 - b) sul compagno
 - c) nello spazio sfruttando piccole coreografie realizzate su brani musicali audioregistrati
- osservazione del soggetto nella sua espressione dei ritmi spontanei o proposti dall’educatore:
 - a) camminata
 - b) corsa
 - c) salto
 - d) galoppo
 - e) galoppo laterale
 - f) libero movimento sulla musica
- realizzazione di ritmi grafico-cromatici, con materiale o con materiale “umano” e relativa esecuzione con mani o con strumenti musicali
- associazione di un rumore/suono ad uno spostamento del soggetto nello spazio
- associazione del tono vocale di un comando o di un’espressione ad uno spostamento del soggetto nello spazio

MOTRICITA’ FINE

- gnosis digitale
- percussione degli xilofoni, metallofoni e glockenspiele mediante:
 - a) movimento casuale con appoggio delle dita
 - b) movimento “grattato” sulle punte e su parte delle unghie
- percussione degli xilofoni, metallofoni e glockenspiele mediante uso preciso delle singole dita (solo indici oppure solo medi ...):
 - a) colpendo con appoggio rapido esclusivamente la punta, permettendo l’espansione del suono
 - b) appoggiando quasi completamente il dito con produzione di un suono chiuso e bloccato
- percussione dei tamburi/tamburelli/timpani:
 - a) mediante movimento “strisciato” di tutta la mano
 - b) colpendo con appoggio rapido esclusivamente la punta, permettendo l’espansione del suono
 - c) appoggiando quasi completamente il dito con produzione di un suono chiuso e bloccato
- lavoro di manipolazione di vari materiali sonori naturali o di impasti

EVOLUZIONE E RISOLUZIONE DEL CASO M.

Dopo circa sei mesi di lavoro con frequenza settimanale presso l’atelier, la situazione di M. si è radicalmente modificata, rientrando nei parametri di assoluta normalità per quanto riguarda la frequenza scolastica, ma di assoluta straordinarietà per quanto concerne l’ambito familiare.

M. ha riacquisito la sua potenzialità vocale e una rinnovata voglia di comunicare con genitori, fratello e nonni.

Attualmente le attività che gli propongo in atelier e che M. ricerca personalmente, sono quelle voco-musicali e di espressione teatrale.

Potrà continuare a frequentare l'atelier saltuariamente e solamente per effettivo piacere di realizzare nuove esperienze.

Ho raccomandato ai genitori di favorire al più presto:

- attività musicali
- pratiche ludico-sportive di gruppo e nuoto
- frequenza in situazioni educative extrascolastiche (laboratori, centri estivi...).

2. Dall'attività scopica all'approccio micromusicale con il soggetto

Basandomi sulla mia esperienza di lavoro, ho riscontrato queste tre grandi tipologie di soggetti in situazione di disagio:

- il bambino con difficoltà relazionali
- il bambino con difficoltà di apprendimento o di rendimento scolastico sia generale che disciplinare
- il bambino disabile

La classificazione è puramente descrittiva, atta a definire le aree d'intervento, facendo riferimento soprattutto alle problematiche che incontrano i bambini e non alle sindromi associate, che etichettano la persona e non tengono conto della complessità dell'individuo.

Per questo l'approccio iniziale deve essere graduale e mirato a stabilire il canale o il livello di comunicazione tra i due partners, tenendo presente che ogni "caso" è sempre nuovo e unico.

Durante le fasi iniziali di musicopedagogia cerco sempre di capire quale possa essere la modalità peculiare del soggetto, ovvero la ricerca 1) del suo aggiustamento relazionale 2) del rispetto dei suoi tempi e dei suoi spazi nell'ambito comunicativo 3) dell'identificazione del suo tema primario o rituale fisso 4) dell'adattamento alla sua forma primaria sonora.

Per esemplificare questi punti ho intenzione di ricorrere, ancora una volta, all'illustrazione di un'esperienza diretta.

Un bambino affetto da trisomia (sindrome di Down) venne da me su segnalazione della scuola e per precisa volontà della famiglia.

Era un bambino precedentemente sottoposto a percorso completo d'osservazione e che conoscevo molto bene.

Mi era successo molte volte di notare il suo ossessivo ed ambivalente rapporto con una disabile che era solita frequentare l'area di lavoro dei servizi educativi strutturati a laboratorio.

Egli era irresistibilmente attratto dalla figura di (...).

La sentiva vicina a sé, simile, riconoscibile e speculare.

Allo stesso tempo la provocava per cercare di capire di più, per comunicare.

Non conosceva e non capiva la sua forma di disabilità, il perché di quel suo incerto modo di camminare e di quel suo costante disequilibrio.

Una forma ambivalente veramente ossessiva.

Il nome di (...) era sempre sulla sua bocca.

Voleva sapere in continuazione dov'era e cosa faceva.

Quando decidemmo di iniziare gli incontri di attività micromusicale, mi chiesi come avrei dovuto atteggiarmi rispetto a questa sua coazione a ripetere in forma verbale.

Decisi di osservare gli sviluppi pratici.

Inevitabilmente il bambino, che si dimostrò molto interessato allo strumentario e in particolare al timpano e ai tamburi, prese a vocalizzare il nome di (...), proponendo alternativamente:

- una divisione sillabica (..) – (..) – (..) scandita da tre/quattro percussioni sul timpano
- un suono lungo del nome eseguito a bocca spalancata ma con moderata intensità

Il suono era accompagnato da una serie di:

- veloci percussioni eseguite alternando i colpi con i due battenti
- suono breve del nome urlato e accompagnato da una forte percussione

Tutta l'attività prese spunto da questa forma rituale che io, in qualità di conduttore, non preclusi e non limitai ricercando, al contrario, di adattarla e di analizzarla perseguendo le finalità didattiche programmate e ottenendo infine una accettazione e una interiorizzazione della figura di (...).

In pochi mesi riuscii a ottenere questi risultati:

- distinzione e produzione suono – silenzio
- distinzione e produzione suoni lunghi e suoni brevi
- capacità discriminativa di suoni forti, medi, deboli, con produzione vocale e strumentale della gamma dal ff. (fortissimo) al pp. (sottovoce).
- capacità di riproduzione per intonazione di cellule ritmiche:

(...)! Vocalizzo e produzione di un 1 colpo di tamburo
BEL – LA Vocalizzo e produzione 2 colpi su tamburo
(..) – (..) – (..) Vocalizzo e produzione 3 colpi su tamburo

- produzione di elementari ritmi a eco
- lavoro su parole fantastico-onomatopoeiche mono, bi e trisillabiche, combinando tutte le consonanti e le vocali dell'alfabeto (PA – SI – NO – PAPA', MAMAIA', GEGE' ...)
- CONTROLLO/ FONATORIO FORTE/ PIANO/ SOTTOVOCE
- MOVIMENTO DENTRO AI CERCHI
- (colpo—► salto a piedi uniti alternati - pausa postura fissa e controllo dell'equilibrio dinamico)
- organizzazione spazio – temporale
- rinforzo discriminazione cromatica
- utilizzo dello strumentario come momento di liberazione espressiva e comunicativa col partner
- inizio della procedura atta a integrare e utilizzare le risorse acquisite, in funzione della capacità di lettura, scrittura e concettualizzazione numerica.

Ciò che intendo dimostrare è l'importanza della ricerca di quelle modalità, forme rituali, esperienze colte sul momento, e di quell'insieme di suoni interni che caratterizzano e contraddistinguono i vari soggetti.

Il bambino fu per molto tempo stabilmente ancorato ad una forma ritmica, a carattere ondulatorio, che si caratterizzava con una serie di colpi ravvicinati seguiti da una pausa che si ripetevano all'infinito a cui io, puntualmente, rispondevo "a eco".

.....

È il principio dell'ISO (uguale) in musicopedagogia, che ci ricorda la necessità di formulare ipotesi di lavoro "ascoltando" il soggetto, adattandoci a lui e solo successivamente procedere, al fine di far evolvere con gradualità la dinamica relazionale.

Il concetto di ISO sintetizza la nozione di esistenza di un suono, di un insieme di suoni o di fenomeni sonori che ci caratterizzano e ci individualizzano.

Si tratta di un **fenomeno sonoro e di movimento interno** che riassume i nostri archetipi sonori e il nostro vissuto sonoro evolutivo.

È un suono strutturato all'interno di un mosaico sonoro il quale, a sua volta, si struttura col tempo e che, fondamentalmente, è in perpetuo movimento (rimando il lettore agli analoghi concetti di “percezione del corpo” e “immagine del corpo” a pag. 43 e di “interpretazione primaria”/ “interpretazione secondaria dinamica” espressi nella precedente pubblicazione “Ascolto e immaginario infantile”).

Nel contesto di lavoro micromusicale e pedagogico-clinico, il canale di comunicazione è veramente aperto quando si riesce a scoprire il suono tipico del soggetto attraverso la coincidenza di quello dell'educatore impegnato nell'attività.

3. Definizione degli obiettivi educativi e identificazione del percorso di lavoro

Abbiamo visto quale deve essere il corretto approccio al soggetto in campo pedagogico-clinico.

Introduco ora una griglia contenente una serie di punti fondamentali, per quello che ho definito semplicemente “percorso di lavoro”, che qualifica e delinea un modo nuovo d'intendere la pianificazione educativa.

Meno rigida, per quanto concerne l'applicazione, meno cristallizzata sotto il profilo del rapporto interdisciplinare e più aperta e dialettica sul piano della strategia educativa da perseguire.

La verifica va sostituita con il controllo periodico (almeno quindicinale).

Non ho mai utilizzato per tale fine – e credo che non lo farò mai – schede preconfezionate o modelli preordinati.

Invito gli educatori interessati a lavorare in modo meno analitico, frammentato e dispersivo e riservare, invece, massima attenzione alla sintesi, alla continua saldatura e ricostruzione del tutto, ovvero della totalità della persona.

Ancora una volta puntiamo sulla centralità del bambino e dell'adolescente.

Ho sempre mosso dure critiche a una ostentata articolazione e ad una ossessiva precisione e particolareggiata descrizione degli obiettivi generali/specifici, delle attività didattiche e dei mezzi atti a raggiungerli.

Occorre uscire definitivamente da questi schemi semplicistici “pronti all'uso”.

Quello che vi propongo è un uso corretto delle vostre risorse e di quelle della persona su cui state operando.

Credo che, dopo la definizione degli obiettivi educativi, occorra identificare un percorso di lavoro diviso in un certo numero di tappe.

Per ogni attività del percorso che avrete identificato, stenderete una serie di punti per quanto concerne i fattori tempo, spazio di esecuzione, materiale necessario, annotazioni di metodo ecc.

Alla fine della seduta è necessario rivedere mentalmente tutta la sua evoluzione, verificando le attività previste dalla tappa, le risposte date dal soggetto, annotando la progressione didattica e l'avvenuto sviluppo di acquisizione/apprendimento/interiorizzazione.

