

**METODOLOGIA E PRATICA DELL'ORFF-SCHULWERK**

# LA COPPIA MUSIDUCANTE



Tesi finale per il conseguimento dell'Attestato di  
**ESPERTO CERTIFICATO OSI**

RELATORE: Paola Anselmi  
CANDIDATI: Marco Massola, Manuela Allemano

SESSIONE DICEMBRE 2016

# INDICE

<b>I. Introduzione</b> - <i>a cura di Manuela Allemano e Marco Massola</i>	4
<b>II. Perché la musica?</b>	7
1 - Tra Antropologia e Neuroscienze - <i>a cura di Manuela Allemano</i>	7
2 - Lo sviluppo nel ciclo di vita - <i>a cura di Marco Massola</i>	9
<b>III. Le metodologie di riferimento</b>	17
1 - Il Giardino Sonoro - <i>a cura di Manuela Allemano</i>	17
2 - Musica in Culla® - <i>a cura di Marco Massola</i>	19
3 - Orff-Schulwerk - <i>a cura di Manuela Allemano</i>	22
4 - Musica in Culla® e Orff-Schulwerk a confronto - <i>a cura di Manuela Allemano e Marco Massola</i>	26
<b>IV. La coppia: teorie di riferimento e orizzonti operativi</b>	33
1 - La famiglia - <i>a cura di Marco Massola</i>	33
1.1 - Oltre l'allevamento	33
2 - La Paideia - <i>a cura di Marco Massola</i>	34
2.1 - L'educazione formale e istituzionale: la Paideia in azione	35
2.2 - Una nuova Paideia	36
2.3 - Una attività dedicata al proprio figlio	37
3 - Il paradigma ludico-affettivo - <i>a cura di Marco Massola</i>	39
4 - La coppia - <i>a cura di Manuela Allemano</i>	43
4.1 - La nostra coppia: "coppia musiducante"	44
<b>V - La coppia in azione: l'ambito operativo</b> - <i>a cura di Manuela Allemano</i>	48
1 - L'esperienza in due video	50

2 - "La coppia musicante"	51
3 - "Tra Musica in Culla® e Orff-Schulwerk"	63
<b>VI. Conclusioni</b> - <i>a cura di Manuela Allemano e Marco Massola</i>	76
1 - Il nostro punto di vista	76
2 - Il punto di vista dei genitori	78
<b>VII. Bibliografia</b>	82

## I. INTRODUZIONE

*A cura di Manuela Allemano e Marco Massola*

Perché lavorare insieme? Perché lavorare in coppia?

Lavorare insieme si può, è meglio e fa bene.

Generalmente lavorare insieme produce degli immediati vantaggi: riduce la fatica individuale, dà sostegno, mette a disposizione risorse umane "doppie".

Nello specifico del nostro lavoro e della nostra coppia, la motivazione principale che ci muove a lavorare insieme è la possibilità di produrre un cambiamento nel gruppo coinvolto.

Il nostro modo di intendere il lavoro cerca di evitare il rischio di "riduzione ad uno": concentrarsi su se stessi, organizzare il lavoro pensando a sé e agli altri come singoli individui anziché come parte di un insieme di relazioni.

Questo nostro pensiero non esclude certo la possibilità di lavorare lo stesso e bene da soli; semplicemente affermiamo che lavorare insieme ad un'altra persona crea immediatamente i presupposti per operare su quella dimensione relazionale che riteniamo indispensabile per un apprendimento significativo.

*"Non ci interessa un sapere Teorico osservando "con distacco" i fenomeni, bensì un sapere prodotto dall'azione: un sapere locale e situato, destinato al miglioramento della nostra capacità di intervenire per influenzare la realtà con cui ci confrontiamo" Cesare Kaneklin*

Lavorare a stretto contatto con un collega o una collega ci consente di sperimentare sia la sensazione di essere vincolato all'altro e il limite delle

proprie e altrui abilità, sia il piacere di produrre insieme un cambiamento là dove il cambiamento ottenuto "da soli" avrebbe un altro gusto e un altro orizzonte operativo.

