



Maurizio Spaccazocchi

## **LA MUSICA CHE COM-PRENDE**

DIDATTICA MUSICALE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Pensare alla musica come presenza scolastica mirata al miglioramento di uno specifico percorso d'integrazione delle varie e diverse mentalità e fisicità presenti in una classe, credo che si possa pensare, realmente, solo in presenza di casi o di soggetti umani specifici, cioè osservati, studiati, analizzati, tanto sul piano di una anamnesi dell'identità generale che musicale particolare.<sup>1</sup>

Con questo contributo si vuole, non potendo scendere nella trattazione di casi specifici di umana diversità o in specifici progetti di integrazione, offrire altre e diverse visioni del rapporto uomo-musica, con lo scopo di ampliare la possibile interpretazione che, nella scuola di base, è possibile dare allo stretto legame che si può intravedere fra didattica musicale e integrazione scolastica.

Tutto questo, per giungere a dimostrare che la musica è una entità in grado di *cogliere*, *accogliere* e *trans-formare* la diversità, la molteplicità, l'umana complessità.

### **La musica come agenzia di cambiamento**

Le tante sonorità e le tante musiche presenti nel mondo, ben prima di essere interpretate dall'uomo come esperienze culturali nate all'interno di un più o meno strutturato sistema sociale e musicale (alfabeti, grammatiche, sintassi, forme, pratiche sociali, funzioni, modelli, stili ed opere), si mettono in relazione con la persona perché sono presenze fisico-acustiche, cioè vere e proprie realtà vibranti in grado di stimolare vari e complessi livelli di *trans-formazione* della persona, sia essa intesa come normodotata o come diversamente abile, sia essa figlia della cultura musicale occidentale europea come la nostra o di altra etnia musicale.

È sulla base di questa considerazione generale che si vuole dimostrare come le sonorità e le musiche, prima di far parte di un inevitabile gioco di regole più o meno strutturato e/o storicizzato all'interno di ogni specifica società dei suoni, possono essere vissute dall'uomo ad un livello che

---

<sup>1</sup> In merito al concetto di identità musicale si possono consultare le seguenti pubblicazioni: Disoteco, M., Piatti, M., *Specchi sonori*, Franco Angeli, Milano, 2002; Spaccazocchi, M., *Musica umana esperienza*, QuattroVenti, Urbino, 2000; Spaccazocchi, M., Stauder, P., *Musica in sé*, QuattroVenti, Urbino, 2002; Spaccazocchi, M., *Suoni vissuti suoni narrati*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro, 2008.

potremmo definire *pre-musicale*, inteso cioè come prima modalità che ognuno di noi ha di lasciarsi *com-prendere*, *ri-comporre*, *ri-formare* e *in-formare* nel rapporto uomo-suono-musica.<sup>2</sup>

Questa interpretazione, che ci fa intravedere altri possibili vissuti umani in termini di sonorità e di musicalità, si materializza in noi come pratica di *con-tatto pre-musicale*, in grado di aprire nuove letture e nuove visioni educative. Visioni utili a far sì che le prassi sonore e musicali didattiche, specialmente nella scuola di base, possano offrire altre interpretazioni dell'articolato progetto di integrazione delle diversità intellettuali, razziali, culturali, fisico-corporee e psico-emotive.

In altri termini, quella diversità, quella molteplicità e complessità, che in ogni contesto scolastico si cerca costantemente di far interagire, può essere rivisitata anche sulla base di questi altri principi:

1. le musiche e i suoni sono entità fisico-acustiche espresse in termini di *energia*, *tempo* e *spazio*;
2. queste qualità fisico-acustiche si relazionano con noi, in prima istanza, nella dimensione *pre-musicale*, cioè attraverso la nostra stessa qualità energetica, spazio-temporale;
3. l'incontro-scontro fra la dimensione (energetica, temporale e spaziale) della musica e la nostra, attiva quell'interscambio che ci permette di asserire che le musiche e i suoni possono funzionare, per ogni soggetto, come un vero e proprio *agente di cambiamento* perché, in varie forme, ogni manifestazione sonora e musicale manifesta un sua specifica *mentalità*.<sup>3</sup>

Sappiamo benissimo che i tanti e diversi soggetti umani possono incontrare (a scuola e/o nella loro quotidianità) tante e altrettanto diverse sonorità e musiche. Ora, se queste sonorità e musiche, provassimo ad intenderle come manifestazioni espressive dell'uomo in grado di mettere in risalto molte e variegate mentalità, di conseguenza, le potremmo pure promuovere sul piano didattico-scolastico (o socioculturale in generale) come vere e proprie agenzie di cambiamento della persona, del suo *sapere*, *saper fare*, *saper far fare* e, più profondamente, del suo *saper essere*.

Ecco, è in questa direzione che si cercherà di trattare, sintetizzando, questa potenzialità sonoro-musicale, applicabile all'interno di un qualsiasi progetto d'integrazione che, in primo luogo, vuole utilizzare i vari linguaggi musicali (o *modelli umani di sonorità*), come espressioni fisico-acustiche in grado di *com-prendere* e *ac-cogliere* le tante e complesse diversità viste come mentalità diverse, funzionanti nella relazione uomo-suono-musica appunto come agenzie di cambiamento.

---

<sup>2</sup> Da notare che il termine *pre-musicale* ben si sintonizza con i livelli di primitiva percezione senso-motoria dei soggetti diversamente abili, con stili di vita primaria e a volte pure fortemente interiorizzata. In questi casi l'idea di vissuto sonoro *pre-musicale* appare molto più adatto di quello sociale, cioè di quell'esperienza musicale basata su saperi acquisiti all'interno delle pratiche sociali.

<sup>3</sup> Il termine *agente di cambiamento* è presente in Bruner, J., *La cultura e l'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, ed è applicabile sia ai concetti di educazione generale che di mentalità sociale e personale.

## Musica come manifestazione Ergotropa e Trofotropa

In situazione d'ascolto o in una qualsiasi modalità di produzione musicale è possibile evidenziare, all'interno della musica, la manifestazione di funzioni primarie che sono essenzialmente caratteristica del nostro organismo: le funzioni *ergotrope* e *trofotrope*.

Le funzioni *ergotrope* verrebbero attivate dal nostro organismo con lo scopo di produrre azione, lavoro, attività, sforzo, conquista di un mondo esterno, di una realtà fuori dal nostro sé, ma anche e soprattutto come segno o dimostrazione dell'essere in vita, di avere la forza e quindi l'energia per mantenersi in vita, ecc.

Le funzioni *trofotrope*, al contrario, verrebbero da noi promosse per recuperare uno sforzo fisico o mentale fatto, per svolgere una azione autoriflessiva sul nostro sé, come appagamento per una attività ben riuscita, o come semplice perdita di energie vitali, ecc.

Dunque, in ogni sonorità e in ogni musica, siano queste prodotte da professionisti o da bambini che giocano con oggetti sonori qualsiasi, si possono riconoscere queste due importanti funzioni direttamente connesse con il bisogno energetico del nostro organismo. Bisogna che si può pure ricollegare direttamente e indirettamente allo stato emotivo dei soggetti produttori e ascoltatori. Infatti Ernest Gellhorn<sup>4</sup> ci dice che il sistema ergotropo è in diretta relazione con l'attivazione del simpatico e che produce desincronizzazione corticale e aumento di reattività sensoriale e motoria. Al contrario il sistema trofotropo è associato alla attivazione del parasimpatico e dunque ad un allentamento della reattività somatica. Quando i due sistemi sono scossi si può passare alla dominanza di uno o dell'altro e, di conseguenza, si possono notare evidenti cambiamenti d'umore o d'emozione.

La musica con le sue varie possibilità di mutazione energetica, dal *pianissimo* al *fortissimo* e loro combinatorie, con le sue varie possibilità di mutazione di velocità, da un largo e rilassato *adagio* ad uno sfrenato e fulmineo *vivace*, riproduce in forma molto articolata il possibile interscambio fra il sistema ergotropo e trofotropo e, quindi, inevitabilmente, potrà influire sulle condizioni energetiche ed emozionali dei soggetti percettori e/o produttori.

Ecco perché nella musica *New Age*, che è alla costante ricerca di un abbassamento del livello tonomuscolare del percettore, si esalta palesemente la funzione trofotropa, mentre, al contrario, nella musica *Hard Rock*, che vuol essere provocatrice di un alto tasso muscolare energetico, si esalta la funzione ergotropa.

### Considerazioni didattiche:

All'interno della classe quali funzioni energetico-muscolari mettono in evidenza i nostri singoli allievi?

È presente in ognuno di loro una corretta gestione delle due funzioni?

---

<sup>4</sup> Gellhorn, E., *The emotion and the Ergotropic and Trofhotropic Systems*, Psychologische Forschung, 34, 1970.