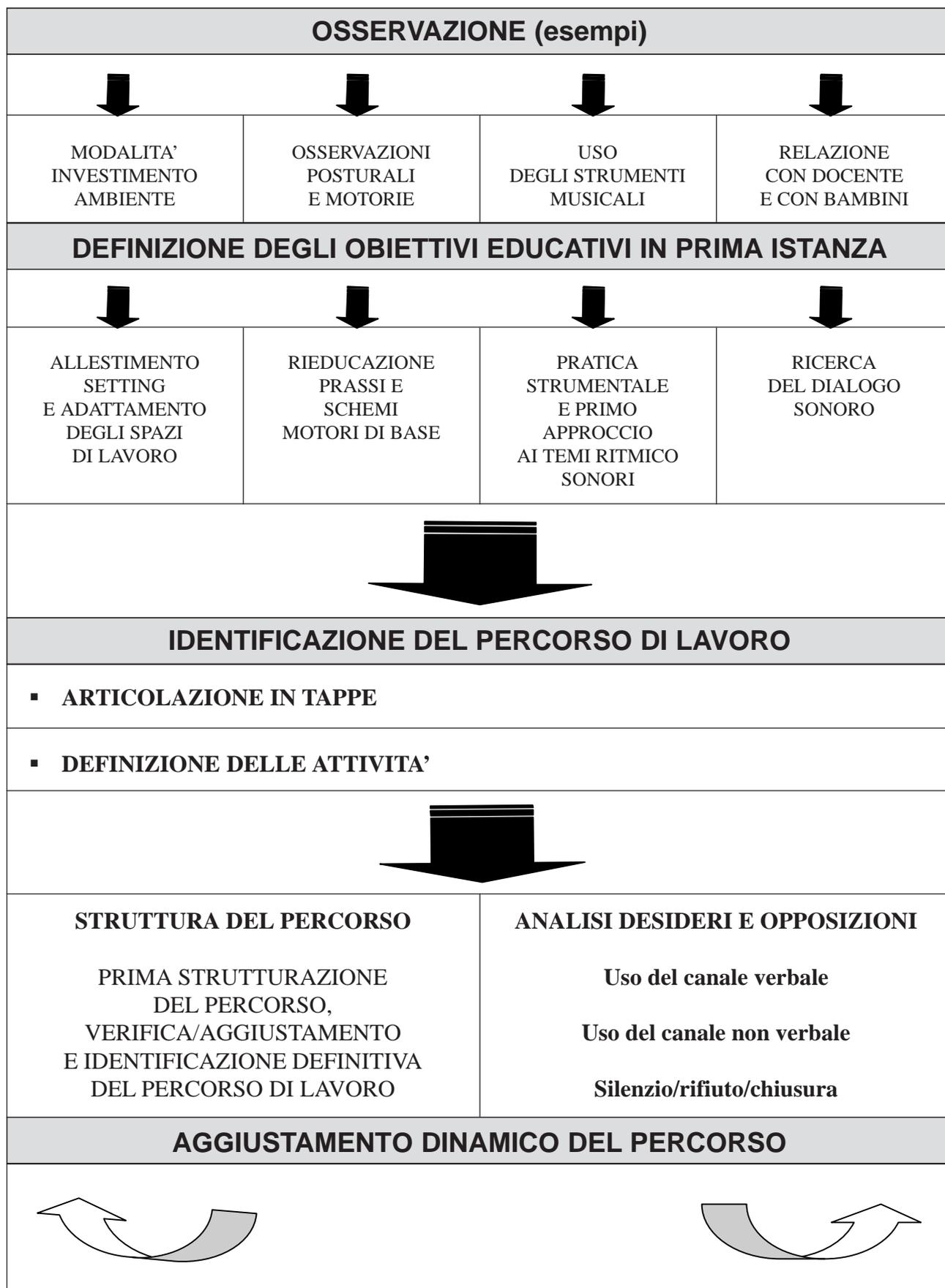
Di enorme importanza – eppure sistematicamente ignorate – la rilevazione e l'analisi sia delle proposte originali del soggetto, che delle sue reazioni alle nostre proposte-stimolo.

Le prime, perché espressioni di veri e propri bisogni del bambino e dell'adolescente che in quel momento, in quell'ambito e in quel contesto educativo ricerca in modo prioritario.

Le seconde, perché rappresentano una difficoltà di adesione/aderenza all'azione educativa che si sta compiendo: il soggetto, anche in questo caso, rivendica nell'**opposizione** la sua individualità e il suo bisogno di riconoscimento.

L'analisi di tutto ciò che definiremo “desiderio originale” e “risposta oppositiva” è materia di riflessione e deve essere contestualizzata nella successiva tappa di lavoro.

SCHEMA GENERALE



Occorre dunque lavorare moltissimo non tanto sul programma definito ma sul “programma che non c’è”, ovvero su tutto ciò che è comunicazione tra due persone.

Sulla dinamica relazionale docente – bambino.

Talvolta la micromusica rappresenta una forma di aiuto lungo tutto il processo o percorso di lavoro.

È proprio il concetto di processo, inteso come avanzamento e scorrere del tempo, a caratterizzare la strategia micromusicale in campo pedagogico-clinico: una sola seduta non costituisce, di per sé, un’azione rieducativa né un legame terapeutico.

L’intervento micromusicale richiede uno spazio temporale che racchiuda una serie di cicli, di incontri ripetuti, nei quali si possa individuare un inizio, una traiettoria e un momento conclusivo.

Un’azione che si caratterizza per la sua dinamicità, per la sua instabilità, per il suo saper adattarsi e modificarsi in rapporto ai cambiamenti del soggetto, alle osservazioni ad esso correlate, ai nuovi bisogni e ai nuovi obiettivi individuati.

Un lavoro di sensibilità e di attenzione alla persona, dove empatia, preparazione e professionalità si fondono in un intreccio di grande portata pedagogica e umana.

Questo processo o percorso di lavoro, quindi, darà vita ad una relazione fra l’animatore micromusicale e il bambino che si trova nelle diverse situazioni di disagio, che si svilupperà sia sul piano verbale che non-verbale.

È importante precisare che il **non-verbale** non significa solo l’assenza di parole, ma è un concetto che ingloba tutti i fenomeni che costituiscono il suono, la musica, il movimento e anche le parole (l’abbiamo sottolineato parlando di vocalisi), comprese non solo a livello simbolico, ma intese e codificate per il timbro, l’intensità, il ritmo che le caratterizzano.

È quello che definiamo come linguaggio del corpo, con tutte le sue associazioni espressive non-verbali.

QUADRO DI RIFERIMENTO PER L’IDENTIFICAZIONE DI UN PERCORSO DI LAVORO	
RISPETTO DEI TEMPI E DELLE MODALITA’ INDIVIDUALI	Non avere ansia nell’attesa di una risposta o di una proposta originale del soggetto
RICERCA DELLA COMUNICAZIONE ESSENZIALE	Riservare poco spazio per la comunicazione verbale (molte volte intesa dal docente come “copertura” dell’insopportabile silenzio da parte del soggetto). Uso preferenziale del canale di comunicazione non verbale
PROPOSTE MICROMUSICALI SEMPLICI E DIRETTE	La proposta deve risultare di facile e immediata comprensione e tutto l’iter dell’apprendimento deve basarsi sulla costruzione graduale e sedimentata della nuova conquista cognitiva
INTERDISCIPLINARITA’ E GLOBALITA’ DEI LINGUAGGI	Ricerca sempre i collegamenti possibili con altre aree di lavoro per rafforzare l’acquisizione e la sua stabilizzazione, sfruttando completamente le effettive capacità individuali
ADEGUAMENTO DELLE ATTIVITA’ ALLE NECESSITA’ DEL BAMBINO E ALLA SUA TIPOLOGIA DISABILITATIVA	.....
ESPERIENZE SONORE LEGATE ALLA DURATA, ALL’INTENSITA’ E AL TIMBRO	.....
ESPERIENZE RITMICO-SONORE. INIZIO DALLA CELLULA SONORA (a eco, abbinata al numero, con pausa)	.....
ESPERIENZE SONORO-MUSICALI CON CARATTERISTICHE EDONICHE, CATARTICHE, COMPENSATORIE E PROIETTIVE	.....
ESPERIENZE MICROMUSICALI SUL PROPRIO CORPO	.....

SCHEMA GENERALE DI INTERVENTO

TIPO D'INTERVENTO	OBIETTIVO	ATTIVITA' MICROMUSICALE
<p>INTERVENTI SULLA COMPETENZA VERBALE</p>	<p>Ripristinare capacità linguistiche o difficoltà varie di pronuncia</p>	<p>Uso dei fonemi: ssssssss, rrrrrrrr, fffffff, vvvv pa, fa, ma, fo, ve, re...</p> <p>Parole e frasi a eco puntando sull'espressione e sulla rappresentazione mimico-gestuale: palla, mare, "guarda, guarda un gatto nero!"...</p> <p>Dialoghi fantastico-onomatopeici, adozione di neolingua: bayabu mamaya o papaya. Sita suolete oshi sa chele tambas</p> <p>Uso di conte, filastrocche, ninne-nanne, giochi cantati e canzoncine Il docente avrà l'accortezza di proporre quelle che maggiormente possono servire al soggetto, con inserimento dei fonemi che presentano difficoltà di pronuncia</p>
<p>INTERVENTI SULLA COMPETENZA PSICOMOTORIA</p>	<p>Sviluppo delle capacità sensorio-percettive</p> <p>Decentramento corporeo e strutturazione schema corporeo</p> <p>Dominanza e orientamento</p> <p>Sviluppo della motricità fine</p>	<p>Manipolazione materiali sonori Ascolto e ricerca timbrica</p> <p>Attività eseguita sulle singole parti del corpo e uso di parti nominate dal docente</p> <p>Sviluppo e consolidamento della dominanza laterale attraverso uso della parte corporea destra o sinistra (mani, braccia, gamba piede, occhio) o di battenti. Per l'orientamento strutturazione di canzoncine con metallofoni/xilofoni preparati: destra e sinistra alternate (do – sol – do)</p> <p>Ricerca timbrica con le dita sui principali strumenti a percussione, sui piatti e su tutti gli strumenti a suono determinato Attività legata al soffiare sulla pallina da ping pong posta su un piano unico di metallofoni, xilofoni e glockenspiele Soffiare dentro a bottiglie di plastica, contenitori, acqua...</p>

	<p>Sviluppo e interiorizzazione dei concetti spazio-temporali</p> <p>Rilassamento</p>	<p>Alternanza suono-silenzio</p> <p>Ripetizione cellule ritmiche</p> <p>Ritmi a eco semplici</p> <p>Esecuzione gesti suono in sequenza</p> <p>Abbinamento ritmo e gesti-suono</p> <p>Postura su musica</p> <p>Movimento su musica</p> <p>Manipolazione corporea passiva/attiva con musica</p> <p>Improvvisazione liberatoria con strumenti</p> <p>Movimento e uso della voce</p>
<p>INTERVENTI SULLA COMPETENZA GRAFICO-CROMATICA E SCRITTORIA</p>	<p>Discriminazione cromatica</p> <p>Acquisizione capacità esecutiva grosso-motoria propedeutica alla vera e propria attività scrittoria</p>	<p>Abbinamento settori con cerchi colorati e suoni</p> <p>Elaborazione spartiti con colori</p> <p>Notazione con simbologia cromatica</p> <p>Esecuzione movimenti e gestualità espressiva ampia e lenta su base sonoro-musicale</p>
<p>INTERVENTI SULLA COMPETENZA LOGICO-MATEMATICA</p>	<p>Interiorizzazione e acquisizione del concetto di numero</p>	<p>Percussioni corrispondenti al “tanti”, “pochi”, poi gradualmente eseguire a eco percussioni corrispondenti ai numeri 1, 2, 3 ecc.</p>

4. Il laboratorio micromusicale: uno spazio per tutti

Se, inizialmente, può essere utile lavorare individualmente sul soggetto (dipende ovviamente dal livello di necessità e di gravità del soggetto stesso), sono convinto che sia sempre e comunque utile lavorare a livello di piccolo gruppo.

Recentemente ho realizzato con la scuola un progetto per l'integrazione, la rieducazione e il coordinamento didattico degli insegnanti preposti al sostegno di un gruppo di bambini e ragazzi segnalati dall'équipe.

La pianificazione prevedeva, conclusasi la fase di approccio e di lavoro individualizzato, un'integrazione graduale da realizzarsi in un primo momento attraverso la formazioni di coppie e, successivamente, per mezzo di microaggregazioni (da 4 a 6 elementi).

Per ultimo la sperimentazione prevedeva una serie di incontri con alcuni bambini normodotati volontari provenienti dalle stesse classi di appartenenza.

Tutto il progetto si basava sull'idea del **gruppo misto**.

Tale idea, che ho sempre cercato di perseguire e praticare soprattutto in ambito extrascolastico, presenta alcuni interessanti aspetti pedagogici:

- permette una più approfondita conoscenza di sé attraverso una comprensione e una relazione con l'altro

- educa quindi fortemente alla socialità e alla comunicazione
- facilita l'integrazione sociale dei soggetti affetti da problematiche socio-psicologiche, ipodotati o disabili
- attiva energie e risorse dei soggetti coinvolti attraverso la spinta emulativa/competitiva nei confronti dei bambini più grandi o con più competenze
- è rassicurante per questi ultimi, perché ritrovano nel gruppo debole utili elementi regressivi che possono soddisfare, attraverso l'alibi della complicità ludica
- è rassicurante in quanto si sentono *tutor* dei più deboli e si gratificano di tale ruolo protettivo, caricandosi di preziosa autostima.