Qual è dunque secondo noi il significato di lavorare insieme

Stiamo meglio e facciamo un lavoro migliore da soli o insieme ad un altro/tanti altri?

Stare insieme, proporre lavori di gruppo, richiedere agli altri e a noi stessi di stare in relazione e di vivere nelle relazioni, è un modello che cerca di contrastare la modalità individualistica del nostro mondo sociale, non solo lavorativo.

Sia in famiglia che a scuola si insiste molto sul concetto di autosufficienza: i bambini devono essere in grado di cavarsela da soli appena possibile, devono riuscire a farsi bastare se stessi e le proprie risorse per affrontare le sfide che incontreranno.

I bambini devono essere autonomi, devono avere un progetto di vita, devono riuscire ad essere imprenditori di se stessi, devono imparare a camminare con le proprie gambe.

Tutto questo "impianto" ideale ed educativo sembra sostenere l'emancipazione, il desiderio che i bambini riescano a realizzarsi e ad avere tutto quello che sarà loro utile per un futuro migliore.

Di contro, però, le spinte al conformismo e all'allineamento messe in atto da altri soggetti (la moda, la pubblicità,...) sono altrettanto forti e giocano a favore di ben altri ideali: essere conformi a regole e standard precisi, volere determinate cose, essere come gli altri.

Tutte queste spinte antitetiche tra originalità e conformismo ci restituiscono una società che ha difficoltà ad incontrarsi emotivamente, che ha difficoltà a

mettersi nei panni degli altri, che non sa come con-dividere, che si concentra sull'individuo e il suo potenziale, le sue competenze, il suo ruolo.

Il nostro modo di concepire lo stare insieme in azione propone un forte investimento emotivo nei rapporti con gli altri, in quanto riteniamo che alla base di ogni nostra azione ci sia, appunto, una relazione: che fine ha la produzione sonora se non quello di creare una potenziale relazione con gli altri?

Nei percorsi di Musica In Culla® questo aspetto è chiarissimo: la preoccupazione più grande degli operatori e dei genitori è quella di "entrare" in relazione con i bambini attraverso la musica, comunicare con i bambini attraverso il canto, il ritmo ed il movimento, laddove altri tipi di comunicazione non sono ancora possibili o si devono ancora formare. Perché allora dimenticarsi di tutto questo al compimento dei tre anni, cambiare completamente orizzonte operativo e metodologico? Perché dare più importanza agli aspetti operativi piuttosto che a quelli relazionali?

Il nostro lavoro di coppia non si limita ad essere un laboratorio progettato per una specifica situazione, ma cerca di delinearsi come vera e propria "prassi" operativa, che si basa su teorie educative ben definite, e che mette in comunicazione le metodologie "Musica In Culla®" e "Orff Schulwerk". Non vi è la pretesa di inventare qualcosa di nuovo, bensì delineare quella che per noi è diventata una buona prassi didattico-educativa di lavoro di coppia.

## II. PERCHE' LA MUSICA?

### 1. Tra antropologia e neuroscienze.

*a cura di Manuela Allemano*

La musica da sempre ha un ruolo fondamentale nella vita dell'essere umano.

"La musica è (...) profondamente legata ai sentimenti e alle esperienze dell'uomo in quanto essere sociale (...). Il fondamento di molti, se non di tutti, i processi essenziali della musica va ricercato nel corpo umano e nei sistemi d'interazione sociale dei corpi umani". (John Blacking, Com'è musicale l'uomo?)

E' una pratica umana, e si definisce universale non perché universali siano i suoi prodotti (ritmo, melodie, scale...), quanto perché non esistono società prive di una qualche forma di espressione musicale.

John Blacking, antropologo inglese, ha individuato, nella musica, due *strati*: il primo, lo *strato di superficie*, è tutto ciò che della musica è "oggetto" materiale". E' il prodotto udibile (scala, ritmo, suono), specifico di ogni cultura e di ogni epoca. Il secondo, invece, è lo *strato profondo*: sono i processi psico-biologici che permettono alle persone di produrre musica. Quest'ultimo è il vero carattere universale.