Quando, quanto e come i nostri allievi (singolarmente o in gruppo) mettono in risalto esperienze sonore e musicali per stimolare o attivare il sistema ergotropo o trofotropo?

Sono presenti singoli soggetti troppo “statici” nella sola manifestazione caratteriale e musicale ergotropa o trofotropa?

Quali possono essere i momenti giusti, durante la giornata, per invitare tutta la classe alla realizzazione di gruppo (o all’ascolto) di eventi musicali ergotropi o trofotropi?

Quando promuovere ascolti o esecuzioni musicali che giocano sul passaggio graduale o repentino da eventi sonori ergotropi o trofotropi?

Come integrare, in musica, i bisogni ergotropi (iper-energetici) o trofotropi (ipo-energetici) degli alunni?

Ecc.

### **Musica come espressione di Neofilia e/o di Neofobia**

I suoni e le musiche, essendo manifestazioni ed espressioni dei tanti e diversi bisogni umani, rientrano in quella sfera di comportamenti che potremmo definire con il termine di *neofilici* e *neofobici*.

In merito a questi due comportamenti Desmond Morris scrive:

*“In tutto il comportamento esplorativo, sia scientifico sia artistico, è sempre presente il conflitto tra gli impulsi neofilici e quelli neofobici. I primi ci spingono verso esperienze nuove, facendoci desiderare ardentemente le novità. I secondi ci trattengono e ci spingono a rifugiarsi in ciò che ci è familiare. Noi siamo continuamente in uno stato di equilibrio mutevole tra le contrastanti attrazioni dello stimolo nuovo ed eccitante e quelle del vecchio stimolo familiare. Se perdessimo la neofilia, resteremmo fermi se perdessimo la neofobia, ci precipiteremmo nel disastro. [...]*

*Noi esploriamo e ci fermiamo, indaghiamo e restiamo stabili, estendendo piano piano sia la comprensione di noi stessi sia l’ambiente in cui viviamo”<sup>5</sup>.*

Nel comportamento musicale di tutte le culture del mondo, l’uomo sin da bambino, applica queste modalità connesse al desiderio *epistemofilico* del nuovo e al bisogno rassicurante del già noto, del certo, del familiare.<sup>6</sup>

L’antropologia musicale evidenzia in modo chiaro questi due comportamenti, dimostrando che all’interno dei suoni di una determinata cultura o etnia, è sempre presente l’uomo che realizza tanto prassi musicali che cercano o tentano il nuovo, quanto prassi che riconfermano il già noto, il certo, il sicuro. Infatti sono molte le ninna nanne del mondo che giocano su elementi musicali noti,

---

<sup>5</sup> Morris, D., *La scimmia nuda*, Bompiani, Milano, 1968, p. 149.

<sup>6</sup> In Delalande, F., (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2009, è possibile evidenziare, anche attraverso gli allegati audiovisivi, la presenza e la messa in pratica dei concetti di esplorazione, di invenzione, di trovata, di stile nei bambini già dall’età della Scuola Nido.

in grado di creare quel clima di certezza e sicurezza che richiedono i bambini nel momento di relax o abbandono psicofisico. Diversamente, sono tanti i bambini che nelle loro più spontanee espressioni di vocalizzazione (bubbling, lallazioni, vocalizzazione, versi e versacci) sperimentano giocosamente il nuovo, si gratificano nella produzione sonora dell'inedito, del non comune.

Dunque le esperienze musicali umane confermano e rinnovano, modificano e ratificano, imitano e curiosano, ripetono e variano.

Questo duplice comportamento trova conferme in una delle più diffuse forme musicali: il *Tema con variazioni*. Infatti questa forma (notissima nella cultura musicale occidentale europea) e pure antica come prassi generale musicale (diffusa in tutte le culture del mondo), non fa altro che ricreare nella graduale mutazione del tema musicale, la metafora sonora del bisogno dell'uomo di riconoscersi sempre lo stesso pur mutando a poco a poco. Dunque è dalla vita che si è traslato in musica il concetto-prassi inteso come tracciato evolutivo del Tema con variazioni. Tracciato che appare come la condotta pratico-teorica più utile e coerente per uno sviluppo propedeutico della stessa identità umana.

Ecco dunque un altro percorso che può intraprendere l'attività musicale scolastica a sfondo integrativo: lavorare sul concetto di neofilia e neofobia, cioè mettere in risalto, attraverso i suoni, il bisogno dei bambini di familiarità e di avventura, di conosciuto e sconosciuto, di certezze e di sospensioni (penso, ad esempio, alla musica scontata e certa di certi "film di cassetta" e alla musica *suspense* dei triller).

#### *Considerazioni didattiche:*

In ogni singolo bambino quanto è attivo o povero il suo comportamento neofobico e/o neofilico?

Come si può far prendere coscienza e relazionare in gruppo questi diversi comportamenti?

Quali musiche evidenziano il comportamento neofilico e quali quello neofobico?

Come produrre musiche a scuola in grado di soddisfare la classe intesa come insieme neofilico o come insieme neofobico?

Come combinare all'interno di pratiche musicali due gruppi di bambini che mostrano interessi neofilici e neofobici contrastanti?

Perché non far portare in classe cd musicali con brani (strumentali) che piacciono ai bambini e analizzarli come eventi che esprimono comportamenti neofilici o neofobici?

Come far comprendere che il musicale che non conosciamo (musiche di altre culture, altri generi, ecc.) potrebbe apparirci strano, inedito, nuovo, diverso e magari pure brutto perché appunto non ci risulta familiare e, quindi, la nostra stessa musica per chi non la conosce potrebbe apparire allo stesso modo?

Come fare per rendere familiare una musica a noi poco nota o diversa dalla nostra (praticarla, cantarla, suonarla, ascoltarla)?

Non è forse questo lo stesso modo che dovrebbe invitarci ad ascoltare, relazionarci con le tante diversità, molteplicità, complessità?

Ecc.

### **Musica come esperienza sensoriale e sinestesica**

Nel vasto panorama di repertori musicali la musica mostra tutte le qualità pertinenti per essere definita anche come *palestra dei sensi*.

Ogni suono, sia esso artificiale o naturale, è innanzitutto uno stimolo provocatore dell'attenzione audio-percettiva dell'ascoltatore. Inoltre, in quanto energia vibrante, ha la possibilità, a seconda dei suoi vari elementi morfologici, di giungere alla provocazione dei vari sensi o sensazioni sinestesiche più o meno personalizzate o condivise.

I suoni, per isomorfismo, possono "disegnare" o far "visualizzare" vettori, percorsi, spazi, forme, contorni, panorami, colori, luminosità, ecc.; possono "toccare" la pelle<sup>7</sup> e il corpo intero nei modi più o meno delicati o grezzi; possono indurre al movimento e alla danza (stimoli motori) i nostri arti principali, le nostre varie parti del corpo; possono "comprimere" o "rilassare" la nostra struttura tonomuscolare giungendo così a provocare tensioni o rilassamenti, dilatare o restringere la nostra intera massa corporea; possono inoltre produrre sensazioni olfattive, gustative o termiche (penso ai sounds musicali puliti o sporchi, al suono del flauto definito "dolce" o al genere musicale definito *bubble-music*, alla *acid music*, al genere *punk*, ai suoni stridenti definiti appunto *grinding*, o infine alle sonorità calde o fredde di certi modi di suonare o di cantare, ecc.).

Ecco dunque perché l'esperienza musicale umana sia da intendersi come un campo all'interno del quale l'udito e tutti gli altri sensi vengono stimolati, provocati a volte nelle modalità più cosce e inconscie.

Si apre così un altro settore del musicale da promuovere all'interno dei possibili percorsi di integrazione della e nella diversità.

#### *Considerazioni didattiche:*

Come individuare le musiche che, più di altre, attivano i sensi e le sinestesi?

Come organizzare in classe un percorso d'ascolto mirato ad individuare le musiche "sensibili"?

Come mettere a confronto le diverse percezioni sensoriali dei nostri vari e diversi bambini?

Come si relazionano in musica le diverse sensibilità al maschile e al femminile?

È ancora ipotizzabile e riscontrabile, attraverso le scelte musicali personali, la distinzione che ci indica che i tratti pertinenti del maschile sono abbinabili ad una esaltata o iper-energetica corporeità tonomuscolare e quelli del femminile ad una maggiore delicatezza e raffinatezza emotiva?

---

<sup>7</sup> Per un approfondimento della dimensione tatto-corporea nell'esperienza musicale si può consultare Spaccazocchi, M., *La musica e la pelle*, Franco Angeli, Milano, 2004.

E quali sono le sensibilità pertinenti che il soggetto-bullo potrebbe mettere in atto nelle sue scelte musicali?

Come stimolare le sensibilità grezze o raffinate dei soggetti diversamente abili presenti in classe?

Quali brani scegliere e/o quali attività sonore svolgere e perché?