Nel gruppo misto si realizza una reazione circolare dove tutti i componenti trovano un loro spazio sociale, psicologico e formativo. L'armonia del contesto va ovviamente calibrata sulla corretta impostazione delle due variabili "composizione del gruppo disomogeneo" e "tempi di realizzazione degli incontri".

Ciò che sorprese maggiormente dell'esperienza fu la liberazione di positività, di voglia di fare e giocare, di gioia e desiderio continuo di affermare la propria presenza.

Presenza non più di soggetti deboli ma di persone accettate e riconosciute per le proprie capacità, per il proprio modo di essere e di comunicare.

Uno spazio aperto a tutti e da cui tutti appresero qualcosa.

Le sedute di gruppo richiedono taluni accorgimenti tecnici che si rivelano positivi, secondo la mia esperienza.

Occorre prestare attenzione alle iniziali modalità di formazione del gruppo, osservando in particolare:

- la presenza o meno di un *leader*
- l'eventuale alternanza della figura di *leader*
- presenza di forte componente competitiva tra i membri del gruppo
- scatenamento di forme di gelosia o rivalità
- equilibrata valorizzazione dei singoli bambini, con equa distribuzione di rinforzi psicologici e contenimenti educativi.

Se sapremo analizzare correttamente queste particolarità e sapremo controllare e guidare, il quadro dinamico del gruppo estremamente disomogeneo e contraddittorio, il tutto si stabilizzerà.

I problemi sono facilmente superabili con la micromusica, poiché nel campo del suono e del lavoro sulla globalità risulta più facile l'integrazione del gruppo e l'annullamento delle iniziali difficoltà individuali.

5. Applicazioni informatico-multimediali micromusicali in ambito pedagogico-clinico

Ogni cultura possiede modalità di apprendimento privilegiato, costituite da peculiarità dei mezzi di comunicazione dominanti.

Nel corso di questo secolo la tecnologia ha radicalmente trasformato il nostro modello culturale attraverso l'introduzione di macchine per l'apprendimento e di comunicazione che non solo consentono di utilizzare nuovi linguaggi, ma che stanno anche trasformando l'uso di quelli più consueti.

Al predominio della parola stampata, che per anni ha mantenuto il primato culturale, viene sostituendosi la presenza di un interessante intreccio di molti linguaggi che nel loro insieme danno vita ad un ambiente multimediale.

Radio, televisione, registratori, sistemi di amplificazione con microfoni, videocamere, computer

ecc. non sono solo macchine ma veri e propri apparati di conoscenza, “nuovi oggetti del sapere caratterizzati da fluidità e contaminazione interattiva” che quotidianamente entrano in gioco nella nostra realtà.

Se allarghiamo l’analisi e prendiamo in considerazione le trasformazioni operate dalla tecnologia nella nostra realtà culturale, risulterà evidente che esistono due modelli culturali in competizione: quello monomediale, legato al libro e storicamente trasmesso dalla scuola e quello multimediale che attualmente è appannaggio della quotidianità e del mondo dei media.

La multimedialità è vissuta e interpretata dalla scuola come potenziale elemento di impoverimento culturale degli allievi.

Nei bambini, al contrario, possiamo osservare un crescente interesse per il nuovo modello di apprendimento che imparano a conoscere soprattutto a casa o in situazioni extrascolastiche.

La scuola continua a lottare contro ciò che viene reputato come impoverimento culturale che le nuove tecnologie creano nei processi di apprendimento dei bambini/ragazzi, anche se la multimedialità è una condizione potenzialmente ricca dal punto di vista sia cognitivo che comunicativo.

Sembra che la scuola sia troppo occupata a difendere il “suo” sapere, definito dai Programmi e accessibile quasi esclusivamente attraverso i libri anche se, orientativamente, è più propensa al “lavoro per progetti” multimediale relativamente all’educazione al suono e alla musica.

Recentemente ho assistito ad una vera rivalutazione della multimedialità per i progetti di lavoro rivolti ai disabili o ai soggetti con difficoltà di apprendimento/relazione.

In diverse occasioni ho potuto rendermi conto delle possibilità accreditabili all’uso del personal computer da parte dei disabili sia psichici che fisici.

Con facilità questi soggetti riescono a supplire al loro specifico handicap utilizzando al computer programmi standard, programmi didattici speciali o creati espressamente da un programmatore.

La possibilità di completa autonomia è garantita dall’utilizzo di diversi “strumenti mouse”, adattabili a qualunque tipo di disabilità.

Chi, come me, ha potuto rilevare in ambito scolastico la positiva evoluzione delle applicazioni tecnologiche dapprima meccaniche, poi elettriche/elettroniche ed infine informatiche, non può che stupirsi e, nel contempo, sentirsi pienamente soddisfatto della diffusione e del successo di tali risorse.

Per il bambino spastico medio-grave, scrivere a scuola era un problema insormontabile: difficoltà o impossibilità di produrre uno scritto o un documento leggibile e utilizzabile ai fini scolastici, scarsa accettazione da parte della scuola dello strumento “macchina dattilografica” normale/con tastiera modificata, meccanica o elettrica per problemi legati al disturbo e alla difficoltà di gestione dello strumento.

Tutto ciò ha sempre generato un profondo senso di frustrazione e un generale abbassamento del livello di autostima del disabile.

Le difficoltà di inserimento esistono ancora ma le possibilità di avere risposte soddisfacenti e di identificare materiali e metodologie idonei, crea un clima di positiva prospettiva pedagogica.

Recentemente ho avviato, presso una scuola elementare, una sperimentazione didattica con due disabili fisici, utilizzando con esito positivo i computer messi a disposizione dalla scuola e impostando un lavoro di serrato confronto tra i bambini, le rispettive famiglie, gli insegnanti di classe e di sostegno.

Un gruppo di disabili gravi, cerebrolesi e autistici, che ho potuto osservare nel corso dell’ultimo anno scolastico, palesa evidente miglioramento.

Nell’ambito micromusicale l’utilizzo dell’informatica può costituire un valido ausilio per il recupero o per il ripristino di alcune competenze.

I computer devono essere corredati dalla scheda sonora e collegati a casse acustiche o direttamente all’hi-fi.

Per dialogare con il personal computer si utilizzano la tastiera alfanumerica, il mouse o una tastiera musicale.

Infine serve un programma musicale.

ATTIVITA' INFORMATICHE MICROMUSICALI

TIPO DI PROGRAMMA	OBIETTIVO
Programma di scrittura musicale	Uso della notazione
Programma di scrittura musicale	Effettuare esercizi ritmici con possibilità di riascolto per una corretta assimilazione della durata dei valori
Programma di scrittura musicale	Effettuare esercizi sugli intervalli musicali con possibilità di riascolto
Programma di scrittura musicale	Dettati ritmici
Programma di scrittura musicale	Lavoro sulle qualità timbriche del suono
Programma di grafica	Riprodurre e creare ritmi attraverso sequenze grafico-cromatiche, simboli o disegni
Programma di grafica	Creazione di spartiti informali
Programma di grafica	Realizzazione ambienti fantastico-immaginativi e uso del microfono per narrazione, sovrapposizioni sonoro-musicali. Elaborazione di storie sonore

6. L'utilizzo della micromusica in soggetti con problemi di apprendimento scolastico

Sappiamo che le cause del cattivo rendimento a scuola o delle effettive difficoltà nell'affrontare positivamente le competenze correlate alla decodifica e alla codifica scritta, al calcolo e all'attività logico-matematica, alle disprassie e alle disabilità psicomotorie, sono imputabili a un insieme di complessi fattori di tipo fisiologico, socio-affettivo e intellettivo-culturale.

In particolare, possiamo affermare che queste abilità sono correlate all'integrità e alla precisa funzionalità del canale uditivo.

I messaggi sonori, verbali e non, sono necessari per strutturare i concetti spazio-temporali: permettono di stabilire distanze, direzioni, orientamenti, durata, intensità.

Definiscono la capacità di determinare strutture ritmiche e sono determinanti per riuscire a descri-

minare le modulazioni, le gradazioni o sfumature dei diversi messaggi uditivi che ci pervengono, riempiendo di significato emotivo/affettivo il suono percepito.

Molte volte, in un soggetto, si constata un abbassamento della soglia uditiva dovuta a:

- disabilità specifica (ipoacusia, sordità parziali)
- disabilità gravi aspecifiche
- carenzialità psico-affettiva caratterizzata da situazioni stressanti o di affaticamento
- difficoltà di analisi e sintesi uditiva tipica dei soggetti che hanno deficit a livello sensorio-percettivo e psicomotorio.

I soggetti che presentano, a causa di uno dei problemi citati, un abbassamento della soglia uditiva, hanno scarsa capacità discriminativa, confondono suoni diversi e hanno, in generale, difficoltà nella percezione e nella organizzazione dei ritmi.

Questa situazione determina una confusione nel personale vissuto sonoro: l'ascolto di una frase o di una narrazione diviene un insieme caotico di immagini e suoni difficili da organizzare logicamente.

Anche le carenze o le difficoltà a livello motorio e psicomotorio, le alterazioni psico-affettive e relazionali, le turbe dell'attenzione e lievi/medie disabilità psico-fisiche dovute a cause diverse, devono sempre rapportarsi alla sfera uditiva e sonoro-musicale.

Dalla capacità di analisi e sintesi dell'universo sonoro che ci circonda dipende l'acquisizione del linguaggio verbale e di tutte le altre forme di comunicazione, con gravi ripercussioni sulle capacità psicomotorie generali: ritmi, suoni, gradazioni e sfumature agiscono sull'armonia del movimento, sulla coordinazione globale e sulla capacità di compiere correttamente gli schemi motori di base.

Questi soggetti sono caratterizzati da disarmonie posturali e deambulatorie, gestualità incerta e inespressiva, incapacità di cogliere e interpretare le esperienze vissute.

Tali negatività agiscono pesantemente sugli apprendimenti scolastici che sono basati essenzialmente sull'acquisizione dei fondamentali concetti spazio-temporali e sulla capacità di dare significato ai valori relativi al ritmo, all'intensità e alla frequenza.

Prima di addentrarmi nella parte più tecnica, costituita dalla presentazione di una esauriente serie di schede didattiche corredate dalla descrizione del problema evidenziato nel soggetto e dalle relative attività micromusicali consigliate per una corretta educazione/rieducazione, intendo sottoporre all'attenzione del lettore un sintetico **quadro delle principali alterazioni** riscontrabili in soggetti con "problemi di apprendimento" e un **prontuario fonetico** che potrebbe risultare una valida guida per l'identificazione di un corretto percorso di lavoro.

QUADRO DELLE PRINCIPALI ALTERAZIONI/DEFICIT PSICOMOTORI

INIBIZIONE O ABBASSAMENTO DELLA SOGLIA SENSORIO-PERCETTIVA

Per **sensazione** s'intende l'impressione ricevuta da un organo di senso, mentre la risposta interpretativa ai nostri bisogni e ai nostri desideri è definita **percezione**.

Occorre distinguere tra senso-percezioni:

- enterocettive - recettori situati nei visceri e nelle pareti dei vasi sanguigni (sistema vegetativo)
- propriocettive o profonde - provenienti dai recettori situati nei muscoli/tendini/legamenti/ossa
- esterocettive - visive/olfattive/acustiche /stato-cinetiche/ cutanee (tattili e termico-dolorifiche)

Si possono determinare vari disordini senso-percettivi.

Per l'odorato si tratta di alterazioni in cui il soggetto pare avvertire poco, punto, troppo o male, gli stimoli olfattivi (ipoosmia, iperosmia, anosmia, parosmia e cacosmia).

Per il gusto esistono alterazioni legate soprattutto all'aspetto affettivo che connota i cibi e loro ingestione.