L'uomo che fa musica è un uomo che può esprimere emozioni, intrattenere, comunicare; la musica favorisce la coesione sociale, potenzia le norme sociali.

Ben si comprende, quindi, che non può essere intesa semplicemente come una serie di "suoni a tempo".

Se consideriamo allora la musica come peculiare dell'essere umano, quale relazione esiste tra la struttura musicale e la struttura neuronale?

Per quale motivo all'uomo non è sufficiente la comunicazione verbale per esprimersi e comunicare?

L'espressione musicale ha da sempre fatto parte della comunicazione umana, ma c'è di più: oggi le ricerche scientifiche dimostrano la capacità della musica di evocare risonanze affettive e senso-motorie simili sia in chi ascolta che in chi suona. Questo avviene mediante i *neuroni specchio*, "la cui caratteristica sarebbe quella di eccitarsi sia quando un soggetto compie una determinata azione, sia quando è un altro a compierla innanzi ai suoi occhi". (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006)

Strettamente connesso al funzionamento dei neuroni specchio, inoltre, vi è il fenomeno dell'*empatia*. [Con il termine empatia si intende la capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone, sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti (Bonino, 1994)].

Alla luce di queste premesse è lecito ipotizzare che la musica sia un linguaggio espressivo all'interno del quale esecutore ed ascoltatore entrano in sintonia. *L'idea sonora espressa dall'interprete prende forma non solo sul piano uditivo ma anche su quello gestuale in una coerenza capace di rinforzare l'idea espressiva nel suo presentarsi.*

*Attraverso l'atto esecutivo il musicista rende leggibili le relazioni che si stabiliscono all'interno di un'idea musicale.* (Alessandra Seggi)



## 2. Lo sviluppo del ciclo di vita

*a cura di Marco Massola*

Per quale ragione un tenero neonato di sei mesi si trasforma in una dolce ragazzina di sedici anni con molti sogni e desideri, oppure in un giovane brufoloso e trasandato che decide di dipingere la camera di nero e ascoltare musica metal?

Le differenze tra i percorsi di vita dei bambini, tra e all'interno di famiglie e culture diverse, non si possono più considerare solo in termini di infanzia e adolescenza, né si possono dare per scontati concetti come "il bambino è il precursore dell'adulto", senza approfondire i perché che sottendono tali affermazioni.

Ci sono troppe connessioni, troppi tratti comuni tra i diversi percorsi di sviluppo e crescita per poterli pensare separatamente: le varie fasi dello sviluppo vanno viste non come una meccanica successione "step by step", ma come un unico insieme di fatti che concorrono e influenzano la crescita di ogni singolo individuo.

Qual è, dunque, il fine della crescita?

Perché è così importante dedicare tempo ed energie per garantire il maggior numero possibile di esperienze "positive" ai nostri figli?

Siamo sicuri che quello che proponiamo loro sia il meglio, e che effettivamente serva a qualcosa?

La crescita umana consiste nell'acquisire la capacità di affrontare sfide sempre più complesse, attraverso l'apprendimento di abilità. Una persona con limitate opportunità di azione, o di sfida, diventerà via via apatica e alienata. Chi non è in grado di sviluppare le abilità appropriate per far fronte alle proprie esigenze e cogliere le opportunità che gli si presentano diventa, con ogni probabilità, stressato, ansioso e si viene a trovare così in una condizione di sofferenza.

La crescita è un processo complesso, nel quale una persona impara a rapportarsi a differenti aspetti ambientali grazie al perfezionamento delle sue risorse interiori. Non è sorprendente che questo processo produca anche molta felicità e soddisfazione.

"Siamo programmati dall'evoluzione per trarre piacere da qualunque cosa conduca alla complessità" (Mihály Csíkszentmihályi)

Dal punto di vista di ogni soggetto, pensando al suo percorso di vita in senso globale, dunque, lo sviluppo ottimale è determinato immancabilmente dall'esperienza ottimale.