### **La musica come esperienza cieca**

Il rapporto fra causa ed effetto, nella produzione del suono, ha sempre stimolato nelle varie culture del mondo curiosità e interesse. Infatti la causa, sempre visibile in forma di intervento artificiale o naturale, produce un effetto che c'è, si sente ma non si vede. Azione che potremmo definire magica, stupefacente.

Questa non tangibilità dell'effetto sonoro ha sempre affascinato i bambini, anche perché la casualità di un semplice gesto (es. la battuta di un cucchiaino sul tavolino) produce un effetto che possiamo definire amplificato, sorprendente, che meraviglia e induce i bambini, come spesso capita, alla ripetizione della causa come verifica, come atto di conferma dell'accaduto sonoro stesso.

Forse, anche per queste ragioni, i suoni e la musica, sin dalle origini dell'uomo, hanno sempre fatto parte dei suoi riti magico-religiosi.

Resta di fatto, comunque, che il suono risulta essere un effetto fisico-acustico che non si vede. Ed è questa qualità che ci permette di affermare che la musica è dunque un'esperienza cieca.

Musica cieca, nel senso che il suono è una entità fisica che pure ad occhi chiusi è vivibile, e quindi ha pure la dote di mostrarsi, ad ogni persona (vedente o non vedente), come una fonte d'energia sonora in grado di offrire al nostro corpo tutta una serie di importanti informazioni:

1. la sua collocazione nello spazio (*vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra, sopra e sotto, fermo o in movimento, ecc.*),
2. la qualità dello spazio circostante (*grande, piccolo, aperto, chiuso, fornito di materiali insonorizzati, vibrante, echeggiante, rimbombante, metallico, ligneo, ecc.*),
3. la qualità della fonte sonora (*ferma, in movimento, che ruota, che si avvicina, che si allontana, che sale in alto o scende in basso, che accelera, che rallenta, che aumenta di potenza, che diminuisce, che è un unico suono o è composto, che è uniforme o variegato, che è semplice o complesso, ecc.*).

Queste informazioni sono di grande utilità, perché permettono di inserire ogni soggetto umano all'interno di uno spazio-ambiente fatto di vere e proprie geometrie spaziali, di topografie spazio-sonore utili a valutare in ogni momento la propria posizione, la propria collocazione rispetto al mondo circostante.

Se vogliamo, il suono intorno a noi, essenzialmente, è pure in grado di darci informazioni sul rischio che possiamo correre avvicinandoci o allontanandoci dalla sua stessa fonte sonora. Come un felino che sente un suono forte ed aggressivo, drizza le orecchie per valutarne la sua pericolosità in rapporto alle possibili reazioni, così l'uomo, immerso nel suo ambiente sonoro (*soundscape*)<sup>8</sup>, valuta essenzialmente i suoni come noti e non noti, "amici" o "nemici", da prendere più o meno in considerazione, per decidere di produrre o meno una reazione, una fuga, un'aggressione.

Ecco che la musica, prima di essere linguaggio dei suoni, è fonte sonora ricca di informazioni per la nostra stessa vita. Pensiamo, ad esempio, quanti incidenti in più faremmo se guidassimo un'auto senza avere la possibilità di udire tutti i suoi rumori e le sue sonorità che, per fortuna, produce. E tutto ciò grazie ad una percezione che ben possiamo definire cieca.

Ecco quindi una nuova dimensione dell'esperienza musicale che potremmo inserire all'interno di un progetto di integrazione delle diversità.

#### *Considerazioni didattiche:*

Perché non introdurre in classe, e per tutti i soggetti, momenti d'ascolto musicale "alla cieca", cioè ad occhi chiusi con l'invito di abituarsi a ricevere e "raccolgere" il maggior numero di dati sulle qualità sonore?

Perché non dimostrare ai bambini vedenti che il non vedente in questo caso risulta essere più dotato del normodotato?

Perché non ampliare in classe i giochi di percezione, collocazione, spostamento e movimento dei suoni invitando tutti a farlo "alla cieca"?

L'ascolto "alla cieca" può essere un buon mezzo per introdurre a scuola il concetto di *pari opportunità percettive* fra i vedenti e i non vedenti, ma soprattutto risulterà essere pure un gioco in grado di sviluppare ulteriormente (per il vedente) ciò che il non vedente sa già audio-percepire con maggiore quantità e qualità.

#### **Musica come esperienza mnemonico-cognitiva**

La musica nella sua primaria essenza fisico-acustica non è sempre riconosciuta, dai più comuni e tradizionali concetti del sapere, come esperienza in grado di produrre nella persona diverse forme di conoscenza. È, purtroppo, ancora un pensiero molto diffuso intravedere la musica come materiale vibrante vago, quasi etereo, molto più adatto ad essere interpretato come esperienza utile allo svago personale e sociale, alla climatizzazione psico-emotiva di ambienti, che come entità in grado di sviluppare memorie e conoscenze, intelligenza musicale vera e propria.

---

<sup>8</sup> Specifici studi sull'importanza e l'influenza dell'ambiente sonoro, del *soundscape*, sono consultabili in Schafer, M., *Il paesaggio sonoro*, Unicopli-Ricordi, Milano, 1985.



Ora, senza per questo dover approfondire gli studi che Howard Gardner ha svolto sulle intelligenze multiple e che, comunque, in ultima analisi, almeno tentano di riconoscere una specifica tipologia di intelligenza musicale<sup>9</sup>, ciò che ci interessa far notare è che il bagaglio di saperi musicali, intesi come memorie e conoscenze sui suoni e sulle musiche, non viene molto spesso riconosciuto fra l'insieme dei saperi che una persona in genere o un bambino in particolare possono aver più o meno acquisito.

La scuola in generale e la didattica musicale in particolare, ben poco interesse hanno rivolto al riconoscimento, alla individuazione e alla riattivazione o promozione dei saperi musicali interiorizzati da ognuno di noi. Saperi che giacciono in noi e che attendono solo di essere "riaccesi", rimessi in movimento nella prassi didattica generale, assieme a tutti gli altri saperi di altra natura e altro valore.

In termini più elementari sappiamo tutti che ogni bambino, sia esso di genere maschile o femminile, normodotato o diversamente abile, di lingua e cultura diversa, è comunque un portatore di memorie sonore, musicali, di melodie cantate o suonate profondamente connesse ad un vissuto specifico fatto di persone, di luoghi, di relazioni, di emozioni, di profumi, di un sapere e di un saper fare che porta, col tempo, ad un saper essere con i suoni nella vita.<sup>10</sup>

Come può la scuola non riconoscere questa memoria-musicale, questa conoscenza percettiva acquisita da tutti noi già addirittura nella fase prenatale?<sup>11</sup>

Ma, soprattutto, come può la scuola di base non interessarsi di questa altra e diversa modalità di acquisizione della conoscenza che ben possiamo definire come sapere *epistemofonico*?

Oltre a ciò, ogni bambino portatore di memorie-musicali è, di conseguenza, pure portatore di una *mentalità musicale*, di un quadro di riferimento concettuale sui suoni e sulle musiche, di una visione più o meno ampia e condivisa del mondo sonoro. Questa *mentalità musicale* interiorizzata, può essere di grande aiuto alla scuola, agli educatori e agli stessi progetti di integrazione della diversità, poiché può descrivere i possibili orientamenti del pensiero musicale e generale, suoi suoni, sulla musica, sulla vita dei nostri allievi.

E' altrettanto chiaro che questa mentalità sui suoni e sulle musiche si ricollega direttamente alla identità musicale personale di ogni bambino e che, dunque, non potrà fare a meno di confrontarsi pure con l'identità musicale altrui e collettiva.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Gardner, H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987. L'autore in questo suo studio tratta già di una intelligenza musicale che si rivela in termini percettivi e tecnico professionali: nella composizione e nell'analisi di brani musicali, nonché nella capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi.

<sup>10</sup> È consultabile, in questa direzione, lo studio *Canzone e identificazione* presente in Spaccazocchi, M. e Strobino, E., *Piacere Musica*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro, 2006, p.81.

<sup>11</sup> Esistono vari studi che già da molti anni si sono interessati della percezione musicale prenatale. Eccone alcuni: il concetto di *involucro sonoro* presente in Anzieu, D., *L'io-pelle*, Borla, Roma, 1994; il concetto di *stili prenatali* applicato alla musicoterapia presente in Guerra Lisi, S. e Stefani, G., *Gli stili prenatali nell'arte e nella vita*, Clueb, Bologna, 1999; e il concetto di *Uomo-suono* presente in Tomatis, A., *Ascoltare l'universo*, Baldini & Castoldi, Milano, 1998.

<sup>12</sup> Sul tema delle identità musicali personali e collettive si può consultare l'intero terzo capitolo (p. 81) presente in Disoteco, M., *Antropologia della musica per educatori*, Guerini, Milano, 2001.