I disordini visivi sono dovuti a varie cause, tra cui:

- scarsa capacità attentiva e presenza di elementi di forte distrazione
- disabilità varie
- dominanza laterale dell'occhio

I problemi relativi al tatto sono quelli che si riferiscono alle possibilità di aggiungere esperienze di tattilità corporea globale, non limitando le senso-percezioni alla sola capacità discriminativa effettuata principalmente con le mani (caldo/freddo, ruvido/liscio, duro/morbido ...).

L'abbassamento della soglia uditiva, come abbiamo precedentemente rilevato, è dovuto a:

- disabilità specifica (ipoacusia, sordità parziali)
- disabilità gravi aspecifiche
- carenzialità psico-affettiva caratterizzata da situazioni stressanti o di affaticamento
- difficoltà di analisi e sintesi uditiva tipica dei soggetti che hanno deficit a livello sensorio-percettivo e psicomotorio.

DIFFICOLTA' DI PRONUNCIA, CODIFICA E DECODIFICA SCRITTORIA, RAPPRESENTAZIONE NUMERICA E CALCOLO

DISFONIA, DISLALIA, DIFFICOLTA DI LETTURA/DISLESSIA

Occorre distinguere la disfonia dalla dislalia.

Nella prima, il disturbo dell'emissione vocale si traduce in una perturbazione del funzionamento laringeo, una unione anormale delle corde vocali. L'altezza della voce subisce variazioni verso forme di tonalità acuta o grave; inoltre, il timbro e l'intensità della voce possono risultare alterati (voce roca, spenta). Questo fenomeno si può osservare durante la pubertà, quando la voce "muta", o in seguito a uno stato di fatica, per esempio il notevole impiego del linguaggio parlato.

Le cause organiche sono di diversa natura:

- infiammatoria, con diminuzione della mobilità delle corde vocali
- endocrina
- neurologica (es: paralisi)

L'origine funzionale della disfonia non dipende da problemi organici, ma dal modo in cui il soggetto si serve del proprio apparato vocale.

Uno sforzo vocale violento associato ad un contesto emozionale, comporta una disfunzione laringea.

Anche un controllo uditivo difettoso impedisce al soggetto di impostare la propria voce su un registro corrispondente alle sue reali possibilità vocali.

La dimensione psico-affettiva si associa sempre a qualsiasi difficoltà; infatti, il mimetismo, la volontà di identificazione, le reazioni sociali di prestanta sono altrettanti fattori di cambiamento della voce nel tono grave o nell'acuto.

Tipico il caso di soggetti che, in presenza di estranei o in particolari situazioni di alterazione emotiva, sembrano perdere completamente la capacità di parola oppure parlano con voce afona caratterizzata da continue alterazioni ritmico-timbriche.

Passiamo a definire le forme dislaliche.

Nella fase più avanzata del linguaggio si possono constatare anomalie nella funzione di realizzazione motoria del linguaggio, come il farfugliamento o il sigmatismo interdentale.

Le dislalie variano in funzione delle loro cause.

L'affezione dei meccanismi sensoriali nella sordità, le lesioni organiche dei centri nervosi superiori, le malformazioni degli organi di fonazione (labbro leporino, palatoschisi, macroglossia) hanno come conseguenze forme dislaliche.

Nelle dislalie funzionali non si osservano malformazioni al livello degli organi fonatori.

Solamente l'articolazione è perturbata, perché il soggetto non riesce a pronunciare certi fonemi.

Secondo alcuni la dislalia funzionale si stabilisce nel momento in cui il bambino è in via di acquisizione del sistema fonetico: a quel livello evolutivo egli non trova il "movimento" adatto per l'emissione di vocaboli e consonanti.

Si determina, dunque, una incorretta articolazione che, a lungo termine, determina una disfunzione emissiva.

Si riconoscono due forme principali di dislalie funzionali:

- le dislalie motorie dove il bambino percepisce correttamente il suono ma non riesce a riprodurlo
- le dislalie sensoriali in cui manca o è deficitaria la capacità discriminativa uditiva.

La difficoltà di lettura, che raramente può configurarsi nella patologia dislessica, si evidenzia nel corso dell'apprendimento della lettura.

Le attività mentali implicate in tale apprendimento sono le seguenti:

- discriminazione visiva dei segni componenti le parole, cioè delle lettere;
- differenziazione auditiva dei suoni corrispondenti alle lettere;
- distinzione dell'ordine di successione spaziale (caratteri scritti) e temporale (successione dei suoni emessi);
- comprensione della realtà evocata dai suoni durante la lettura.

Queste sono le attività perturbate nel fanciullo con problemi di lettura/dislessico.

I disturbi si manifestano soprattutto al livello della rappresentazione e della strutturazione spazio-temporale; il più delle volte si ritrovano nella scrittura e nel disegno, dove denotano una perturbazione dello schema temporale.

Essi si caratterizzano secondo le seguenti modalità:

a) confusioni visuali - la percezione delle forme isolate nello spazio, che presentano analogie, sfugge alla discriminazione del soggetto; per es.: d/b, f/t, b/p ecc. Il bambino non padroneggia i principali criteri di orientamento: alto, basso, destra e sinistra. Perciò può confondere facilmente la U e la N

b) confusioni auditive - il bambino dislessico prova una grande difficoltà ad isolare i fonemi, a percepirla chiaramente. Confonde i suoni con componente acustica: P e B, K e G, T e D

c) le inversioni - anche queste procedono da una mancata corrispondenza fra il suono emesso e il simbolo grafico. L'ordine delle sillabe è letto indifferentemente: AB per BA, IN per NI, UM per MU ecc. Anche il linguaggio parlato riflette, sovente, questa perturbazione strutturale (esempio la parola "tapata" invece di "patata").

Il bambino che presenta sensibili difficoltà di lettura o forme gravi assimilabili al quadro dislessicale, non integra la trascrizione simbolica della lingua che parla; il testo, al quale manca per lui, la funzione di messaggio, non è portatore di un senso, ma da "decifrare" in ciascuno dei suoi segmenti: lettura esitante, dolorosa e frammentaria, che inciampa sulle lettere, le sillabe e le parole.

Questi disturbi si ritrovano nella scrittura del dislessico, il quale sovverte la struttura della frase, collega direttamente le parole fra loro e non sa individuare i verbi.

Le cause della dislessia sono numerose, e il più delle volte, associate: cattiva integrazione del soggetto nella struttura familiare, orientamento spazio-temporale difettoso, disturbi dello schema corporeo.

La dislessia, in quanto perturbazione della funzione simbolica, si accompagna sovente con ritardi del linguaggio, fenomeni di dislateralizzazione e difficoltà affettive; problematiche che incidono sul bambino creando un rapporto conflittuale con l'ambiente scolastico (scarso rendimento, situazione che aggrava ulteriormente il problema, lo stabilizza e ne ostacola lo sviluppo).

La rieducazione dovrà prendere atto delle deficienze della strutturazione spazio-temporale dello schema corporeo. Per quanto concerne le dislessie tardive, sarà necessaria la rieducazione ortofonica associata con una psicoterapia.

Si dovrebbe distinguere non fra veri e falsi dislessici, ma tra bambini affetti da disturbi del linguaggio/disorganizzazione spazio-temporale e altri perturbati affettivamente.

DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA, DIFFICOLTA' DI RAPPRESENTAZIONE NUMERICA E DISCALCOLIA

Possiamo definire la disgrafia come un "*disordine nella rappresentazione grafo-espressivo-segnica*"

Essa è la difficoltà nella comunicazione e nella produzione segnica espressa in ogni occasione del lasciare traccia: disegnare, dipingere, scrivere.

Quindi un disordine, oltre che nella produzione pitto-grafo-figurativa, in quella espressivo-grafico-alfabetica.

Si esprime in un grafismo stentato e caratterizzato da movimento disordinato che si annuncia con insufficienza nel definire segnicamente le proporzioni, le distanze, le forme, la direzione, la pressione ecc.

Le forme disgrafiche sono peculiari ed individuali, perché il disturbo ha cause diverse e si presenta con caratteri differenziati e specifici: in realtà non esiste la disgrafia ma il "soggetto disgrafico".

Le espressioni grafiche non sono altro che lo specchio della persona che, attraverso il segno, ci informa sul suo stato di benessere o di malessere, sul suo equilibrio psico-fisico ed emozionale-affettivo.

Rivolgersi al grafismo significa muoversi verso la persona nella sua globalità, ricercando nella sua storia personale le cause di questa carenzialità segnica e iniziando un itinerario di recupero partendo dalle potenzialità del soggetto anziché dalle sue difficoltà.

Tra gli elementi che inficiano l'organizzazione grafica annotiamo:

- tonicità muscolare
- tensionalità
- organizzazione ritmica e spazio-temporale
- pressione
- abilità cinestetica
- faticabilità
- attenzione
- memoria
- disordine emozionale-affettivo

Per quanto concerne la disortografia, che si caratterizza come disturbo nell'utilizzazione del codice ortografico, possiamo distinguere quattro categorie di errori che si riferiscono alla trascrizione puramente fonetica della forma sonora del linguaggio parlato:

- gli errori d'uso, varianti secondo la complessità ortografica della lingua
- gli errori di grammatica (concordanze, rapporti logici...)
- gli errori concernenti gli omofoni (A/HA, DA/DA'...)

La disortografia riguarda sia l'area fonologico-lessicale (*foglio* per *voglio*) che quella sintattica (confusione tra verbo e sostantivo, errata desinenza di aggettivi e sostantivi ecc.).

Il soggetto disortografico, dunque, presenta difficoltà di scrittura a livello di discriminazione fonologica e di strutturazione logica.

La discalcolia si riferisce all'impossibilità di far di conto per carenza o assenza della capacità di rappresentazione numerica.

Il valore dei numeri non viene messo in relazione con l'insieme degli oggetti presi in considerazione. In questa forma primaria quindi, i soggetti non solo non riescono a identificare e associare numeri e quantità (numero 6 abbinato a 6 caramelle), ma presentano anche incapacità di lettura di cifre composte.

Di conseguenza sono fortemente perturbati o impossibili il ragionamento e la risoluzione dei più semplici problemi di aritmetica.

Nei soggetti discalcolici si riscontra anche una incapacità di coordinazione spaziale e temporale oltre ad una dis-ritmia cioè una incapacità di organizzazione ritmica a tutti i livelli: seguire un ritmo ostinato semplice con le mani o con uno strumento, copiare una struttura ritmica grafico-cromatica, adeguarsi alla proposta deambulatoria dell'educatore ecc.

DISORDINI PSICOMOTORI

DISPRASSIE E DISABILITÀ PSICOMOTORIE GENERALI. MANCANZA DI COORDINAZIONE GLOBALE

La disprassia è un disturbo dell'efficienza motoria.

In questi casi il soggetto è incapace di realizzare movimenti e gesti, è impedito nella traduzione, a livello ideomotorio, di un gesto o di una consegna motoria impartita.

Anche operazioni semplicissime, che appartengono alla quotidianità quali soffiarsi il naso, allacciarsi le scarpe, indossare un paio di pantaloni ecc., oppure ottenere una corretta manipolazione di oggetti di uso comune sono precluse o eseguite in modo incorretto.

Possiamo riconoscere alcuni tipi di disprassie:

- disprassia motoria (mancanza di coordinazione, goffaggine...)
- disprassia costruttiva (problemi di lateralizzazione)
- disprassia spaziale (problemi riguardanti i concetti topologici: alto/basso, sopra/sotto, destra/sinistra...)
- disprassia specifiche riguardanti parti del corpo (facciali, posturali...).

Possiamo ricondurre questa incapacità generale di organizzazione spazio-temporale e di controllo motorio a problemi riguardanti un'inadeguata conoscenza del proprio corpo e in generale a ritardi/deficit psicomotori soprattutto nella sfera spazio-temporale e nella strutturazione dello schema corporeo.

La coordinazione psicomotoria dà al soggetto la possibilità di contrarre dei gruppi muscolari diversi in modo indipendente e, quindi, di impedire movimenti parassitari, quali le sincinesie.

Consente di effettuare debitamente dei movimenti, che interessano parecchi segmenti corporali, per compiere un gesto rappresentato preventivamente. Richiede pertanto che si presti attenzione al movimento ed alla rappresentazione mentale della sua effettuazione.

