



François Delalande

L'esplorazione sonora dei primi anni: ambizioni e metodo di una ricerca

4/8/2005

Mi sembra utile iniziare la mia riflessione notando che, nonostante il titolo del convegno “La *musica* dei bambini”, i tre interventi dei relatori - qui pubblicati - si sono prudentemente rifugiati dietro la parola suono: “Guarda il mio suono”; “L’esplorazione sonora”; “Suoni nel nido”. Come mai? È legittimo parlare di “musica” quando un bambino di meno di tre anni strofina con un cucchiaino le corde di una cetra, soffia dentro a un tubo per ottenere delle sonorità strane o batte su delle pentole rovesciate? Noi risponderemo che in effetti è già di musica che si tratta; ma quest’affermazione esige una spiegazione.

È certo che cinquant’anni fa sarebbe stato impossibile vedere nelle esplorazioni sonore dei bambini il germe di una invenzione musicale. Non c’era niente in comune tra un’aria di Haendel e un cicaluccio o un suono stridulo prodotto e apprezzato da un bimbo di otto mesi. La musica era definita da certi attributi: gli strumenti o la voce cantata, i tipi di suoni prodotti, la nota, gli accordi, la melodia, il ritmo e niente di tutto questo era rintracciabile nelle produzioni dei bambini piccoli.

Due grandi novità della seconda metà del XX secolo hanno obbligato ad allargare la definizione della musica: la frequentazione delle musiche extraeuropee, diffuse attraverso le registrazioni su campo e poi dall’industria discografica, e delle musiche sperimentali.

Ad esempio, non senza essersi posti qualche domanda, gli etnomusicologi hanno rapidamente concluso che anche il *katajjaq* - stupefacente duo di raschiamenti di gola che alternano in canone l’inspirazione e l’espiazione che eseguono le donne Inuit (esquimesi) - era di loro competenza. E nello stesso modo, quando Pierre Henry ha composto “Variazioni per una porta e un sospiro” usando dei cigolii di porta molto simili a quelli che ama un bambino di un anno, presentandoli in concerto, incisi su disco, diffusi alla radio, è stato necessario allargare la nozione di musica.

Come definire oggi la musica? Da un angolo del mondo all’altro, le musiche non si assomigliano. Invece, fare musica, utilizzare come strumento un corpo sonoro o la propria voce, fa appello a comportamenti e motivazioni universali.

Da principio, si tratta di produrre dei suoni con le mani o con la bocca in una relazione molto stretta e controllata tra gesto e suono: si tratta di un atto senso-motorio costantemente approfondito e affinato dal musicista, in ogni istante e lungo tutta la sua carriera.

Quindi, dal momento in cui produce dei suoni con la propria bocca o con degli oggetti, il bambino inizia questo processo di controllo senso-motorio del suono attraverso il gesto, che diverrà progressivamente cosciente e volontario.

È ciò che si osserva al nido vedendo di settimana in settimana, a volte di minuto in minuto, svilupparsi una virtuosità su un corpo sonoro.

La musica, però, non è solo suono controllato. È suono che carichiamo di significato, di cui ci serviamo per esprimere, per evocare, per simbolizzare. Anche il bambino utilizza da subito il suono per esprimere, evocare, simbolizzare. Inizialmente esprime la fame o la collera, in modo diretto ed esplicito, ma in seguito evoca, attraverso suoni vigorosi o carezzevoli, lamentosi o allegri, dei contenuti espressivi non necessariamente in rapporto con la situazione presente. Siamo molto vicini al “gioco simbolico” al quale si dedica uno strumentista quando evoca, attraverso accenti e inflessioni sonore, un carattere espressivo divertito, lamentoso, carezzevole o vigoroso.

Infine la musica non è solamente suono controllato e caricato di significati, ma anche organizzato. La musica dei bambini è organizzata? Questa terza grande fonte di piacere musicale – le simmetrie, le risposte, gli agganciamenti complessi secondo le regole – si sviluppa verso i sei anni. Tuttavia, se ne vedono gli inizi già al nido, sotto forma di ripetizione di una stessa sequenza, a volte complessa, tre o quattro volte di fila, con o senza variazioni, o ancora sotto forma di alternanza sistematica tra due modi di produrre un suono su uno stesso corpo sonoro (o di uno stesso modo di produrre il suono su due corpi sonori). Se due bambini

suonano insieme su uno strumento, le imitazioni di uno da parte dell'altro non mancano: è il germe di un processo di composizione tra i più universali, che chiamiamo "imitazione", che ha raggiunto alti livelli di sofisticazione, ad esempio nel canone o nella fuga.