Questo pensiero deriva direttamente dall'intuizione centrale del concetto aristotelico di eudaimonia: la felicità umana consiste nel soddisfacimento delle proprie potenzialità.

Quindi noi non siamo felici solo perché tutti i nostri bisogni primari sono soddisfatti, ma piuttosto siamo felici a causa di una serie di con-cause che dipendono in parte dalle condizioni di vita (personali, sociali, ambientali,...) ed in parte da ciò che facciamo: se svolgiamo una attività che si conclude positivamente grazie all'utilizzo delle nostre abilità, saremo naturalmente portati a provare gioia e a ricercare in futuro la medesima emozione.

In sintesi, dunque:

1. Lo sviluppo, per essere stimolato, ha sempre bisogno di una sfida (compito, crisi, stimolo, perdita).
2. Lo sviluppo avviene attraverso la capacità di risolvere con successo questa sfida.
3. "L'insuccesso" del tentativo di superare una sfida comporta l'insorgenza di alcuni tipi di problemi nell'affrontare sfide successive.
4. Risolvere le sfide è un processo dialettico, d'interazione che provoca cambiamenti nell'ambiente, nell'individuo, o entrambi, e, di conseguenza, stimola lo sviluppo.

5. Gli individui possiedono quantità diverse di risorse da impiegare per risolvere le sfide.

### Primi sguardi sul mondo: le sfide dell'infanzia

Già dalle prime osservazioni, il neonato si trova improvvisamente di fronte ad una serie di sfide dello sviluppo (anche se questo comincia molto prima della nascita). In nessun altro periodo della vita l'essere umano deve confrontarsi con tanti mutamenti di maturazione come nell'infanzia.

I bambini apprendono velocemente e, soprattutto in questa fase, lo fanno attraverso il movimento: i movimenti corporei sono parte integrante di un sistema molto complesso, formato dall'interazione di abilità percettive, cognitive, emotive e/o sociali, definite abilità psicomotorie (Welford, 1968 e Argyle, 1967).

Utilizzando il modello di sfida dello sviluppo, potremmo dire che il desiderio di compiere delle azioni (afferrare un oggetto, emettere un suono, compiere un movimento) implica una sfida, ed il modo di affrontarla comporta l'utilizzo interattivo di alcune componenti del bagaglio di risorse personali, integrate principalmente a schemi di comportamento di diverse categorie di abilità.

"Ogni acquisizione di nuove abilità (percettiva, motoria, sociale o cognitiva) costituisce una nuova risorsa, che può rivelarsi utile all'apprendimento di altre abilità ancora più complesse che vanno ad aggiungersi al bagaglio di risorse già esistenti" (Lo sviluppo nel ciclo di vita, Leo B. Hendry e Marion Kloep).

Di pari passo con i cambiamenti fisici e le relative acquisizioni di abilità psicomotorie, si verifica anche un aumento dell'esplorazione e dell'apprendimento dell'ambiente.

Le cose vengono viste, toccate, odorate, assaggiate, ascoltate e ordinate in schemi mentali attraverso un processo cognitivo, secondo il significato e la

funzione pratica che assumono per il bambino, che presto impara ad ignorare gli aspetti irrilevanti degli oggetti e a rispondere a quelli che hanno un "potenziale di azione".

*Applicato allo specifico del nostro lavoro, questi concetti assumono un significato importantissimo: gli oggetti e gli strumenti che utilizziamo assumono, per il bambino, dei significati precisi in base alla funzione che svolgono dal loro punto di vista. Un fazzoletto, un sacchettino, un sonaglio o un tamburo possono così diventare un canale di comunicazione privilegiato se le mie competenze di movimento sopperiscono alla mancanza di specifiche competenze quali il linguaggio, la mimica e il linguaggio para-verbale che gli adulti utilizzano per comunicare. Ovviamente tutto ciò dipende anche dal significato che gli adulti, e nel nostro caso gli operatori ed i genitori, danno agli oggetti: i fazzoletti ed i sacchetti possono diventare uno strumento di comunicazione con gli infanti solo se noi li "caricheremo" di questo significato.*