Per questo la coordinazione psicomotoria presuppone una buona integrazione dello schema corporeo e fonda una conoscenza ed una padronanza ottimale del corpo.

Interessa dunque la strutturazione spaziale del soggetto, relativa sia al suo corpo (lateralizzazione), sia al mondo che lo circonda (orientamento).

D'altra parte, necessita di un giusto apprendimento delle strutture temporali, dell'ordine di successione dei movimenti.

Una cattiva coordinazione psicomotoria ha effetti perturbanti a tutti i livelli di attività del soggetto.

I movimenti parassitari possono ostacolare tanto i movimenti principali (marcia, equilibrio), quanto la motricità fine e rappresentano un limite per l'acquisizione armoniosa e strutturante degli automatismi.

L'analisi della coordinazione psicomotoria è una fase importante del bilancio; essa richiede esercizi che mettano in funzione gli arti superiori, quelli inferiori (marce ritmate) e i movimenti alterni delle braccia e delle gambe.

Questi esercizi appunto, ripresi e sviluppati in sede di rieducazione psicomotoria, permettono la dissociazione dei movimenti ed una coordinazione migliore.

La finalità del recupero è mirata ad insegnare al soggetto sia la localizzazione dei segmenti corporali che l'utilizzo efficace del tono muscolare e, correlativamente, favorire la presa di coscienza delle sue abilità motorie e l'identificazione degli elementi che partecipano all'attivazione del suo corpo nel mondo.

Il perfezionamento degli automatismi, l'acquisizione di una migliore coordinazione dinamica e posturale e la padronanza dei dati spaziali elementari sono, in effetti, elementi indispensabili per affrontare un'attività più differenziata e autonoma.

Se il passaggio dal lavoro dello schema corporale a quello della coordinazione motoria globale si effettua senza demarcazione precisa e viene proseguito parallelamente, anche la distinzione fra questa progressione e le seguenti risulterà difficile...

Secondo il livello del soggetto, sarà maggiore o minore l'insistenza organizzata e riflessa; sull'azione globale o sull'azione analitica.

DIFFICOLTA' NEGLI SCHEMI MOTORI DI BASE

La **marcia** è uno dei movimenti apparentemente più spontanei e più naturali: in realtà è il risultato di un apprendimento laborioso, che inizia intorno al decimo mese e che è integrato sotto forma di automatismo (flessione-estensione degli arti inferiori).

Il fine della marcia è un movimento di traslazione, di spostamento di tutto il corpo nello spazio e si compone essenzialmente dell'alternarsi dell'*appoggio unilaterale* (il corpo poggia su un solo piede) e del "doppio appoggio" (breve lasso di tempo in cui entrambi i piedi poggiano sul suolo).

La differenza essenziale fra la marcia e la **corsa** risiede nel fatto che, in quest'ultima, non c'è tempo di "doppio appoggio" ma due tempi di "appoggi laterali" alternati.

Il **salto** consta di quattro fasi:

1. preparazione, ovvero flessione dei diversi segmenti per raccogliere il corpo su se stesso
2. impulso, ovvero proiezione del corpo nello spazio
3. sospensione o fase aerea
4. caduta in cui i piedi vengono a contatto col suolo e gli arti inferiori flettono per attutire l'urto.

La **marcia**, la **corsa** e il **salto** mettono in azione le funzioni toniche, sensoriali e motorie del soggetto; richiedono perciò l'integrazione dei principali schemi motori e psicologici.

Le perturbazioni di questi movimenti possono avere origine fisiologica o cerebrale ma non bisogna dimenticare l'importanza del fattore psico-affettivo che influisce alterando l'automatismo e la spontaneità del movimento.

Sotto lo sguardo dell'altro, la marcia può essere affetta dal disagio che nasce dalla proiezione del proprio corpo nello spazio, come su una scena, incidendo così sull'esecuzione del movimento.

Atteggiamento disinvolto o reazioni di prestanza, rapidità estrema quasi simile ad una corsa, lentezza e ipercontrollo che si oppone all'automatismo della marcia, sono proporzionati all'esperienza vissuta dalla persona, ai suoi conflitti, alle sue angosce o alla sua immaturità.

L'esame degli schemi motori di base fa scoprire le difficoltà del soggetto: deficit motorio, cattiva integrazione dello schema corporeo, fattori emozionali ...

Un tipo di corsa infantile, un saltellare maldestro o esitante, un movimento e un gesto troppo "abbondanti", una rigidità dei diversi segmenti rivelano un'alterazione tonico-emotiva che si manifesta nelle variazioni del ritmo respiratorio e della cadenza del movimento.

INSUFFICIENTE EQUILIBRIO STATICO E DINAMICO

L'equilibrio è una funzione motoria in virtù della quale un soggetto può, nello stesso tempo, mantenere un atteggiamento o un gesto, rimanere immobile o proiettare il proprio corpo nello spazio (marcia, corsa, salto) utilizzando la forza di gravità o, al contrario, opponendole resistenza.

La muscolatura e gli organi senso-motori sono gli agenti più importanti della stabilità.

L'orecchio, oltre agli organi dell'audizione, comprende quelli dell'equilibrio, i labirinti.

Questi svolgono nell'equilibrio statico una funzione primaria, con le percezioni tattili provenienti dalla pianta dei piedi.

Il ruolo dei labirinti non è tuttavia esclusivo: un soggetto, i cui labirinti non funzionano (è il caso dei sordomuti), può mantenere la posizione eretta ad occhi aperti.

Infatti la vista ha una funzione particolare nell'equilibrio: l'equilibrio è difficilissimo da mantenere o da recuperare anche per qualunque soggetto normale in un luogo oscuro.

Nell'equilibrio dinamico, i sensi (vista, udito, tatto) partecipano all'orientamento del soggetto nello spazio.

È vero, però, che i diversi autori che hanno trattato l'argomento dell'equilibrio, sia a livello psicomotorio, sia a livello fisiologico, sono d'accordo nell'attribuire maggiore importanza alle sensazioni cinestesiche plantari e labirintiche, che alle sensazioni visive.

Essi assegnano una posizione secondaria ai recettori visuali, allo stesso modo che ai recettori delle articolazioni e dei muscoli.

L'equilibrio del corpo esige l'integrazione di due strutture complesse: anzitutto quella del proprio corpo e, quindi, della posizione che esso occupa nello spazio; in secondo luogo, quella dello spazio e del tempo che aprono l'accesso al mondo degli oggetti e delle relazioni.

I disturbi dell'equilibrio sono da riferirsi all'adattamento dello schema corporale e all'integrazione delle strutture spazio-temporali, ove non sia in discussione l'apparato neuro-fisiologico del soggetto.

L'equilibrio dinamico mette in stretta relazione l'apparato staturico-ponderale, cioè le funzioni toniche dell'asse corporale, e quelle motorie, degli arti, e degli organi sensoriali motori.

Una qualunque perturbazione in una o in entrambe le funzioni concorrenti all'equilibrio generale interviene come fattore negativo.

Perciò, certi disturbi della vista (astigmatismo) possono essere all'origine delle vertigini, sperimentate come perdita dell'equilibrio del corpo.

Inversamente un mancino contrariato, mentre è di ostacolo all'efficienza del corpo, può cagionare disturbi della percezione (è il caso di certe dislessie).

La posizione del centro di gravità del corpo intero varia da un individuo all'altro (in relazione alla statura, al peso, alla morfologia), nonché da un momento all'altro secondo l'atteggiamento: perciò la stabilità esige un aggiustamento continuo che può alterarsi in base alle situazioni in cui si trova immerso il soggetto.

EQUILIBRIO STATICO

È la forma di equilibrio più semplice: il bambino deve tenere sotto controllo i rapporti intersegmentari propri del suo corpo, per il mantenimento della postura eretta in risposta alla gravità.

L'equilibrio statico è la risposta alla forza di gravità, come già detto, senza che intervengano forze significative.

Quindi l'equilibrio statico non è necessariamente legato allo "stare fermi", ma in un certo senso, riguarda anche situazioni come il camminare e il correre, quando non si cambia direzione, non si aumenta né si diminuisce la velocità, e quindi non intervengono forze significative (reazioni inerziali) oltre a quella di gravità.

L'EQUILIBRIO DINAMICO

È la capacità di mantenere la posizione verticale quando, oltre la forza di gravità, altre forze agiscono sul baricentro.

È il caso che si verifica quando acceleriamo, rallentiamo o cambiamo direzione.

Situazioni che creano una forza di inerzia che tende ad attenuare il cambiamento di velocità (provocando una spinta in avanti, indietro o verso l'esterno della curva il baricentro).

EQUILIBRIO STATICO-DINAMICO

È una forma di equilibrio che contempla le caratteristiche precipue di tutte e due le precedenti modalità di applicazione.

Questa funzione motoria si avvale del movimento ed alla fine di ogni gesto ricerca l'equilibrio statico.

DOMINANZA LATERALE

L'utilizzazione naturale della mano destra o sinistra nasce per un processo di lateralizzazione che rende dominante in noi un emisfero rispetto ad un altro.

DOMINANZA LATERALE INCERTA

L'uso della mano destra è dominato dall'emisfero di sinistra mentre nei mancini l'emisfero dominante è quello opposto.

La lateralizzazione dovrebbe essere definita entro i sei anni.

Si possono però manifestare anticipi o ritardi legati al processo maturativo individuale, ai ritmi e alle stimolazioni.

Una lateralizzazione indefinita, all'inizio della scuola elementare, provoca disturbi nell'apprendimento della scrittura e della lettura dovuta alla difficoltà di controllo dei propri movimenti e l'incertezza sull'uso della mano "giusta" (scoordinazione e disarmonia grafica).

MANCINISMO

Possiamo distinguere, dal punto di vista pratico, numerosi casi:

- il bambino mancino più o meno completo, con uno sviluppo normale, un buon livello intellettuale e privo di disturbi;

- il bambino mancino male lateralizzato, o anche apparentemente destro. Questi presenta disturbi dell'orientamento spaziale e dell'organizzazione prassica costruttiva; in questo caso si richiede una rieducazione;
- il bambino mancino affetto da ritardo del linguaggio. La rieducazione del linguaggio deve precedere quella della mano (soprattutto prima dei cinque anni);
- il bambino mancino maldestro con ritardo motorio. È preferibile rieducare la mano sinistra e non tentare un passaggio alla destra.

L'imposizione della scelta della mano provoca nel bambino una condotta basata sulla coercizione, che è in se stessa patogena.

È importante rilevare che, nel caso di un mancinismo contrastato, il soggetto si trova collocato in una situazione falsata dalle condizioni stesse dell'apprendimento e che qui il condizionamento è all'origine delle perturbazioni.

I problemi relativi alla lateralizzazione non comprendono soltanto l'attività manuale, ma riguardano anche gli arti inferiori e il livello oculare. Nel bilancio psicomotorio la mano prevalente è sempre quella che afferra l'oggetto lanciato di sorpresa. La lateralizzazione, così, può risultare incrociata: occhio sinistro, mano e piede destri oppure viceversa con uno dei tre termini con lateralizzazione indecisa o fluttuante.

Per determinare la dominanza laterale ai tre livelli mano, occhio e gamba occorre eseguire un approfondito esame con una serie di prove e pianificare una continuativa attività scopica.

INSUFFICIENTE STRUTTURAZIONE DELLO SCHEMA CORPOREO

Lo schema corporeo è l'organizzazione psicomotoria globale, comprendente tutti i meccanismi e i processi, ai livelli motori, tonici, percettivi e sensoriali, espressivi (verbale ed extraverbale): processi che coinvolgono strettamente la dimensione affettiva.

La convergenza di questi dati fa capo a una duplice realtà: l'insieme degli automatismi assicura infatti una motricità normale e la possibilità di controllo e di inibizione dei medesimi automatismi, mediante l'attività volontaria e corticalizzata.

Così lo schema corporeo corrisponde all'iscrizione specifica del corpo nella dimensione spazio-temporale.

Fino a dodici anni la strutturazione dei diversi campi di esperienza che mettono progressivamente in relazione con l'ambiente dipende dalla maturazione nervosa, dall'attrezzatura del soggetto nonché dagli elementi affettivi atti a favorire questa elaborazione nello stesso tempo somatica e gnostica.