Ecco quindi perché, un qualsiasi progetto scolastico a sfondo integrativo, non può non promuovere percorsi didattici che mettono in azione una interattività fra queste memorie musicali, anche perché è proprio attraverso l'interazione con gli altri, con i diversi da noi (di ogni genere e tipo) che meglio si può contribuire alla costruzione della nostra identità.<sup>13</sup>

#### *Considerazioni didattiche:*

Svolgere un profondo lavoro di *rimessa in memoria* delle musiche interiorizzare da ogni singolo allievo (es. *Se dico Infanzia, Natale, Campo di Calcio, Cartoni animati, Film, Religione, Scuola, Famiglia, ecc., quali musiche e/o canti vi vengono in mente? Vi ricordate come fanno? Vogliamo registrare anche quel poco che vi ricordate cantando? Prendendo ad esempio il Campo di Calcio, ci sono differenze fra le memorie dei maschi e delle femmine e perché? Prendendo la Religione ci sono differenze fra gli alunni in classe e perché? Ecc.*).

Svolgere indagini per conoscere le diverse memorie e mentalità musicali: *Chi si ricorda qualche motivetto che i genitori, i nonni, i parenti vi cantavano quando eravate ancora piccolissimi? Vi piacevano questi canti e perché? Vi piacciono ancora oppure no, e perché? Questi canti sono simili o diverso da quelli che i vostri compagni di classe hanno ascoltato?*

*In casa ascoltate musiche con i vostri genitori o parenti? Vi piacciono o no le musiche che ascoltate e perché? Ci sono diversità fra le musiche che ascoltate voi e quelle che ascoltano altri vostri compagni a casa? Secondo voi perché sono simili o perché sono diverse?*

*Chi può portare in classe una musica che ama "alla follia" e una che odia con tutto il cuore" naturalmente indicandone le ragioni?*

Facciamo ascoltare in classe un brano di musica (*classica, rock, leggera, etnica, ecc.* purché non molto lunga) invitando i ragazzi a rispondere alle seguenti domande: *Vi piace o no? Perché? Come mai che ad un gruppo piace e ad un altro no? A chi potrebbe piacere questa musica (ad un genitore, ad un compagno, all'educatore, ecc.) e perché?*

Molto interessante potrà risultare l'ascolto di musiche di luoghi del mondo che nessun allievo ha mai conosciuto, per far incontrare, attraverso ascolti, i nostri bambini con altri bambini musicali del mondo. Ad esempio, a proposito di giochi infantili, si potrebbe far ascoltare ai nostri allievi il brano / *tamburi d'acqua* per far notare come i bambini e le bambine di razza pigmea (Baka, Camerun sudorientale) giocano con l'acqua del fiume facendola suonare con le mani a coppa variamente battute con vigore a diverse profondità. O addirittura come questa stessa tribù di pigmei abbia un canto definito *Buma* che ha il preciso compito di ridare la voglia di vivere ad una famiglia che è stata colpita da una disgrazia, una morte, una malattia.<sup>14</sup> Questi ascolti saranno molto utili per

---

<sup>13</sup> Un interessante studio sulla memoria generale connessa all'identità è presente in Demetrio, D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998.

<sup>14</sup> I brani sono reperibili all'interno della pubblicazione di Teatini, P., *Il canto della foresta*, Red edizioni, Como, 1997.

invitare l'intera classe a confrontarsi con i diversi stili di vita e di usi del musicale di altri popoli e culture.

Questo altro indirizzo musicale, utile per attivare il confronto fra le diverse mentalità musicali presenti nel mondo, impone sempre più, agli educatori, approfondimenti auditivi in merito alle tante espressioni musicali ad indirizzo etnico antropologico.<sup>15</sup>

### **Musica specchio della persona**

Nella sua dimensione fisico-acustica, la musica mostra tratti pertinenti utili alla instaurazione di un forte legame con tutta una serie di varie componenti tipiche della persona fisica in particolare e della personalità in generale.

La musica può quindi essere interpretata, nei suoi aspetti energetici, spaziali e temporali, come una vera e propria "persona e/o personalità" sonora. Ecco perché la musica può ben divenire specchio sonoro di una persona osservata, considerata, analizzata, vissuta, e quindi rivista in termini sonoro-musicali.

In effetti, quante volte ci è capitato di attribuire ad una persona gli stessi caratteri che attribuiamo alla musica? I termini come *calmo*, *agitato*, *allegro*, *giocosso*, *deciso*, *sereno*, *delicato*, *concitato*, *tragico*, ecc., non sono forse tratti qualitativi di umana personalità che usiamo allo stesso modo per indicare il carattere di un nostro conoscente o di una musica a noi nota?

Ma allora, in realtà, quali aspetti caratterizzanti di una persona e/o di una personalità a noi nota può indicarci la musica in genere? Vediamone alcuni:

#### *1. L'andamento, il portamento, la condotta gesto-motoria:*

Un corpo che si muove e produce gesti nelle maniere più diverse, oltre a farlo sulla base di veri e propri vettori spaziali e con diverso consumo energetico, può articolare il suo moto all'interno di questi tre ampi campi ritmico-temporali: *normoritmico* (tipologia che comprende tutto quel vasto campo di andamenti che usiamo definire normali, come ad esempio potrebbero essere la velocità di una semplice camminata o di un regolare battito cardiaco); *ipo-ritmico* (tipologia che comprende tutto quel vasto campo di andamenti corporei realizzati con agio, lenti, tendenti al riposo, alla stasi, sino al muoversi cosiddetto a *rallenty*); *iper-ritmico* (tipologia che comprende tutti i possibili andamenti definiti veloci, molto articolati, molto densi, ecc.).

Queste tre tipologie articolatorie, ritmico-motorie si ritrovano realizzate anche nella musica: dal più lento movimento *adagio*, al più normale tempo *moderato*, al più ricco andamento *vivace*.

---

<sup>15</sup> Oltre alle ormai tante collane etnico-musicali presenti nel mercato, un buon testo (con allegato musicale), certamente non esaustivo, ma vario nella ricchezza delle diverse culture musicali è a cura di Titon, J., T., *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003.

Questa similitudine fra andamenti musicali e gesto-corporei permette alle persone di relazionare il muoversi dei suoni con il muoversi dei corpi, e dunque di ri-trovare in un brano di musica le stesse qualità motorie di un amico, di un compagno, di un personaggio noto, ecc.

## 2. *Il carattere, l'umore, lo stato emotivo:*

Come per gli andamenti corporei, nella musica, possiamo ritrovare la manifestazione di tratti tipici della personalità, dell'umore del carattere emotivo di una persona. Non a caso, come abbiamo già accennato sopra, siamo soliti definire con gli stessi termini sia il carattere di una musica che di una persona (*calma, agitata, allegra, giocosa, decisa, serena, delicata, concitata, tragica, ecc.*). Addirittura le definizioni *giù di tono, grintoso, tosto, commovente, romantico, sdolcinato, infantile, serio e compunto* sono solo alcuni aspetti della personalità umana che comunemente la gente attribuisce pure alla musica.

Ecco perché possiamo trovare nella persona aspetti caratteriali che poi potremmo ri-trovare anche in certe musiche e, naturalmente, viceversa. Questa componente di personalità, la vediamo molto spesso pure applicata ai temi musicali conduttori che, in certi film o in certe serie televisive, si assumono il compito di tradurre i tratti caratteriali dominanti del personaggio principale.<sup>16</sup>

## 3. *La musicalità della voce:*

Ogni persona è portatrice di una voce, di una musicalità fatta di intonazione, ritmicità, fonetica, energia, portamenti che di fatto, definiscono, quella complessa e interessante qualità vocale che Roland Barthes ha giustamente definito con il termine *grana della voce*.<sup>17</sup>

Dalla musicalità della voce, dalla *grana*<sup>18</sup> della voce, noi possiamo ben attivare confronti fra voce e musica. Si pensi ad esempio ai termini sinestesici che solitamente usiamo per definire sia una voce che un brano musicale: *calda, fredda, secca, dura, profonda, acuta, pungente, gracchiante, ecc.*

Ecco perché nella *grana* vocale di una persona noi possiamo identificare o ri-sentire la sonorità di un determinato brano musicale, e quindi dire che quello stesso brano ci rimanda alle qualità sonore delle voce di un nostro o una nostra conoscente.

---

<sup>16</sup> Si pensi ad esempio a due ispettori di polizia molto noti al pubblico: *Derrick* e *Hunter*. Il primo è simboleggiato da una musica malinconica, dolente, sensibile, non energica, poco fisica come appunto sono le qualità "giù di tono" di un ispettore che si affida molto più al ragionamento che alla pistola facile, alla presa di coscienza e alla assunzione dei problemi e delle sofferenze che l'illegalità si porta inevitabilmente dietro. Il secondo è simboleggiato da una musica tutta energica, grintosa, decisa, corporea, mascolina come appunto sono le qualità di un giovane e bel poliziotto che si afferma per la sua destrezza nell'uso delle armi, della forza fisica messa in atto con decisione e forse anche con poca coscienza e sensibilità.