"Il movimento (...) deve essere considerato il mezzo comune primario dello sviluppo cognitivo, e può essere anche il parametro del controllo dinamico dell'emergere delle prime abilità. Se il movimento prodotto dal bambino ha una connotazione critica, la formazione dinamica della categoria- l'organizzazione fondamentale del mondo del bambino- deve essere misurata e limitata dalla capacità di produrre e controllare quel movimento (...). Oltre a queste abilità motorie, che sono cruciali per la comprensione, anche la maggiore specificità percettiva, appresa attraverso il movimento, contribuisce a rendere le azioni più accurate ed efficienti (...) Mentre i bambini imparano le proprietà di una tazza – che contiene liquido, che permette di bere, che può essere usata come contenitore di piccoli oggetti, che può essere afferrata da un manico o con tutte e due le mani – imparano

anche dinamicamente a mettere in atto le risposte motorie appropriate necessarie per portare a termine queste azioni (...) la corrispondenza tra le loro capacità e le qualità del mondo al cui interno viene sostenuta l'azione" (Thelen e Smith, 1998)

Un'altra sfida dello sviluppo vitale per il neonato e per il bambino in crescita è la formazione di diversi tipi di relazioni sociali. Poiché il neonato dipende dalle cure della madre, il rapporto con gli adulti è necessario alla sua sopravvivenza. Il neonato deve quindi imparare ad interagire con un altro essere umano (in particolare con i suoi genitori) all'interno di una relazione. Per facilitare questo rapporto ha bisogno di sviluppare una varietà di abilità sociali come:

- fiducia e attaccamento;
- intimità;
- comunicazione;
- negoziazione;
- obbedienza.

"La qualità del legame affettivo ha un impatto rilevante sullo sviluppo dei rapporti sociali del bambino negli anni successivi, e influisce sulla sua decisione di scegliere la persona che si prenda cura di lui come modello di comportamento cui fare riferimento per l'apprendimento di abilità diverse" (Bandura 1977).

La comunicazione ed il calore che il bambino suscita nei genitori (child disclosure) sono considerati i migliori indicatori per prevedere un adattamento positivo negli anni successivi all'infanzia.

La fiducia, insieme all'assenza di tensione sociale (litigi, ansie, comunicazione aggressiva), è la risorsa più importante da conquistare negli anni della prima infanzia.

Se la persona che si prende cura del bambino è in grado di creare un'atmosfera di fiducia e di sicurezza, i bambini acquistano le risorse e il coraggio necessari per affrontare le sfide rappresentate da un ambiente relativamente "sconosciuto".

Una volta imparato a gestire i rapporti primari con le principali figure di riferimento, il bambino è pronto ad interagire con i coetanei.

Questi rapporti tra "pari" richiedono un tipo di abilità sociali diverse rispetto a quelle necessarie alle relazioni con gli adulti.

I bambini saranno chiamati ad apprendere altre competenze quali:

- negoziare;
- conversare a turno;
- condividere;
- provare empatia;
- mantenere le promesse;
- provare fiducia reciproca.

Il bambino trascorre un po' di tempo ad osservare gli altri, per poi mettere in pratica queste abilità tra pari, cominciando a fare nuove amicizie.

Anche se manca la capacità di comunicare verbalmente, è possibile osservare che già ad un anno i bambini si servono di svariati mezzi per comunicare, di solito "agendo" i loro rapporti, usando azioni basate su significati condivisi per non comunicare verbalmente (Lokken, 2000).

In bambini più grandi si possono notare vari "stadi" di interazione tra pari, in particolare c'è un momento in cui i bambini compiono le stesse azioni, lo stesso gioco fianco a fianco senza interagire tra loro.