È impossibile considerare la realtà dello schema corporeo senza riferirsi al corpo globale, che si sviluppa ed agisce al modo di un'unità ed una totalità.

L'evoluzione dello schema corporeo è la stessa dello sviluppo psico-motorio nel senso di una differenziazione progressiva delle funzioni, poi d'una discriminazione gnosico-prassica.

Il bambino, grazie alla triplice attività di conoscenza, presa di coscienza e correlazione di questi dati con la sua esperienza vissuta del corpo, adatta la propria condotta alle esigenze del contesto spazio-temporale entro il quale evolve.

Questa strutturazione è visibile nell'esplorazione dello spazio: il bambino, all'inizio, procede maldestramente, a tentoni.

Dal momento in cui la sua maturazione glielo consente, il gesto acquista maggior precisione grazie all'associazione delle funzioni percettive e della cinestesia, per esempio nel caso della prensione degli oggetti, ottenuta grazie ad un progressivo adattamento della visione e dell'attività muscolare.

Successivamente egli diventa capace di nominare l'oggetto e sovrappone così la funzione discriminativa alla sua propria motricità.

Ciò si osserva chiaramente nell'attività grafica.

Verso i tre-quattro anni, per esempio, soltanto gli elementi del corpo vissuti come importanti, individualizzati e riscontrati su di sé e sugli altri, vengono disegnati: è il pupazzo-girino (formato dalla testa e da un filamento).

Il tronco appare più tardi, poi, poco a poco, si assestano i segmenti corporali, conforme all'esperienza di un corpo che si raccoglie nella coscienza sino a permettere, verso gli undici anni, il disegno del pupazzo completo.

Lo schema corporeo è dunque la risultante dell'esperienza del corpo di cui il soggetto prende poco a poco coscienza ed il modo in cui egli entra in relazione con l'ambiente, secondo le sue possibilità.

È la percezione del proprio corpo intesa come dialettica tra l'esperienza del sentire interno e del vedere esterno, ovvero una costruzione progressiva nel tempo, fatta di percezioni tattili, visive, sensoriali, posturali, cinestetiche, influenzate da fattori biologici, ambientali ed psico-affettivi.

A proposito di questi ultimi occorre distinguere tra il concetto di **schema corporeo** e quello di **immagine del corpo**.

Spesso sono usati come sinonimi, invece occorre precisare che:

- SCHEMA CORPOREO è un concetto maggiormente correlato all'idea di corpo fisico, meccanico, fisiologico
- IMMAGINE DEL CORPO è un concetto più ampio che riguarda la percezione del corpo inteso come luogo di un linguaggio, ovvero la differenziazione tra corpo oggettivo (il corpo che ho) e corpo soggettivo (il corpo che sono).

Per la rieducazione psicomotoria il problema posto rimane quello dell'adattamento spazio-temporale.

La prima esigenza è quella di dare al soggetto una conoscenza, una coscienza del proprio corpo, mediante esercizi quali la denominazione degli elementi del corpo compiuta su se stesso, sugli altri e allo specchio.

Poi interviene la presa di coscienza delle posizioni nello spazio (corpo in piedi, sdraiato, seduto) e, finalmente, gli esercizi di orientamento, che situano il soggetto differenziandolo da ciò che lo circonda.

L'affinamento della coscienza corporea si ottiene mediante gli esercizi più complessi di coordinazione del movimento, di dissociazione, di ritmo.

È importante segnalare che, al livello dell'educazione o della rieducazione allo schema corporeo, non si tratta soltanto di permettere al soggetto una discriminazione sempre più sottile del suo corpo e delle sue possibilità motorie, ma attraverso queste, egli ha bisogno di pervenire all'assimilazione delle diverse funzioni e potenzialità del corpo globale in un'esperienza vissuta rassicurante, così da conseguire facilità di movimenti e un adattamento positivo.

DIFFICOLTA' DI ORIENTAMENTO

Strettamente associato alla concezione dello spazio è il problema dell'orientamento.

La capacità di fissare nella mente una situazione motoria e di riprodurla con sicurezza anche in situazioni artificiali o innaturali, ad esempio ad occhi bendati, è strettamente legata alla capacità che i bambini hanno di orientarsi.

Ciò significa porsi in continuo e sistematico rapporto con lo spazio, gli oggetti e le persone che lo circondano e presuppone la graduale presa di coscienza dello spirito d'azione e dei concetti di avanti e indietro, di dentro e fuori, di alto e basso, di destra e sinistra, ecc.

L'orientarsi assume un'importanza fondamentale nella strutturazione dello schema corporeo e le attività ad esso corrispondenti.

Quando un bambino avrà sviluppato un po' della consapevolezza del corpo e la percezione delle aree sopra e all'interno dello stesso, comincerà ad applicare questa conoscenza al mondo al di fuori e immediatamente attorno al proprio corpo.

Gradualmente la percezione della prevedibilità, delle dimensioni e delle coordinate dello spazio, si estende sempre più lontano dal corpo del bambino.

Egli riesce a valutare distanze, spazi, forme e misure, in relazione a se stesso e ad un oggetto o tra due o più oggetti, comprende e capisce che lo spazio è proprio l'elemento unificatore e integratore del mondo esterno.

I giochi richiamano l'attenzione su distanza e/o misura, e/o di reazione, aggiungono qualcosa alla banca di informazioni del bambino per quanto riguarda lo spazio.

L'idea dei due lati del corpo (lateralità) emerge lentamente ma sicuramente, quando il bambino acquista più consapevolezza del proprio corpo.

La definizione di destra e di sinistra in parole si verifica molto più tardi: l'età media corretta è attorno ai 6 anni.

DIFFICOLTA' NELLA SFERA SPAZIO-TEMPORALE

Il ritmo, o scansione reiterata del tempo, è investito sotto più aspetti dal corpo.

Il ritmo biologico impone alla natura intera l'alternarsi della vita e della morte.

La vita sociale, a sua volta, organizza il tempo in momenti particolari: tempo di lavoro, tempo libero, tempo di riposo.

Ma anche il corpo è sottoposto ad uno, o meglio a più ritmi organizzati intorno alle grandi funzioni neurovegetative: alternanza della veglia e del sonno (sforzo e riposo), ritmo respiratorio, ritmo cardiaco, regolazione tonica.

La vita affettiva del soggetto è strutturata secondo una scansione particolare, quella del "piacere/dispiacere", legata perciò alle personali esigenze di autonomia e di gratificazione.

Questo insieme d'integrazioni strutturate del tempo, concorre alla formazione di un tempo "interno" soggettivo che regola abitualmente il ritmo di attivazione e di esecuzione dei vari compiti.

Questo ritmo personale incontra, tuttavia, numerosi ostacoli legati al ritmo esterno (tempo oggettivo) che non sempre coincide con quello soggettivo ed uno degli scopi del rilassamento consisterà nel renderne cosciente il soggetto.

Il ritmo permette dunque l'integrazione del tempo secondo le strutture psicosomatiche del soggetto e gli permette di apprendere, nella sua realtà specifica, l'universo della durata.

Le perturbazioni della percezione del tempo, il più delle volte connesse con quelle dello spazio, intervengono a tutti i livelli dell'affettività del soggetto, poiché il fattore di successione, se non fa difetto, costituisce perlomeno un problema.

I punti di riferimento "prima-dopo" concernono sia il tempo che lo spazio; la loro mancanza sarà di ostacolo, per esempio, all'acquisizione dei ritmi della pulizia corporale, dei pasti, nonché all'apprendimento della lettura e della scrittura.

Inoltre, l'attività del soggetto nel mondo degli oggetti presuppone, nel gesto, la discriminazione dell'ordine di successione dei movimenti.

In sede di rieducazione psicomotoria, l'adattamento al tempo e la sua integrazione troveranno appoggio in un ritmo proposto al soggetto, ritmo sul quale questi potrà regolare i movimenti del corpo.

Tuttavia, la natura rigida di certi ritmi, per esempio quello del metronomo, può presentare un carattere ansiogeno, rivelarsi un fattore d'inibizione.

Pertanto, è a partire dal corpo stesso che il soggetto si darà una cadenza; il battere le mani, i piedi, o il percuotere uno strumento, permetteranno al bambino di discriminare e padroneggiare i propri movimenti senza imporgli una divisione del tempo che sarebbe, per lui esteriore ed artificiale.

Imparando anzitutto a conoscere i propri movimenti, il bambino affinerà la sua percezione temporale regolandoli e sincronizzandoli al ritmo che gli è stato proposto.

POSIZIONE DEL CORPO NELLO SPAZIO

La presa di coscienza dell'orientamento del corpo nello spazio (asse corporale e segmenti) è un dato fondamentale della rieducazione psicomotoria.

L'educazione della sensibilità cinestesica, in stretto rapporto coi dati percettivi e sensoriali (esteropercezione) permette di dare al soggetto un'immagine della posizione occupata dal suo corpo nello spazio e di favorire, poi, gli schemi motori dinamici.

La postura è legata al tono muscolare nella misura in cui quest'ultimo si oppone, nell'attività muscolare, all'azione della gravità.

D'altra parte, la possibilità di mantenere una posizione nello spazio è il presupposto dell'efficienza motoria, cioè dell'equilibrio posturale che facilita la scioltezza gestuale, la precisione dell'atto volontario e il libero gioco degli automatismi.

Nella presa di coscienza del corpo, i primi esercizi di rieducazione mireranno ad assicurare questo aspetto statico dello schema corporale nelle posizioni principali: in piedi, seduto, coricato, in ginocchio, carponi.

La situazione spaziale del corpo è assimilata meglio dal bambino se si procede a manipolazioni, a mettere in contatto la superficie corporale con dei piani duri (muri, suolo).

Anche lo specchio può riflettere al soggetto l'immagine dell'asse corporale orientato e il terapeuta gli fa notare la verticalità, l'orizzontalità del corpo o l'angolo formato dagli arti superiori e dal tronco, dagli arti inferiori e dal tronco nella posizione dei quadrupedi.

Anche disegnare figure in piedi, sedute, coricate, aiuta a prendere coscienza del corpo nello spazio.

L'organizzazione degli oggetti esterni avviene in relazione al proprio corpo orientato, l'azione rivolta verso tali oggetti è diretta verso di loro prendendo come base l'asse corporale; questa azione nelle sue diverse articolazioni – in particolare quelle che interessano il progetto posturale, l'iniziativa, lo svolgimento e l'arresto del movimento – dipende strettamente dalla qualità del criterio spaziale e temporale: alla messa in opera di questo, alla sua costanza, alla sua individuazione al suo fondamento e alla sua origine concorre poderosamente la funzione gnosica che interessa il corpo del soggetto.