<sup>17</sup> Per entrare nell'argomento si consiglia la lettura di Barthes, R., *La grana della voce*, Einaudi, Torino, 1986.

<sup>18</sup> Oggi il termine *grana* si potrebbe ben accomunare al termine musicale di *sound*, cioè di una globalità musicale che, prima di tutto, è manifestazione di una personalità, di un carattere attribuibile tanto ad una musica quanto ad una voce.

#### 4. *L'aspetto generale estetico-visivo:*

Alla musica siamo soliti attribuire anche qualità estetiche o di piacevolezza, più o meno dedotte o valutate a livello personale, più o meno condivisibili all'interno di un gruppo.

Una musica può essere interpretata nel suo insieme o in alcune sue parti come *bella, brutta, piacevole, raffinata, grezza, volgare, pulita, sporca, maestosa, consistente, piccola, minuscola*, ecc. Tutti tratti che solitamente possiamo indicare nel momento in cui osserviamo una persona, sulla base del suo aspetto fisico globale, del suo modo di vestire, del suo generale mostrarsi agli occhi degli altri.

Questo rapporto interpretativo fra valutazione estetica della musica e della persona ci permette di attivare una relazione fra ciò che noi vediamo in una certa persona e ciò che noi sentiamo in una certa musica. In questa direzione potremmo addirittura giungere a parlare di *stile* di una persona e abbinarlo allo *stile* di una musica. Potremmo pure pensare, in questa direzione, al vestirsi in stile *classico* o *country*, *punk* o *freak*, ecc., che corrispondono pure a degli stili musicali veri e propri.

#### 5. *I vissuti emotivi del soggetto che si relaziona in varie forme con la persona osservata:*

Un bambino a scuola può instaurare diversi rapporti con i suoi compagni di classe. Alcuni di questi saranno amichevolmente più stretti e magari proseguiranno anche nell'extrascuola, altri, al contrario, potranno manifestarsi in forma più momentanea e superficiale. Nel primo caso si potranno ipotizzare vissuti più costanti e conoscenze più profonde (contatti, giochi, vocalità, profumi, muscolarità, umori, caratteri, emozioni, fisicità, ecc.) e, nel secondo caso, pur trattandosi di una conoscenza più superficiale, esteriore, sarà pur sempre possibile esperire un insieme di dati che permetteranno la lettura-interpretazione del compagno vissuto anche con minor frequenza e amicizia.

In sintesi, ogni tipo di relazione che un bambino può instaurare con un compagno di classe, gli permetterà sempre e comunque di giungere ad esprimere una sua personale osservazione-valutazione del compagno stesso.

Da questi diversi punti, anche se in forma sintetica, è dunque ipotizzabile, e di fatto realizzabile, il rapporto fra persona e musica. I suoni di un certo brano musicale, possono essere interpretati come metafora, come specchio sonoro sul quale possiamo far riflettere tutte le nostre osservazioni, conoscenze e interpretazioni di un nostro compagno di classe.

#### *Considerazioni didattiche:*

Grazie alla metafora musicale, potremmo pensare di dar vita ad un gioco di scambio di conoscenze delle diverse personalità presenti in classe.

L'educatore potrebbe spiegare il lavoro così:

*In questi giorni, ognuno di voi dovrà individuare, senza dirlo agli altri, un compagno da osservare con molta attenzione. Da questa osservazione ognuno raccoglierà dei dati.<sup>19</sup> Per esempio, se la persona osservata la riterrete aggressiva, oppure calma, serena, o triste o felice, simpatica o antipatica, ecc., cercherete una musica o un frammento musicale che possa indicare con i suoni il carattere o la personalità riscontrata nel compagno di classe osservato.<sup>20</sup>*

*Il brano (in cd o in cassetta) che ognuno di voi mi consegnerà in una busta chiusa all'interno della quale ci sarà pure un foglietto con indicato il nome della persona osservata e i suoi tratti di carattere, sarà ascoltato in classe da tutti.*

*Dopo l'ascolto chiederò a tutti di scrivere in un foglietto anonimo il nome del compagno che secondo voi assomiglia a questa musica e perché. Me lo consegnerete e, una volta raccolti tutti, li leggerò.*

*I foglietti potranno fare riferimento a uno o più di voi. Tutte le persone indicate nei foglietti potranno poi dire se, secondo loro, ritengono più o meno adatta la musica ascoltata alla loro persona e, naturalmente, saranno liberi di dire il perché. Leggerò poi, anche che cosa c'è scritto nei foglietti in merito alla vostra persona e voi tutti sarete liberi di criticare o condividere. Naturalmente sappiate che ognuno di noi mette in mostra quello che è o quello che vuole che gli altri vedano di noi. Come pure le persone che hanno osservato e scelto una musica adatta per "descrivere" la vostra persona, possono aver visto di voi quello che voi stessi mostrate o quello che loro stessi vogliono vedere.*

Una attività simile si potrà attivare in classe anche invitando i singoli (o gruppetti) a creare, con uno strumentario didattico di facile manipolazione, sonorità e ritmiche adatte a descrivere alcuni caratteri peculiari della personalità di un compagno o di una compagna.

Questa attività musicale, che cerca di collegare personalità e musica, può risultare davvero un efficace e importante mezzo per permettere a tutti i soggetti presenti in classe di riflettere sul proprio e altrui carattere, su come sono "letti" dagli altri, su come "leggono" gli altri e ancora su come e quanto ognuno è disposto a condividere o a rifiutare le interpretazioni sulla propria persona. La musica è dunque, in questo specifico caso, un utile specchio sonoro per i nostri bambini, un altro modo per conoscere, discutere, relazionare e integrare aspetti che oltre al *come siamo* coinvolgono il *come lo siamo*.

E, infine, abituare i giovani a mettere in gioco, attraverso la musica, la loro fisicità, personalità, carattere, il loro stile relazionale, è sicuramente un modo molto utile per ampliare i loro percorsi di integrazione, per far capire loro che la diversità e la molteplicità dell'umano non fa solo riferimento al rapporto fra etnie, culture e religioni diverse, oppure fra normalità e disabilità: ognuno di noi è un

---

<sup>19</sup> L'osservazione-interpretazione è un comportamento che ogni soggetto in classe attua costantemente, in forma più o meno profonda e cosciente, sugli altri compagni e sullo stesso educatore. Quindi, in ogni istante, un bambino è in grado di elencare una serie di tratti pertinenti della personalità di ciascun compagno.

<sup>20</sup> La scelta musicale permette al bambino osservatore di non dover definire esplicitamente i tratti della persona osservata. Tratti che verranno "detti" dalla musica.

*unicum*, un originale, un diverso che ogni giorno ha il compito di trovare accordi e sintonie con gli altri, anch'essi originali, unici e altrettanto diversi da noi.

### **Musica come dialogo sonoro**<sup>21</sup>

Nelle tante diverse e praticabili esperienze di improvvisazione strumentale (dal duo ai tanti gruppi possibili) non si possono trascurare i vari livelli di comunicazione che si possono instaurare fra i vari soggetti intesi come *esecutori dialoganti*.

Questa dimensione dialogante, realizzabile all'interno dell'improvvisazione musicale tout court, ci può offrire un'altra operatività con i suoni utile al nostro percorso d'integrazione, di *com-prensione* dell'altro.

In questo caso potremmo ipotizzare la realizzazione di uno stile conversazionale fra due bambini (magari molto diversi tra loro) messi davanti ad un gruppo di strumenti musicali didattici di facile e istintiva manipolazione (es. un tamburo, un glockenspiel, uno xilofono, una coppia di legnetti, un piatto sospeso), sapendo che da tale dialogo sonoro improvvisato potranno evidenziarsi, fra i due esecutori, la presenza di comportamenti interpretabili come *accettazioni*, *rifiuti* e *squalifiche* delle probabili proposte musicali da parte di un esecutore o da ambo le parti. La distinzione fra questi tre comportamenti viene fatta sulla base di segnali cosiddetti di *ricezione*, di *accordo*, di *conferma* e di *opposizione*. Per capire le caratteristiche di questi segnali sarà bene fare un esempio reale di improvvisazione fra due bambini (A e B) che hanno davanti a loro due identiche coppie di strumenti musicali didattici: un tamburo e uno xilofono.