Ciò che cerchiamo di osservare e di descrivere con il massimo della precisione filmando i bambini del nido è dunque, semplicemente, la nascita della musica. Possiamo riflettere sulla comparsa delle pratiche musicali lungo la storia dell'umanità, o ancora ricercare universalità nella musica, paragonando culture geograficamente lontane tra loro, come fa l'etnomusicologo. Ma c'è una terza fonte d'informazione, se vogliamo comprendere in profondità, in una prospettiva antropologica, in cosa l'uomo è musicista: entrare in un nido e studiare l'ontogenesi delle condotte musicali.

Il progetto "Nido Sonoro"

In questa prospettiva di ricerca, legata anche alla definizione di criteri pedagogici di base che a Lecco, è stato lanciato il progetto triennale "Nido sonoro" (2002-2005) che prevedeva obiettivi ben distinti nei tre anni di sperimentazione.

Il primo a. e. (2002-2003) ha permesso di costituire un corpus d'osservazione, utilizzando un severo protocollo e un piano d'osservazione definito.

Un bambino veniva guidato dall'educatrice in una stanza in cui trovava una cetra o un paio di piatti montati su un supporto. Dopo aver lasciato che familiarizzasse con la situazione e l'oggetto, l'educatrice lasciava solo il bambino a esplorare lo strumento e rientrava nella stanza soltanto quando mostrava segni di stanchezza. Cinquantacinque bambini hanno così scoperto la cetra in due riprese (35 bambini, serie 1 e 2), o i piatti più la cetra (20 bambini, serie 3 e 4). Questo impressionante corpus di 30 ore di registrazione (di cui tre quarti filmati con due telecamere) è stato in parte trascritto (8 ore, 46 sessioni individuali), secondo per secondo, per essere analizzato dai diversi punti di vista. Enorme lavoro che non sarebbe stato possibile che grazie all'efficacia di un'équipe di cui non ho ancora terminato di tessere le lodi.

Questa situazione standardizzata (un bambino solo davanti a uno strumento) è la più propizia per un'analisi comparativa e quantitativa. Abbiamo infatti limitato quanto più possibile il numero di variabili che potevano influire sulla condotta del bambino, per poter interpretare le osservazioni senza ambiguità. Allo stesso tempo, però, abbiamo limitato considerevolmente il campo di osservazione.

Cosa succederebbe se invece che presentare due volte la cetra a un bambino gli dessimo l'occasione di esplorarla sei volte? Si stancherebbe o, al contrario, approfondirebbe le prime "scoperte" arrivando a definire progressivamente il suo stile? Una leggera amplificazione della cetra, che privilegiasse certe corde, potrebbe influire sull'improvvisazione?

Una situazione più collettiva – due bambini in mezzo a 8 strumenti disposti a semicerchio, o due bambini ai lati di una serie di campane tubolari o di un timpano – aiuterebbe quelli che si erano mostrati inibiti dalla situazione individuale? Cosa succederebbe se si lasciassero, a due riprese, quattro bambini in una stanza in mezzo a strumenti?

Per osservare l'effetto di questi "dispositivi" sul comportamento dei bambini è stato concepito il programma del secondo anno (2003-2004), approfittando del concorso di tre nuovi servizi che si erano aggiunti ai primi due. Anche in questo caso, tutte le sedute sono state filmate e successivamente analizzate. Troppe variabili influiscono perché si possano trarre conclusioni generalizzabili, ma siamo riusciti a descrivere abbastanza bene il meccanismo d'interazione e le influenze – enormi – dei "dispositivi" sulla condotta. Abbiamo dunque elaborato una sorta di "istruzioni per l'uso" e alcuni percorsi pedagogici specifici per ciascun dispositivo "testata" durante il terzo anno (2004-2005) da qualche educatrice che aveva seguito il lavoro di formazione nei due anni precedenti. Le sedute non sono più filmate, ma le educatrici tengono un diario in cui annotano le loro osservazioni.