PRONTUARIO FONETICO	
TIPOLOGIA	FONEMI
Labiali	m, f, v, p, b
Linguo-dentali	l, t, d, r, n
Palatali	gn (legna) sc (pesca) gl (foglia) c (cinque) g (giorno) j (jour)
Gutturali	c (capo) q (quieto) g (gamba)
Vocali	a, e, i, o, u

MODI DI FORMAZIONE DELLE ARTICOLAZIONI	
modo nasale	am, an, em, en, im, in, un, gn (spegnere), n (banco, vanga)
modo soffiante centrale	f, s (sapone, rosa)
modo soffiante laterale	l, gl (paglia)
modo esplosivo	p, b, t, d, sc (sciabola) g (giusto), che, chi, ga, ghe, ghi, ca, co, cu , ecc...
modo vibrante o fricativo	r

SCHEDE DIDATTICHE

PROBLEMA EVIDENZIATO	ATTIVITA' MICROMUSICALE
DISLALIA E DIFFICOLTA' DI LETTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ricerca e individuazione dei fonemi che difettano di corretta pronuncia attraverso forme di comunicazione verbale ludica (espressioni-suoni, logotoni, onomatopee) ▪ pronuncia e ripetizione dei fonemi. Esposizione espressiva di parole che contengono i fonemi individuati con utilizzazione di forme musicali parlate e ludiche (canoni, strutture ritmiche a domanda/risposta, repertorio della tradizione infantile) ▪ abbinamento dei fonemi al suono di uno strumento (r alla raspa – p e t al tamburo...) ▪ pronuncia di fonemi, parole e brevi frasi con utilizzazione di specifico materiale utile per osservare e far prendere coscienza circa le modalità di emissione della voce: a) fiamma posta di fronte alla bocca (ad opportuna distanza) b) pallina da ping-pong all'interno di un piano con bordi c) cannuccia per soffiare materiale vario posto a diverse distanze ▪ esercizi di respirazione abbinati ad una modalità ritmica lenta e culminante in un'attività di rilassamento finale ▪ parole e logotoni (frammenti di parole o espressioni-suono <i>nonsense</i>) ripetuti a eco (proposta: mare fluff ... risposta: mare fluff ...) ▪ parole e logotoni proposti con andamento ritmico e ripetuti a eco (proposta: mare maremaremare mare fluff mare, risposta: mare maremaremare mare fluff mare) ▪ strutture ritmiche semplici eseguite con le mani ▪ strutture ritmiche semplici eseguite con strumenti ▪ ritmi ostinati (4 modi ritmici) realizzati: <ol style="list-style-type: none"> a) inizialmente con l'educatore b) con la guida di un metronomo c) autonomamente ▪ lettura ritmica delle parole con divisione sillabica. La produzione del ritmo può avvenire percuotendo semplicemente la mano sul tavolo oppure utilizzando uno strumento (es: nacchere, wood-block) ▪ lettura ritmica della frase con divisione in parole. Ogni inizio di parole viene sottolineato da una percussione (es: /il /bambino /ritornava /a /casa /camminando /in /fretta)
DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ esecuzione di ritmi a livello grafico ▪ esecuzione di ritmi a livello cromatico ▪ produzione di espressioni grafiche in verticale, su lavagna o foglio a parete (appoggio a terra) ▪ produzione di espressioni grafiche in orizzontale su grande foglio appoggiato al pavimento ▪ abbinamento di grandi lettere mobili a suoni proposti dal bambino e successiva composizione di un fonema o di una parola. Esecuzione finale del risultato sonoro effettuato in sequenza e successiva lettura ▪ lettere "disegnate" nell'aria con nastro ginnico su una base sonora lenta
DIFFICOLTA' RAPPRESENTAZIONE NUMERICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produzione di insiemi di "poche" percussioni (gli insiemi sono proposti dall'educatore e poi realizzati dal soggetto) ▪ produzione di insiemi di "tante" percussioni ▪ alternanza delle produzioni dei due insiemi
DISCALCOLIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produzione di eventi sonori da parte dell'educatore in strutture numeriche da 1 a 4 e successiva imitazione del soggetto

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produzione di eventi sonori da parte del soggetto in strutture numeriche da 1 a 4 e successiva imitazione dell'educatore ▪ attività sui ritmi binari lenti ▪ attività sui ritmi ternari lenti ▪ proposte imitative di eventi sonori misti ▪ abbinamento di numero, cerchio e suono corrispondente
INIBIZIONE DEL LIVELLO SENSORIO- PERCETTIVO GENERALE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ percezione uditiva e educazione all'orecchio musicale: <ul style="list-style-type: none"> a) ascolto di eventi sonori b) produzione di eventi sonori c) attività percettivo-timbrica d) ricerca della fonte sonora ▪ produzioni immaginative sinestetiche indotte dall'ascolto musicale ▪ esperienze di sinestesia indotte dal lavoro su materiali naturali (pietre, acqua ...) ▪ discriminazione cromatica
INIBIZIONE TATTILITA'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscimento degli strumenti a occhi chiusi ▪ riconoscimento del musicista a occhi chiusi ▪ lavoro con materiali naturali: pietre, acqua, legno, carta ▪ lavoro percussivo con mani su proprio corpo ▪ lavoro percussivo con mani sul corpo del compagno ▪ lavoro percussivo a coppie con mani ▪ movimento ed espressione corporea su base musicale ▪ esperienze di movimento nello spazio guidate da un partner su base musicale
RIDOTTA PERCEZIONE UDITIVA BASSA CAPACITA' DISCRIMINATORIA SONORA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscimento dello strumento musicale: <ul style="list-style-type: none"> a) su base registrata b) suonato dal vivo ▪ riconoscimento di un evento sonoro: <ul style="list-style-type: none"> a) su base registrata b) eseguito dal vivo ▪ individuazione di un preciso suono contenuto nella consegna dell'educatore all'interno di un insieme di eventi sonori. Successiva presentazione delle principali caratteristiche timbrico-sonore ▪ ricerca delle sonorità dell'ambiente, effettuata dal soggetto o da un piccolo gruppo, mediante la percussione di vari tipi di battenti sulle superfici e sui diversi componenti di una stanza, di uno spazio o di un ambiente naturale ▪ ricerca d'ambiente effettuata individualmente o a piccolo gruppo: ogni suono considerato interessante viene nominato e audioregistrato; successivamente i suoni vengono registrati senza soluzione di continuità e mescolati ad altri suoni. Il soggetto deve saper discriminare i suoni conosciuti da quelli nuovi e saper abbinare suono/agente sonoro ▪ esperienze e giochi sonori: <ul style="list-style-type: none"> a) ricerca della fonte sonora b) il maestro di musica c) le coppie d) la durata e) come parla lo strumento
DISPRASSIE E DISABILITA' PSICOMOTORIE GENERALI MANCANZA DI COORDINAZIONE GLOBALE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abbinamento ritmo tamburo e camminata <ul style="list-style-type: none"> a) lenta, media, veloce b) sulle punte, sui talloni, con appoggio esterno e interno c) con passi brevi, medi e lunghi ▪ alternanza suono/rumore – camminata/stop ▪ presentazione ritmi e diversi tipi di tempo

<p>DIFFICOLTA' NEGLI SCHEMI MOTORI DI BASE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ movimento lento e produzione di suoni lunghi ▪ salti a piedi alternati ▪ salti a piedi uniti ▪ a) ritmo eseguito con percussioni e corsa ▪ b) ritmo semplice scandito dal 1° modo ritmico e camminata ▪ c) silenzio/stop ▪ produzione ritmi attraverso l'esecuzione di gesti-suono appartenenti alla stessa tipologia (es: ritmi effettuati solo con percussione delle mani sulle guance) ▪ produzione ritmi attraverso l'esecuzione di gesti-suono misti (es: ritmi effettuati con percussione delle mani sulle guance, mani sul petto e piedi per terra) ▪ effettuazione di un percorso sonoro misto ▪ coordinazione oculo-manuale: effettuare individualmente palleggi aerei/al suolo/contro una parete, secondo un ritmo iniziale proposto dal bambino stesso ▪ coordinazione oculo-manuale: effettuare individualmente palleggi aerei/al suolo/contro una parete, seguendo un ritmo parlato di una filastrocca, di una conta o di un gioco cantato ▪ coordinazione oculo-manuale: effettuare passaggi di palle in coppia o in piccolo gruppo secondo un ritmo proposto e scandito dal gruppo stesso
<p>INSUFFICIENTE EQUILIBRIO STATICO E DINAMICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ posizione di immobilità in assenza di suono ▪ posizione di immobilità in assenza di suono ad occhi chiusi ▪ posizione di immobilità in assenza di suono ad occhi chiusi e sulle punte dei piedi ▪ posizione di immobilità in assenza di suono ad occhi chiusi e sui talloni ▪ estensioni di parti del corpo in presenza di suoni lunghi effettuati senza sbandamenti ▪ camminata su una linea tracciata per terra ▪ eseguire un percorso su mattoni o mini-asse d'equilibrio ▪ eseguire un percorso sonoro misto ▪ camminare e saltare a piedi alternati/uniti in avanti, indietro, a destra e a sinistra seguendo il ritmo di un tamburo o dei legnetti ▪ correre al comando di un tamburo e al suono del piatto sospeso saltare dentro a un cerchio rimanendo fermi ▪ gioco sui cerchi: <ul style="list-style-type: none"> a) passaggi per comandi ai gruppi (forme di direzione) b) al comando sonoro effettuare passaggi a piedi uniti dentro a un cerchio e a piedi allargati dentro a due cerchi
<p>RICERCA DI DOMINANZA</p> <p>DOMINANZA LATERALE INCERTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gesti-suono eseguiti a specchio e osservazioni sulla dominanza laterale prevalente ▪ gesti-suono eseguiti a specchio, rinforzando la dominanza che risulta prevalente ▪ movimenti di parti sinistre o destre del corpo su una base ritmica effettuata con tamburelli/percussioni ▪ azione percussivo-sonora effettuata con battenti su congas, xilofoni o metallofoni (dx, sx, dx...)
<p>INSUFFICIENTE STRUTTURAZIONE SCHEMA CORPOREO</p> <p>DIFFICOLTA' ORIENTAMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gnosi corporea: nominare una parte del corpo abbinata ad un suono/strumento musicale ▪ movimento/danza utilizzando le diverse parti del corpo richiamate dal suono, seguendone creativamente ritmo e livello espressivo ▪ ricerca della fonte sonora: ad occhi chiusi o bendati il soggetto deve avvicinarsi al musicista posizionato nello spazio di lavoro e identificare il nome dello strumento ▪ lavoro in coppia su base musicale: il primo soggetto guida proponendo una gestualità lenta e il secondo (posto alle spalle del partner) ne segue la <i>direzione</i> e la <i>velocità</i> di esecuzione come una vera e propria "ombra" ▪ lavoro in coppia su base musicale: il primo soggetto guida il compagno bendato attraverso lo spazio di lavoro e il secondo lo asseconda cercando di percepire le piacevoli sensazioni cinestetiche, le direzioni proposte, i cambiamenti di percorso, gli stop...

<p>DIFFICOLTA' NELLA SFERA SPAZIO-TEMPORALE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adattamento allo spazio: si chiede al soggetto di assumere diverse posizioni. La consegna viene data da un comando sonoro abbinato alla richiesta posturale: <ul style="list-style-type: none"> a) in piedi dentro un cerchio b) per terra in posizione prona c) per terra in posizione supina d) per terra, coricato sul fianco e) in ginocchio f) gambe e braccia larghe g) ecc. ecc. ▪ conoscenza topologica e capacità discriminativa dei principali rapporti spaziali. Il soggetto, guidato da un suono strutturato o meno aritmicamente, ricercherà: <ul style="list-style-type: none"> a) vicino/lontano b) sopra/sotto c) davanti/dietro d) intorno e) dentro/fuori ▪ musica e movimento libero nello spazio <ul style="list-style-type: none"> a) spostamenti lenti a occhi chiusi “immaginando” lo spazio investito e la posizione occupata nello spazio b) grande movimento e massimo investimento dello spazio di lavoro ▪ orientamento destra/sinistra <ul style="list-style-type: none"> a) su di sé b) sul compagno c) nello spazio sfruttando piccole coreografie realizzate su brani musicali audioregistrati ▪ osservazione del soggetto nella sua espressione dei ritmi spontanei o proposti dall'educatore: <ul style="list-style-type: none"> a) camminata b) corsa c) salto d) galoppo e) galoppo laterale f) libero movimento sulla musica ▪ realizzazione di ritmi grafico-cromatici, creati anche con materiale “umano” e relativa esecuzione con mani o con strumenti musicali ▪ associazione di un rumore/suono ad uno spostamento del soggetto nello spazio ▪ associazione del tono vocale di un comando o di un'espressione ad uno spostamento del soggetto nello spazio
<p>BASSO LIVELLO DELLA MOTRICITA' FINE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gnosis digitale ▪ percussione degli xilofoni, metallofoni e glockenspiele mediante <ul style="list-style-type: none"> a) movimento casuale con appoggio delle dita b) movimento “grattato” sulle punte e su parte delle unghie ▪ percussione degli xilofoni, metallofoni e glockenspiele mediante uso preciso delle singole dita (solo indici oppure solo medi ...) <ul style="list-style-type: none"> a) colpendo con appoggio rapido esclusivamente la punta, permettendo l'espansione del suono b) appoggiando quasi completamente il dito con produzione di un suono chiuso e bloccato ▪ percussione dei tamburi/tamburelli/timpani <ul style="list-style-type: none"> a) mediante movimento “strisciato” di tutta la mano b) colpendo con appoggio rapido esclusivamente la punta, permettendo l'espansione del suono c) appoggiando quasi completamente il dito con produzione di un suono chiuso e bloccato ▪ lavoro di manipolazione di vari materiali sonori naturali o di impasti

Micro o mega?