Mettiamo il caso che il bambino A dia inizio alla sua improvvisazione suonando tre forti colpi di tamburo e facendo poi slittare lentamente e delicatamente il suo battente sullo xilofono dalla piastra più lunga a quella più corta (dal suono più grave a quello più acuto). Il bambino B qualora volesse mandare un *segnale di ricezione* potrebbe dare un solo colpo sul suo tamburo o sul suo xilofono, ricalcando almeno un minimo sonoro di ciò che A gli ha proposto. Ora, se il bambino B volesse invece mandare un *segnale di accordo*, dovrebbe cercare di ricalcare un maggior numero di elementi sonori rispetto a quelli realizzati nel suo segnale di ricezione. In questo caso potrebbe dare due colpi forti al tamburo e cercare di riprodurre una specie di slittamento del suo battente sul suo xilofono. Se invece B volesse mandare un vero e proprio *segnale di accettazione*, di condivisione della proposta musicale di A, dovrebbe cercare di ricalcare, di imitare il più possibile tutti gli elementi sonori ascoltati: i tre colpi di tamburo (della stessa durata, stessa velocità, stessa potenza) e lo stesso slittamento del battente sullo xilofono iniziando dalla piastra più grave e finendo su quella più acuta (scorrendo alla stessa velocità e con la stessa delicata energia). Ma qualora B non volesse condividere ciò che ha musicalmente "ricevuto" da A, potrebbe mandare un *segnale di opposizione*, non eseguito casualmente ma contrastante e quindi ben riconoscibile,

---

<sup>21</sup> Il titolo di questo paragrafo è stato stimolato da uno studio e da un lavoro applicato in musicoterapia e pubblicato da Scardovelli, M., *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna, Bologna, 1992.

come ad esempio suonando pianissimo sul tamburo e battendo fortissimo sulle piastre dello xilofono. In quest'ultimo caso il bambino A si troverà nella possibilità di rimandare, al compagno B, un segnale sonoro che potrà essere, a sua volta, o di *ricezione*, o di *accordo*, o di *conferma* o di *opposizione*.

Secondo le prassi delle comunicazione umana indicate da Paul Watzlawick vi sarebbero tre tipi di messaggi all'interno di questo genere di relazioni non verbali: *accettazione*, *rifiuto*, *squalifica*.<sup>22</sup>

L'*accettazione* nel nostro caso risulterebbe dall'insieme di due segnali: uno di ricezione del messaggio sonoro (il bambino B con la sua risposta sonora, "direbbe" al bambino A che ha percepito, sentito la sua proposta musicale) e l'altro di accordo o conferma (nella medesima risposta di B dovrà essere presente un ricalco sonoro in grado di dimostrare che B è in accordo, che accetta di dialogare con la proposta di A).

Il *rifiuto* comporterebbe sempre la presenza di un segnale di ricezione seguito, però, da un segnale di disaccordo (la proposta di A non viene accettata da B che, comunque, volendo dar vita ad un dialogo, rilancia una sua risposta musicale con evidenti tratti musicali opposti, per invitare A a cambiare, magari adattandosi alla sua risposta).

La *squalifica* invece si mette in risalto per l'assenza di segnali di ricezione (A viene ignorato da B o, in alcuni casi, B risponde con un segnale di ricezione seguito da un segnale d'accordo che si esprime, in merito alla proposta musicale di A, ricalcandola con aspetti sonori del tutto marginali o irrilevanti).

Questo tipo di dialogo sonoro fra due persone, facendo parte delle comunicazione non verbale, si caratterizza per le sue qualità primitive, poiché si fonda su elementi del comunicare che sono molto più indifferenziati di quelli utilizzati ad esempio dalla parola scritta.

È proprio grazie a queste qualità che una comunicazione non verbale, risulta essere più adatta per giungere a definire i tratti profondi di una relazione e più importanti da un punto di vista vitale. Ecco perché questa modalità comunicativa può essere vista come un'ottima prassi per evidenziare la qualità dei rapporti umani. Rapporti che coinvolgono in primo luogo aspetti di primaria importanza umana: sicurezza e pericolo, stima e disprezzo, dipendenza e dominanza, amore e odio, salute e malattia, vita e morte, ecc.

E nella comunicazione del bambino, molto sembra impostarsi su valori di primaria importanza:

*"Ora, tutta la comunicazione del bambino, anche quella più denotativa, è sempre incentrata su questioni per lui vitali: <<Come mi pongo in questa situazione, come mi pongo in questo ambiente? Chi sono io per questa persona, che cosa è lei per me? Come mi vede in rapporto a sé? Come lo vedo in rapporto a me? Come lo vedo che mi vede?>> L'identità, la coscienza di sé, viene a formarsi, a mantenersi e a trasformarsi proprio grazie a questa rete di rapporti. Di fatto, pare che gli esseri umani comunichino tra di loro prevalentemente per trovare conferme di sé. E tale*

---

<sup>22</sup> Il modello teorico di questo tipo di comunicazione è indicato in Watzlawick, P., Bevin, J., A. e Jackson, D., D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.



*conferma possono ottenerla solo tramite la comunicazione analogica o non verbale. Pertanto un'accettazione, un rifiuto o una squalifica, producono effetti ben diversi se riguardano il livello di contenuto o il livello della relazione o dell'identità. [...] Un'accettazione profonda ha di per sé una funzione terapeutica. Al contrario, un rifiuto ripetuto, ma soprattutto una squalifica a questo livello, sono potenzialmente patogeni. La squalifica dell'identità dell'altro, la <<disconferma>>, il <<tu non esisti>>, produce poi effetti tanto più dannosi, devastanti o catastrofici quanto più la relazione tra due persone è di importanza vitale, quanti più è ripetuta e durevole e quanto più l'identità di chi subisce la squalifica è ancora all'inizio del suo processo di costruzione.<sup>23</sup>*

La dimensione teorica e pratica del dialogo sonoro può quindi tradursi nel contesto scolastico in una vera e propria attività musicale d'improvvisazione, mirata a studiare e valutare il confronto, la relazione fra le diverse identità presenti in quella determinata classe.

#### *Considerazioni didattiche:*

Perché non disporre due bambini molto diversi fra loro e, con strumenti identici e di facile manipolazione, invitarli a dialogare estemporaneamente con i suoni?

Che cosa potrebbe accadere durante questo dialogo sonoro tenendo conto della loro diversità?

Gli altri allievi osservatori saranno in grado di percepire i segnali di *accettazione*, *squalifica* e *rifiuto* che i due possono tra loro comunicarsi?

Come il gruppo potrà esprimere questa relazione dopo aver ascoltato e osservato questo dialogo sonoro?

I due bambini coinvolti nel dialogo sonoro, al termine dell'improvvisazione, come esprimeranno la loro avvenuta o rifiutata relazione musicale?

Mettendo in dialogo un bambino normodotato e un altro diversamente abile, quale relazione con i suoni potrebbe istituirsi?

In termini di integrazione, chi dei due potrebbe maturare da questo dialogo sonoro?

Ecco quindi un altro modo musicale per mettere in relazione, a confronto-scontro le diverse identità e i diversi bisogni dei nostri bambini.

### **Musica come prassi esternalizzante**

Ogni umana maniera di produrre musica, ogni modo esperto o meno di manipolare suoni, siano questi suonati o cantati è, ben prima di manifestarsi come presenza musicale più o meno strutturata, un fare espressivo che ci permette di ricevere informazioni evidenti in merito al soggetto che lo ha materialmente manifestato.

---

<sup>23</sup> Scardovelli, M., *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna, 1992, pp. 94-95.

Un qualsiasi evento sonoro-musicale è, come abbiamo già detto, la risultante fisica di componenti *energetiche* (dal pianissimo al fortissimo e loro combinazioni, massa sonora messa in atto in un determinato evento musicale, ecc.), *spaziali* (dal grave all'acuto con tutte le possibili combinazioni sul piano orizzontale e verticale, ambiti sonori utilizzati, ecc.) e *temporali* (attacco, durata e termine di ogni singolo suono, scansioni e ritmi combinati sul piano orizzontale e verticale, durata di singole parti e durata generale dell'evento, andamento generale più o meno articolato, ecc.).

Ora, l'insieme di queste componenti, messe in atto su uno strumento musicale o con la propria voce cantata, determina il carattere generale dell'evento musicale realizzato (sound, andamento, spirito, espressione, emozione, comunicazione, ideazione, forma e struttura, capacità tecnico-manipolatorie, capacità vocali, ricchezza o povertà della proposta musicale, spontaneità o artificiosità del fare, inibizione o disinibizione dell'esecutore, presenza o meno di credenza o di passione da parte dell'esecutore, voglia o meno di "darsi e dirsi" con i suoni, ecc.).