Per presentare i risultati di questo lavoro saranno necessari un libro e un DVD (previsti per fine 2006), ma possiamo qui anticipare qualche informazione quantitativa e qualitativa.

Sui 35 bambini messi per due volte di seguito a confronto con la cetra, quasi la metà (34% la prima volta, 52% la seconda volta) si coinvolgono in un'esplorazione prolungata.

La durata della loro esplorazione solitaria (intervallo di tempo tra il primo e l'ultimo "gesto-suono" prodotto in assenza dell'adulto) è in media di 4'30". Questo tempo comprende delle pause, durante le quali il bambino si interessa a qualcos'altro, ma relativamente brevi: il rapporto del tempo attivo (togliendo le pause) sul tempo dell'esplorazione si situa tra l'80% (prima volta) e il 76,5% (seconda volta). Né la durata, né questo tasso di attività cambiano significativamente dalla prima alla seconda volta.

Le proporzioni dei bambini che esplorano attivamente sono pressappoco le stesse nel gruppo che passa dai cembali alla cetra (un terzo la prima volta, la metà la seconda) ed il record di durata dell'esplorazione solitaria – 11'14" – è detenuto sui piatti da un bambino di 13 mesi.

Nell'insero di *Bambini* di giugno 2004 (pp. VI e VII), abbiamo descritto in dettaglio la scoperta della cetra da parte di una bimba di 23 mesi. Dopo avere rifatto i gesti-suoni mostrati dall'educatrice - strofinare un cucchiaino o far rimbalzare una palla sulle corde – Giulia scopriva per caso che si potevano toccare le corde con la mano, e anche pizzicarle. Il pizzicato era la sua grande scoperta e lei l'esplorava poi con crescente

sicurezza, in alternanza a rapidi strofinamenti. Cosa farà la seconda volta?

Ha suonato la cetra per 7'40" nella sua vita, ma questo evento l'ha segnata: esattamente due mesi e un giorno più tardi, non ha dimenticato nulla. Entra, vede la cetra e dice all'adulto: "non c'è più palla...". Dopo che l'adulto gli ha mostrato due grandi strofinamenti di cucchiaino ed è uscito, la bambina imita una sola volta lo strofinamento e torna subito al pizzicato, 15 secondi dopo l'uscita dell'adulto. Sembra riprendere la propria esplorazione là dove l'aveva lasciata due mesi prima. È di gran lunga il pizzicato che domina questa volta, ma dando luogo a delle variazioni di registro, dal grave (braccio teso) all'acuto (verso di lei). Ora è sulla differenza di pizzicato che porta la sua curiosità (più o meno forte, nel grave o nell'acuto, tirando o spingendo la corda con l'unghia, percorrendo regolarmente le altezze). La sua abilità si consolida; questa volta produce dei motivi più complessi.

C'è molto da dire su questa esplorazione. Prima di tutto la scoperta. Manuela Filippa ha analizzato in dettaglio l'evoluzione del comportamento di sette bambini che hanno scoperto, sulla cetra o sui cembali, un gesto-suono originale, che non è stato loro mostrato, che li seduce e che approfondiscono a lungo, attraverso la ripetizione e la variazione. Per noi è l'essenziale poiché questa condotta è tipica dell'invenzione. Sei volte su sette la scoperta si produce quando il bambino è solo.

Vediamo così definirsi uno stile personale. Giulia ha scelto il pizzicato. È un suono piuttosto delicato (che lei alterna, la prima volta, con degli strofinamenti più sonori). Altri bambini sono maggiormente attirati da grandi strofinamenti di cucchiaino, che producono una lunga risonanza, o da strofinamenti ripetuti. Luisella Rosati e Cecilia Pizzorno hanno studiato le manifestazioni di "stile", vale a dire i tratti di comportamento di produzione che appaiono in modo ricorrente in un bambino e che lo differenziano dagli altri. Lo stile riflette probabilmente una personalità, ma esso risulta anche da una capitalizzazione dell'esperienza e in particolare dalle scoperte.

La relazione bambino-adulto, che Davide Donelli studia, merita una grande attenzione; è una delle chiavi dell'azione pedagogica: più di un terzo dei bambini, come Giulia, giocano veramente solo dopo l'uscita di scena dell'adulto. Ma non è il caso di D. per esempio. Lui guarda l'adulto negli occhi e gli tende un cucchiaino: "Vai!".