Conclusioni

Quando si giunge al termine di un viaggio, è lecito fare un bilancio.

Si può tentare di “incorniciare” i luoghi visitati, dando risposte e offrendo approfondimenti ai nostri interlocutori.

Ma la cosa che mi viene più spontanea, al termine di un viaggio vero o mentale, è quella di pormi domande.

O, meglio, pensare ad ipotetiche domande del lettore. Fare l’avvocato del diavolo.

Ogni domanda obbliga a mettere a fuoco delle risposte; rappresenta contemporaneamente un momento di riflessione, di chiarimento per se stessi e per gli altri. La domanda non chiude, ma ripercorre il viaggio, lo rivisita con occhi nuovi e ne arricchisce il percorso.

Ho iniziato la trattazione dei temi musicali sperando, quasi, di non determinare o creare una vera e propria metodologia.

Inconsapevolmente o meno – questo non lo so – ho sempre voluto volare leggero, indicare tra le righe, rievocare esperienze, proponendole per condividerle, come a dire: questa è la strada ma, ora, scegliete voi il vostro percorso in modo creativo, secondo l’esperienza acquisita, la formazione e gli obiettivi prefissati.

Non ho mai indicato nulla di fisso o di rigido.

Ho rifiutato il percorso e il metodo preconfezionato e non voglio cadere nella trappola del manuale *prêt-à-porter* con tanto di marchio.

Il marchio, in qualche modo, ha a che fare con il prodotto di largo consumo, il prodotto globalizzato, concepito per la massa.

In campo educativo ha un effetto devastante, c’è il rischio di sostituire la “tecnica” alla “persona”, trascurando o negando le sue esigenze reali.

C’è il rischio, ancora più grave, di perdere il senso critico, di accogliere l’idea vincente e il *logo* più accattivante. Un modo per sentirsi “dentro” ad un mondo, di farne parte, senza farsi troppi problemi.

Per questo mi sono sempre tenuto alla larga dalle pratiche alla moda, dalle guide e dai manuali con schede ed eserciziari.

Con la stessa tenacia con cui, da anni, ho inseguito l’idea di unicità e originalità del bambino, ho insistito nella ricerca e nell’identificazione di un’azione educativa semplice e creativa.

Un itinerario aperto, senza confini, da percorrere e costruire insieme, l’*uno* con l’*altro*, passo dopo passo, per arrivare ad una trasformazione e ad un arricchimento reciproco.

Una pratica pedagogica dinamica, imperniata sulla ricerca costante, dove docenti e discenti diventano, entrambi, attori consapevoli del copione che man mano stanno elaborando, soggetti coscienti della relazione educativa.

Voglio tenere i piedi per terra e dimostrare un atteggiamento equilibrato e disincantato: so benissimo che il mondo funziona per modelli e strutture.

Essi rappresentano una valida assicurazione contro il caos, sono organizzazioni mentali a salvaguardia del reale, ma è una logica semplificante e sintetizzante cui vorrei sottrarmi.

Sono cosciente che gli educatori devono sottostare a regole condivise e a prassi codificate, ma mi rifiuto di credere che tutto ciò possa limitare o vanificare una risposta individuale o uno spunto personale.

Ora, la prima domanda che mi pongo è: può essere considerato anacronistico e “in controtendenza” parlare di singoli soggetti, di individualità, di ricerca del dettaglio, di *micro*, quando tutto il mondo si sta attestando su idee convergenti verso l’omologazione sociale, l’annullamento delle identità culturali, la contaminazione, la globalizzazione?

La mia idea di *micro* è perdente?

Nel pormi questa domanda sono pervaso da un fastidioso senso di inadeguatezza e dalla sensazione di aver fallito totalmente il mio obiettivo.

Di fronte alla forza condizionante della globalizzazione – intesa come omologazione culturale – perdiamo le nostre sicurezze e la lucidità delle nostre idee, ma poi, riusciamo a ritrovare il nostro equilibrio e la direzione da seguire.

Ebbene, a mio avviso, l’idea di *micro* non è né vincente né perdente: semplicemente, può offrire uno strumento critico, carico di forza immaginativa.

Uno strumento che invece di appiattire e surrogare, ci permette di diversificare e di esaltare il particolare, trasformando un colore sfocato in una serie di colori brillanti e distinti.

Riappropriarsi dell’individualità è fondamentale per creare una reale crescita e per sviluppare nella persona capacità e competenze idonee ad un inserimento creativo e trasformativo della realtà.

Di tanto in tanto, qualche voce di dissenso, qualche nota apparentemente stonata, ha una funzione di richiamo e si fa sentire, generando emozioni oltre che pensieri.

La scuola può svegliarsi dal torpore omologante, dall’effetto soporifero del fare “pedagogia omogeneizzata” e ritornare a cogliere il particolare, il *micro*, il bambino nella sua interezza e unicità.

La forza vera della pratica micromusicale è la sua non definizione, la sua strutturazione a partire dal gruppo di lavoro, la sua identificazione con l’evoluzione stessa della pratica.

Non una tecnica sui bambini, ma un lavoro *con* e *per* i bambini.

Veniamo alla seconda domanda, che è più tecnica.

Avrò convinto qualcuno della necessità di adottare la micromusica come metodo di lavoro?

O, meglio: in cosa si differenzia la mia pratica da altre metodologie didattico-musicali?

Stiamo ai fatti.

C’è una corrente educativa, suddivisa in mille affluenti e rivioli, il cui vero obiettivo è la formazione musicale precoce.

È indubbio il suo valore propedeutico ed integrativo quando è gestita dalle scuole specializzate e dai laboratori musicali, viceversa, quando è innestata in ambito scolastico, dà risultati spesso insoddisfacenti, risulta difficile da proporre ed è vissuta, generalmente, come noiosa e poco vantaggiosa in sede di verifica del lavoro.

Esiste una seconda corrente rieducativa – la musicoterapia – che è emergente soprattutto in ambito extrascolastico e che, così come indica il nome, privilegia l’aspetto terapeutico e rimanda a valenze più legate agli aspetti della medicalizzazione che a quelli educativi e socio-culturali.

Musicoterapia: il termine in sé, toglie spazio vitale ed energia agli aspetti ludici, senso-motori ed estetici.

La micromusica nasce come terza via che coniuga educazione e rieducazione, emozioni e pensiero.

È l’individuazione di un percorso di lavoro semplice, gestibile sia dalla scuola che dall’extrascuola, è uno strumento per l’osservazione, caratterizzato dalla flessibilità e dalla interdisciplinarietà, idoneo per l’educazione anche in presenza di soggetti problematici o disabili.

Inserire la micromusica nell’ambito scolastico significa offrire situazioni favorevoli a risposte personali e non omologanti, significa ridare centralità alla persona.

A patto che la scuola voglia utilizzarla e che sappia scuotersi dai suoi timori e dai suoi tabù.

Senza ostacoli, come recita il titolo del capitolo introduttivo.

Per questo occorre iniziare subito, far circolare idee ed esperienze, riportare in primo piano iniziative musicali e percorsi micromusicali.

Comunicazione serrata tra classi, scuole, ambiti e territori diversi.

A questo punto si inserisce un'ultima domanda strettamente collegata alla specificità e all'originalità della pratica.

Per cosa o per come si distingue questa "terza via" micromusicale?

È davvero evidente la differenza e la distanza con le altre metodologie?

In uno degli ultimi *stage* formativi, una partecipante mi ha fornito interessanti indicazioni, utili per cercare una risposta soddisfacente.

"Pensavo di lavorare con note, suoni e ritmi, invece devo ammettere di aver lavorato sul corpo. La musica, più che fine a se stessa, sembrava aiutarmi in un percorso di autoconoscenza, a livello psico-fisico".

Ecco una seconda riflessione: *"Suonando in gruppo, mi sembrava di condividere emozioni e sensazioni. In qualche modo mi sembrava di avere più forza, di star bene con gli altri"*.

Dunque il suono elementare e primitivo invita e trascina dolcemente a rapportarci con il corpo e con l'intera persona.

Esperienze sul suono che diventano motivo di coinvolgimento dell'intera persona, centro dell'attività e naturale terreno d'indagine per osservare, proporre e privilegiare percorsi sensoriali e psicomotori.

Una pietra ti coinvolge per la sua natura antica e per le sensazioni che evoca: la tocchi, la sposti, la percuoti, la scambi.

Un vocalizzo parte da te, dal tuo profondo.

Un ritmo eseguito individualmente, si fonde con il grande ritmo tribale del gruppo.

Scambio di elementi uditivi, tattili, visivi. Scambio con l'altro.

Comunicazione.

Che formidabile richiamo per la scuola e per l'educazione del terzo millennio, così tese e compresse da razionalità e tecnologia.

Così percorse e investite dall'avvento informatico, dalla rivoluzione della rete, dall'irresistibile tentazione della modernità omologata (ancora una volta banalmente globalizzata come idea vincente).

Ora: se uno dei grandi padri di internet, Clifford Stoll, mette in dubbio l'utilità didattica delle tecnologie informatiche, autodefinendosi "un eretico high-tech", non penso di poter essere tacciato di sostenere idee vecchie o di non essere pronto per il "nuovo" che avanza.

Piuttosto, rifiuto l'utilizzo *tout court*, improprio e acritico di queste tecnologie che, spesso, sottraggono tempo e spazio al lavoro educativo.

È necessario ridare il giusto peso al gioco, al corpo, all'espressione, alla relazione, all'educazione alle emozioni e ai sentimenti.

È fondamentale osservare e capire il bambino, captarne eventuali segnali d'allarme, accogliere i suoi veri bisogni, interpretando la realtà sociale che cambia continuamente e rapidamente.

Non dobbiamo spaventarci per la presenza a scuola di bambini troppo aggressivi o affetti da precoce "anoressia scolastica", oppure per l'incalzante fenomeno del disagio infantile e giovanile, presentato quotidianamente dai *mass media*.

Dobbiamo, al contrario, dare risposte. Intervenire precocemente.

Partendo dalle piccole cose. Lavorando con materiale semplice e povero.

Non ho più domande da pormi. Sono pago.

Io punto sul *micro*.

Sperando, sinceramente, che diventi una forza *mega*, un'espansione, uno sviluppo non bloccato delle potenzialità pedagogiche e comunicative della scuola, dell'extrascuola e di tutte le strutture socio-educative.

Tutta un'altra musica.

BIBLIOGRAFIA

AUTORI E OPERE CITATI NEL TESTO

Bettelheim, B.	<i>Il mondo incantato</i>	Milano 1984, Feltrinelli
Chevalier, J. - Gheerbrant, A.	<i>Dizionario dei simboli</i>	Milano 1997, Rizzoli
Fanti, S.	<i>La micropsicanalisi Continuare Freud – 1 –</i>	Roma 1983, Borla
Freud, S.	<i>Opere complete</i>	Torino, Boringhieri
Galimberti, U.	<i>Psiche e techne</i>	Milano 2000, Feltrinelli
Jung, G.	<i>Opere complete</i>	Torino. Boringhieri
Lapierre, A. Aucouturier, B.	<i>Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia</i>	Roma 1982, Armando Armando
Laplanche, J. Pontalis, J.B.	<i>Enciclopedia della psicanalisi</i>	Bari 1984, Laterza
Luscher, M.	<i>Il test dei colori</i>	Roma 1976, Astrolabio
Orff, C. Keetman,G.	<i>Orff/Schulwerk, musik fur kinder</i>	Mainz 1950, B. Shott's Sohne
Rogers, C.	<i>Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale</i>	Roma 1971, Astrolabio
Smith Brindle, R.	<i>periodico Musical Times</i>	Marzo 2000
Stoll, C.	<i>Confessioni di un eretico high tech</i>	Milano 2001, Garzanti