Tutto ciò ci permette di attribuire, ad un qualsiasi fare umano con i suoni, sia pur esso semplice e non specializzato, la *dote esternalizzante*, cioè quella qualità che offre al pensiero, a un'idea, a una mentalità di venir fuori grazie ad un prodotto, un'opera. Quindi ogni bambino, con i suoni, può far uscire, esternalizzare la sua persona come soggetto portatore di pensieri, di idee, in grado dunque di "darsi e dirsi" attraverso una sua opera, un suo prodotto, un suo fare musicale. Jerome Bruner in merito alle caratteristiche dell'esternalizzazione dice:

*"L'esternalizzazione produce una testimonianza dei nostri sforzi mentali, che però è 'al di fuori di noi' piuttosto che, vagamente 'nella memoria'. È un po' come produrre una bozza, una brutta copia, un 'modello dimostrativo'. Questa 'cosa' richiama su di sé l'attenzione perché richiede un paragrafo di collegamento, o una prospettiva meno frontale in quel dato punto, o una migliore 'introduzione'. Ci solleva in qualche misura dal compito sempre gravoso di 'riflettere sui nostri stessi pensieri', raggiungendo però lo stesso scopo. Rappresenta i nostri pensieri e le nostre intenzioni in una forma più accessibile agli sforzi riflessivi. Il processo del pensiero e il suo prodotto si intrecciano, come gli innumerevoli schizzi e disegni fatti da Picasso per rielaborare Las Meninas di Velázquez. Esiste una massima latina che dice: 'Scientia descendit in mores', 'la conoscenza si traduce in consuetudini', che potremmo rendere liberamente con: 'il pensiero si traduce con i suoi prodotti.'"<sup>24</sup>*

Ogni bambino, ogni bambina, ogni italiano, ogni straniero, ogni abile, ogni diversamente abile, può "venir fuori", può "darsi e dirsi" attraverso una sua realizzazione sonora più o meno estemporanea, può quindi esternalizzare un suo pensiero, una sua idea, un suo progetto musicale interiore, una sua mentalità sul mondo attraverso i suoni.

---

<sup>24</sup> Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 37.

Tenendo conto dell'importanza di questa dote, individuabile in tutti i prodotti musicali e non, ci si rende conto di come la scuola, sia molto spesso disattenta nei confronti delle mentalità più o meno nascoste all'interno delle produzioni sonore e musicali dei nostri bambini.

Ignace Meyerson, studioso francese di psicologia culturale dichiarò per primo l'importanza educativa di quelle che lui definiva *Oeuvres*, sostenendo che ogni cultura viva e attenta, ha sempre provveduto alla conservazione e alla trasmissione delle sue opere.<sup>25</sup>

Se naturalmente le opere sonore e musicali dei nostri bambini non possono indicarsi come prodotti di importanza storica, di sicuro, all'interno della classe, possono trasformarsi in importantissimi fatti finalizzati alla comprensione dei bambini stessi.

#### *Considerazioni didattiche:*

Proporre domande che possano stimolare, in ogni bambino, un pensiero, una riflessione, una considerazione, un progetto, una ideazione, ecc. (es. *come ti senti oggi?, quanto ti piace venir a scuola?, come stai a scuola?, come stai con i compagni di classe?, come vorresti essere?, come vorresti diventare?, come stai in famiglia?, ecc.*).

Ogni domanda dovrà essere risposta, non a parole, ma con i suoni, offrendo ai nostri alunni uno strumentario di facile manipolazione, in modo da permettere più soluzioni sonore intese, ognuna, come possibile risposta metaforizzata alla domanda fatta. Sarà bene che prima di questa attività ogni alunno manipoli liberamente gli strumenti musicali a sua disposizione, per comprenderne i vari loro modi di produzione ritmico-sonora, la loro energia, il loro carattere generale.

Dopo aver dato il tempo utile alla classe per riflettere su come progettare la risposta in termini musicali spontanei, si passerà all'ascolto delle singole esecuzioni.

Ipotizzando che un primo bambino svolga la sua esecuzione per rispondere alla domanda *Come stai oggi?*, sarà bene, subito dopo l'esecuzione, coinvolgere la classe con queste altre domande: *Da come ha suonato come credete che stia il vostro compagno? Perché date questa risposta? Da che cosa l'avete capito? E se fosse sbagliata la vostra risposta? Ecc.*

Il dibattito in classe porterà a capire come i vari suoni possano permettere di far uscire da ogni bambino un suo personale stato dell'essere. Ma pure quanto ogni bambino abbia più o meno ideato, anticipato mentalmente prima, il suo pensiero musicale in rapporto alla risposta da dare.

Naturalmente, all'interno del dibattito faremo entrare pure il bambino esecutore, che potrà confermare o contraddire le letture musicali dei suoi compagni.

L'ascolto dell'altro qui si rende inevitabile e di primaria importanza, tanto da parte degli alunni che da parte dell'educatore.

Con accortezza e raffinatezza, con attenzione e riservatezza, ogni bambino potrà così abituarsi a uscir fuori da sé per "darsi e dirsi", per lasciarsi comprendere dagli altri attraverso i suoni.

---

<sup>25</sup> Meyerson, I., *Les fonctions Psychologiques e les Oeuvres*, Vrin, Parigi, 1948.

## Musica come fuga

Ascoltare musica, cantare, suonare, improvvisare suoni, praticare danza spontanea, sono tutte azioni che possono funzionare benissimo come momenti che ci permettono di praticare pause, di creare, di tanto in tanto, delle parentesi che si inseriscono all'interno della nostra inevitabile e sempre più presente condotta di vita sociale, quotidiana.

L'esperienza musicale in genere permette all'uomo di ogni tempo e luogo di praticare fughe, di passare oltre le normali unità di lettura dei contesti familiari, sociali, scolastici, ecc.

Una delle modalità più diffuse, messe in atto attraverso la musica dagli uomini di ogni etnia, sembra essere la *fuga immaginativa*. Quindi, l'immaginazione, intesa come specifica e importante funzione umana, grazie alle varie esperienze musicali, permetterebbe all'uomo di esaltarla nel modo più ricco e diversificato. E, come ci indica il biologo francese d'origine vietnamita Henri Laborit, nell'immaginazione, possiamo trovare pure legami con la stessa origine della nostra coscienza:

*“L'immaginazione, funzione specificatamente umana che permette all'Uomo, e a nessuna altra specie animale, di 'informare', di trasformare il mondo che lo circonda; l'immaginazione unico meccanismo di fuga, unico modo di evitare l'alienazione ambientale, soprattutto sociologica, e perciò utile al drogato, allo psicotico, ma anche a chi crea sul piano artistico o scientifico; l'immaginazione, il cui antagonismo funzionale con gli automatismi e le pulsioni, fenomeni inconsci, è probabilmente all'origine del fenomeno di coscienza.”<sup>26</sup>*

Se poi consideriamo che per Laborit il concetto di *informare* sta per “modellare”, per “mettere in forma”, comprendiamo benissimo come attraverso la *fuga immaginativa* per mezzo dei suoni, sia possibile creare inserti di vita, momenti utili per *ri-modellare, ri-formare* noi stessi e la realtà circostante.

Potrebbero essere questi i momenti in cui la musica si assume il compito di offrire spazi meno schematici, meno scontati, più liberi e creativi, per far sì che le zone associative del cervello siano meno stimolate da quel tipo di apprendimenti che, negli anni, hanno alimentato di schemi prefissati il nostro sistema nervoso.

Henri Laborit nel parlare di una vera e propria educazione alla creatività immaginativa, cerca di farci comprendere quanto lo sviluppo immaginativo delle nuove generazioni possa comporre al meglio l'individualità umana, finalizzata al collettivo, alla tolleranza:

*“Questa educazione favorirebbe lo sviluppo dell'individualità, e ciò andrebbe a tutto vantaggio della collettività che sarebbe così formata da individui senza uniforme. Penso anche che solo questa*

---

<sup>26</sup> Laborit, H., *Elogio della fuga*, Mondadori, Milano, 1982, p. 11.

*educazione potrebbe portare alla tolleranza, perché intolleranza e settarismo sono sempre dovuti all'ignoranza e alla sottomissione incondizionata degli automatismi più primitivi, elevati al rango di etiche, di valori eterni e indiscutibili.*"<sup>27</sup>

Nel nostro specifico caso, si tratta quindi di usare la musica come *fuga immaginativa*, come forma di educazione mirata a sviluppare la nozione di relatività, di spazio sonoro utile per stimolare nei nostri bambini il maggior numero di immaginazioni, di "viaggi" creativi personali, come dei veri e propri "sogni" sonori che fanno di tutto per sfuggire agli schemi interpretativi più regolati o diretti da principi di una forte e dominante logica.

#### *Considerazioni didattiche:*

Questo compito educativo, ad esempio all'interno di una didattica dell'ascolto musicale, risulterà tanto più efficace quanto più si proporranno brani di musica strumentali e non noti alla classe, ma anche e soprattutto senza anticipare indicazioni o interpretazioni sulle musiche (titolo, periodo storico, luogo di provenienza, autori, ecc.).

In questo contesto didattico musicale, durante l'ascolto, ogni bambino avrà il solo compito di fare una *fuga immaginativa*, entrare in un mondo fantastico, quasi sognante, cioè fatto di azioni e cose che cercano di fuggire dai più comuni comportamenti quotidiani.