"Anch'io?", domanda l'educatrice?

Lui fa segno di sì con la testa. Discretamente (lei crede), lei ripone il cucchiaino perché Daniele giochi da solo. Stratagemma inutile: Daniele le rende il cucchiaino con autorità e instaura esplicitamente un gioco a due.

Tra questi estremi esiste tutta una tavolozza di relazioni di attesa – dove il silenzio gioca un ruolo maggiore – di complicità, di sorrisi, di incitazioni.

Anche il corpus del primo anno è in corso di analisi da altri punti di vista: trasferimenti di un gesto d'esplorazione all'ambiente circostante (Giorgio Minardi); evoluzione generale dell'esplorazione nel corso della seduta (Francesca Cereghini ed Emanuela Zeni); comparazione dei comportamenti di bambine e bambini (Giuliana Gatti); indici di gradimento (Silvia De Carlini, Rosangela Truscello, Katia Zucchi). Osservare le reazioni di fronte ai "dispositivi" proposti il secondo anno è altamente istruttivo. Ad esempio, quando due bambini sono messi a confronto con gli strumenti disposti a semicerchio, quelli che erano stati inattivi davanti alla cetra sono, questa volta, molto più a loro agio. Non si direbbe che fossero stati inibiti nella situazione precedente: essi vanno da uno strumento all'altro, si osservano, si imitano. Un diagramma spazio-temporale permette di rilevare e di studiare gli spostamenti, gli strumenti preferiti, le interazioni.

Mettere quattro bambini insieme in una stanza in cui sono disposti strumenti diversi produce una situazione complicata in cui si manifestano dei rapporti di dominio e molto differenziati: chi resta nel suo angolo con la cetra, chi va e viene, batte sui diversi oggetti (compresa la testa di un compagno: esempio tipico di transfert), etc. La prima seduta è un crescendo che comincia da un silenzio di sorpresa e finisce piuttosto rumorosamente. La seconda comincia piuttosto rumorosamente e termina in un gioioso gran tumulto.

Una bimba che non aveva partecipato alla prima seduta non crede né ai suoi occhi né alle sue orecchie.

La situazione individuale è ora conosciuta abbastanza bene. Quando tutte le analisi saranno terminate, disporremo di descrizioni precise delle condotte esplorative solitarie.

Lo studio dei dispositivi vari, più orientato verso la pedagogia che verso la ricerca, apre la pista. Ma dobbiamo modestamente confessare che una volta che questa ricerca sarà terminata, interi campi resteranno inesplorati: il valore simbolico di queste condotte, il rapporto con la personalità, i primi giochi con regole... I bambini musicisti non hanno ancora finito di stupirci.

NOTE

1. Realizzato dal Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio di Benedetto e la Provincia di Lecco:

www.csmdb.it

2. All'esperienza nido Sonoro è dedicato un inserto monografico nel numero di *Bambini* del giugno 2004, a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

3. L'équipe è stata presentata nel numero citato di *Bambini*. Ricordiamo solamente che l'inquadramento è

assicurato, a diversi titoli, da Maurizio Vitali, Silvia Cornara e me stesso, consigliato da un comitato scientifico costituito da Luca Marconi, Maurizio Disoteo e Mariateresa Lietti, e che l'équipe conta 13 musicisti ricercatori. Inoltre, 10 educatrici sono fortemente implicate nel progetto.

4. Durante i due primi anni sono state registrate 226 sedute d'esplorazione che totalizzano 61 ore e riguardano 107 bambini.

5. Il "livello di attività" è un indicatore prezioso, ma difficile da misurare. La prima idea è di contare la frequenza dei gesti-suoni. Ma un bambino che batte le corde in modo iterato con un cucchiaio, ad esempio due volte al secondo, è davvero più attivo di un altro (o lo stesso) che le strofina con un gesto ampio e ascolta attentamente la risonanza per cinque secondi prima di ricominciare? E soprattutto, è dieci volte più attivo? La differenza è più qualitativa che quantitativa. Così abbiamo introdotto un'altra misura, il "tasso di attività", considerando che una "pausa" comincia cinque secondi dopo l'inizio dell'ultimo gesto-suono.