Noi riteniamo che i bambini che si comportano in questo modo lo facciano perchè non hanno ancora sviluppato la capacità di interagire, non a causa di una mancanza di interesse o di un eccessivo coinvolgimento in quello che fanno, ma per la mancanza di occasioni.

*Questo pare essere un altro nodo cruciale del proporre le attività musicali ai bambini con le nostre modalità: proponendo attività ludico-musicali tarate sulle abilità e competenze proprie della maggioranza dei bambini coinvolti, permettiamo agli stessi di interagire attraverso la musica con l'ambiente, con i genitori e con i compagni, favorendo così lo sviluppo su molteplici piani, da quello comunicativo a quello sociale.*

*Creando la possibilità di accedere alle risorse essenziali per affrontare le sfide che caratterizzano il laboratorio, i bambini possono avere l'occasione di acquisirne di nuove attraverso il vissuto: nuovi spazi, nuovi modi di interazione, nuove persone, nuove modalità di ascolto e proposta dei contenuti sonori.*

*Il feed-back positivo che caratterizza i laboratori risulta adeguato alle esigenze evolutive dei bambini e permette loro di aumentare il proprio senso di self-efficacy, indispensabile a motivarli alla ripetizione di tutte quelle esperienze che li fanno sentire bene: se le attività producono felicità, aumentano la socialità e rilassano i rapporti, saremo naturalmente portati a voler riprovare tutto l'insieme di queste emozioni.*

*Oltre all'aspetto "ricreativo", durante le esperienze di gruppo i bambini possono provare i futuri ruoli da adulti e testare abilità sociali diverse, applicare le abilità di problem solving e strategie di copying in situazioni di svago che non rappresentano una minaccia.*

Tutte le attività proposte tendono allo sviluppo di un profilo di interazione ad "alta flessibilità", dove per flessibilità intendiamo "la capacità di percepire un guadagno anche nelle perdite, e quindi la possibilità di rielaborare e di "ricreare" la realtà" (Greve, 2000)

Riteniamo che chi mostra di possedere un'alta flessibilità è più attento ai movimenti che compie, a come si comporta, a come utilizza gli oggetti, a come interagisce con il passare del tempo.

Trattandosi di un adattamento volontario, la flessibilità messa in atto per affrontare in modo realistico una difficoltà derivante da vari fattori (che possono anche essere non direttamente riconoscibili) non provoca un calo di autostima.

Per fare un esempio, Vereijken e Thelen (1997) dimostrano l'uso dell'adattamento volontario (la flessibilità) nei bambini che imparano a camminare, rilevando non meno di ventidue variazioni nel modo di procedere a pancia in giù, mentre la variabilità della prestazione di chi comincia a camminare presto è molto minore. Essi interpretano i risultati ottenuti come segue: "I bambini che avanzano strisciando sulla pancia sono liberi di scoprire molteplici soluzioni per muoversi, e non c'è ragione perché si assestino adottando un'unica soluzione. Quelli che avanzano a gattoni hanno invece un controllo dell'equilibrio più limitato, e rischiano di cadere. La confluenza di ambedue i fattori può portare ad uno schema di andatura diagonale più stabile e meno variato. Avanzando di lato, le difficoltà per l'equilibrio sono ancora maggiori che nell'andatura a gattoni. C'è il rischio di perdere il controllo delle forze reattive e di cadere da una posizione eretta. Di conseguenza, i bambini che muovono i primi passi devono porre un freno a vari gradi di libertà, mostrando poca variabilità nella loro prestazione" (Vereijken e Thelen, 1997).



### **III. LE METODOLOGIE DI RIFERIMENTO**

*a cura di Manuela Allemano*

#### **1. Il Giardino Sonoro**

Manuela e Marco si sono conosciuti durante il loro Corso avanzato Orff-Schulwerk, tenutosi a Roma tra il dicembre del 2011 e aprile 2012.

Lei è arrivata a Roma dopo aver abbandonato gli studi in conservatorio di chitarra classica e aver iniziato a lavorare presso La Fabbrica dei Suoni (Venasca - CN), un parco ludico-didattico a tema musicale, per il quale svolgeva anche laboratori musicali nelle scuole.