L'ascolto musicale promosso come atto di libera immaginazione, come percorso fortemente personalizzato e specifico di ogni bambino, permetterà, al gruppo di giungere al confronto delle diverse *fughe immaginative*, per valorizzare e nello stesso tempo relativizzare le proprie e le altrui fantasticazioni musicali.

All'interno di questo tracciato didattico non dobbiamo dimenticare che ogni *fuga immaginativa* è sempre e comunque, frutto di una mente che dimostra di saper vagare nelle forme più diverse, che lottano fra il piacere e la paura di abbandonarsi all'irreale o al reale.

Quindi, nel praticare ascolti musicali a scopo immaginativo, l'educatore potrà pure comprendere quanto gli alunni della sua classe siano più o meno disposti a rompere con gli automatismi interpretativi acquisiti in famiglia, a scuola, nella società.

### **Musica come incontro autistico**

Quando ci dedichiamo ad un qualsiasi ascolto musicale (senza fare distinzione di epoca, di cultura o di genere), molto spesso ci dimentichiamo di entrare in contatto percettivo con un evento fisico che mette in chiara evidenza i tratti dell'autismo.

Infatti ogni musica che ascoltiamo (o dal vivo o registrata) si mostra a noi così come è fatta. Ascoltare musica significa entrare in relazione con un evento che si presenta a noi come

---

<sup>27</sup> Laborit, H., (1982), p. 57.

immutabile, che va accettato per quello che è, per come è costituito dall'inizio alla fine, con i suoi tempi, con le sue energie, con le sue spazialità. In questo senso ogni ascolto musicale si realizza sulla base di un rapporto che può solamente essere "giocato" dalla parte dell'ascoltatore. E questo rapporto è molto simile, ad esempio, a quello che si può istituire fra un soggetto autistico e il suo psicoterapeuta, obbligato, quest'ultimo, ad adattare i suoi interventi e il suo stile relazionale sulla base delle *chances* che quella specifica mentalità autistica gli può offrire in quel determinato momento.

Ecco perché ogni ascoltatore entra in relazione con una musica sulla base degli elementi autistici che emergono alla sua percezione, e che poi sceglie, in forma più o meno conscia, di far suoi solo alcuni, con lo scopo di entrare in "contatto" con questi e da questi lasciarsi mutare all'interno di quel determinato contesto musicale.

È da questa relazione che è possibile capire meglio pure il perché abbiamo definito la musica, sin dall'inizio, un'agenzia di cambiamento dell'umano.

#### *Considerazioni didattiche:*

L'ascolto musicale in classe può essere un'altra importante attività mirata a comprendere come e quanto ogni singolo bambino sia disposto ad entrare in gioco con la musica, a carpire certi e non altri tratti di quella specifica personalità musicale autistica, a utilizzarli come "ingredienti" utili per instaurare un possibile legame interpretativo che, in varie forme, provocherà un cambiamento del soggetto ascoltatore. E se si tiene conto che ogni bambino ascoltatore potrà destare la sua attenzione percettiva verso tratti musicali diversi, si può comprendere che nella condivisione di classe del maggior numero di relazioni-interpretazioni, gli alunni potranno arricchirsi tanto più quanto più avranno la possibilità di conoscere i percorsi interpretativi realizzati dai loro altri compagni.

Per meglio comprendere questo percorso didattico, offertoci dalla messa a fuoco del concetto di musica intesa come soggetto autistico, facciamo un esempio: invitiamo ad ascoltare in classe il *Boléro* di Maurice Ravel, senza anticipare agli alunni alcuna indicazione, con l'invito poi, al termine dell'ascolto, di dire qualcosa che il brano ha fatto emergere in loro. Sintetizzando le frasi dei bambini, potremmo assistere alle seguenti messe a fuoco interpretative:

1. *a me è sembrata una musica araba,*
2. *ho visto un personaggio che sempre più avanzava verso di me,*
3. *mi sono apparse persone che danzavano,*
4. *ho sentito un motivo che si ripeteva più volte e che ogni volta, però, cambiava qualcosa.*

Mettendo in risalto ognuna di queste quattro interpretazioni, noteremo che l'idea di *musica araba* è un tratto musicale che il bambino ha carpito dal tema musicale, all'interno del quale sono presenti

comportamenti melodici che rimandano a chiari “sapori” arabeggianti. Invece l’immagine del *personaggio che avanza sempre più verso di me* è stata tratta chiaramente dalla componente energetica *in crescendo* che si sviluppa con gradualità dall’inizio alla fine del brano. L’apparizione delle *persone che danzavano* ci fa capire che il bambino è stato attratto dalla componente ritmica che sta alla base di tutto l’intero brano e che, grazie alla sua struttura ripetitiva, rimanda ad uno specifico ritmo della danza boléro. Infine, il *motivo che si ripeteva più volte e che ogni volta, però, cambiava qualcosa*, ci dice che il bambino ha focalizzato il suo interesse sul tema musicale notando, di volta in volta, le sue trasformazioni melodiche e strumentali.

Ecco che in classe, facendo emergere queste diverse “prese musicali”, permetteremo agli alunni di far comprendere che la diversità, la complessità non è solo una cosa che si vede, ma è pure un aspetto percettivo, mentale, di vissuto: ognuno di noi nell’ascoltare la stessa musica “ruba” quello che può, quello che sa, quello che più gli fa comodo in quel momento.

## **Conclusioni**

Speriamo di essere riusciti a descrivere alcuni dei tratti pertinenti che, all’interno delle esperienze musicali di ogni cultura, possono esaltarsi come qualità maggiormente connesse con l’umano, con l’identificazione dell’umano in musica.

Purtroppo ci rendiamo pure conto che la tradizionale visione della musica, indicatrice di modelli disciplinari educativi forti, interessati a diffondere solo la conoscenza di sintassi, alfabeti, tecniche, forme, teorie e storie, ha portato a trascurare aspetti che, come quelli che abbiamo cercato di indicare, appaiono umanamente più idonei ed efficaci per avviare un dibattito generale sulle vere potenzialità che la musica può offrire ai tanti progetti di integrazione dei diversi popoli, delle diverse mentalità, della molteplicità e della complessità relazionale.

Non è certo con la promozione di un linguaggio musicale settoriale che possiamo pensare di integrare le diverse fisicità, le diverse mentalità, le diverse umanità.

Lo studio della musica sarebbe troppo semplice e troppo scontato se si rivolgesse solo nella direzione dei suoni e della loro organizzazione formale.

La bellezza e la complessità della musica è nell’uomo musicale, nel suo bisogno di *darsi* e di *dirsi* con i suoni, con le musiche, agli altri, al mondo, alle generazioni.

È con lo studio dell’umano in musica che si può pensare di realizzare una democratica didattica dell’integrazione con i suoni. È con la promozione dell’umano in musica che, con le musiche del mondo, si possono *com-prendere* e *con-dividere* le umane diversità.

## Bibliografia essenziale

- Anzieu, D., *L'io-pelle*, Borla, Roma, 1994
- Barthes, R., *La grana della voce*, Einaudi, Torino, 1986
- Bruner, J., *La cultura e l'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Delalande, F., (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Demetrio, D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998
- Disoteo, M., *Antropologia della musica per educatori*, Guerini, Milano, 2001
- Disoteo, M., Piatti, M., *Specchi sonori. Identità e autobiografia musicale*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Gardner, H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987
- Gellhorn, E., *The emotion and the Ergotropic and Trophotropic Systems*, Psychologische Forschung, 34, 1970
- Guerra Lisi, S. e Stefani, G., *Gli stili prenatali nell'arte e nella vita*, Clueb, Bologna, 199
- Laborit, H., *Elogio della fuga*, Mondadori, Milano, 1982
- Meyerson, I., *Les fonctions Psychologiques e les Oeuvres*, Vrin, Parigi, 1948
- Morris, D., *La scimmia nuda*, Bompiani, Milano, 1968
- Schafer, M., *Il paesaggio sonoro*, Unicopli-Ricordi, Milano, 1985
- Spaccazocchi, M. e Stauder, P., *Musica in sé*, QuattroVenti, Urbino, 2002
- Spaccazocchi, M. e Strobino, E., *Piacere Musica*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro, 2006
- Spaccazocchi, M., *La musica e la pelle*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Spaccazocchi, M., *Musica umana esperienza*, QuattroVenti, Urbino, 2000
- Spaccazocchi, M., *Suoni vissuti suoni narrati*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro, 2008
- Teatini, P., *Il canto della foresta*, Red edizioni, Como, 1997
- Titon, J., T., *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003
- Tomatis, A., *Ascoltare l'universo*, Baldini & Castoldi, Milano, 1998
- Watzlawick, P., Bevin, J., A. e Jackson, D., D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971