Lui aveva appena terminato il percorso universitario in Pedagogia e veniva da una famiglia di musicisti, che negli ultimi anni si era specializzata nella metodologia Musica in Culla®.

Entrambi erano alla ricerca di idee, stimoli e inquadramenti teorici, per il "mestiere" che stavano provando a costruirsi.

Pochi mesi dopo Manuela si trasferisce in Liguria e i due formano nuova coppia, di vita e lavorativa.

Entrambi iniziano a lavorare per la Cooperativa Il Giardino Sonoro, a fianco di Claudio Massola, Antonella Toso, Antonio Capelli, Lucio Lamera.

Dal settembre 2015, Il Giardino Sonoro diventa l'Area Musicale della Cooperativa Sociale "Progetto Città" di Savona.

*"L'agire de "Il Giardino sonoro" è composto da attività di carattere sociale, educativo, didattico e socio-sanitario. Tutte le azioni dell'area musicale mirano al miglioramento della qualità di vita, promuovono lo sviluppo armonico e il benessere della persona. Gli interventi possono essere di tipo preventivo, terapeutico, psico-riabilitativo, didattico-formativo, culturale".*

Tutti gli operatori musicali de Il Giardino Sonoro sono ora specializzati o si stanno specializzando nelle Metodologie Musica in Culla® e Orff-Schulwerk.



*il Giardino  
Sonoro*



Orff-Schulwerk Italiano



## 2. Musica in Culla®

*a cura di Marco Massola*

Musica in culla® è una metodologia educativa che riguarda l'apprendimento musico-motorio-espressivo dei bambini in età neonatale e prescolare.

Questa metodologia educativa affonda le sue radici in alcuni dei principi base della Music Learning Theory di Edwin Gordon e si sviluppa intorno ai successivi approfondimenti e ricerche di Beth Bolton e ai contributi del comitato scientifico italiano della Associazione Internazionale "Musica in culla®"

(dal sito nazionale di Musica in culla®)

Musica in culla® è ormai diventata in Italia uno dei punti di riferimento rispetto al come "iniziare" i bambini, in età prescolare, al mondo della musica.

Questa metodologia si avvicina ai neonati nel rispetto dei loro naturali interessi per i fenomeni sonori, affettivi e relazionali: li aiuta, insieme ai loro genitori, a sviluppare nel modo più armonico e naturale possibile le predisposizioni genetico-fisico-relazionali alla musica che ogni bambino ha in sé.

Gli studiosi E. Gordon e Beth Bolton, fondatori "storici" delle prime teorie e metodologie moderne di insegnamento musicale per i bambini, nel corso dei loro studi hanno evidenziato, nella capacità di ascolto del bambino, il requisito fondamentale per l'acquisizione delle competenze musicali, e nella sua capacità di stare nel silenzio, un ambito privilegiato di risonanza interiore dove poter rielaborare gli stimoli ricevuti.

In tutte le osservazioni condotte e in tutti i contesti di lavoro intrapresi, è apparso da subito fondamentale ai due studiosi il contesto ludico, dove per ludico si intende "ogni attività giocosa in cui sia prevalente la libera

elaborazione della fantasia, come, per es., le manifestazioni artistiche dell'infanzia." (dal Vocabolario Treccani).

L'ambiente ludico, attraverso le sue caratteristiche motivazionali (bisogno di socializzazione, movimento, fantasia etc.) e comunicative (linguaggio gestuale, verbale, sonoro, iconico, etc.), consente ai bambini di poter "sperimentare" e giocare con i suoni.

In secondo luogo, la presenza di figure adulte affettivamente vicine al bambino, in particolare i genitori, rappresenta uno degli aspetti principali di questa metodologia: l'aspetto relazionale.

E' chiaro, soprattutto per i bambini più piccoli, quanto una relazione affettiva sicura, positiva e interessata sia alla base del loro sviluppo mentale e sociale, in qualunque attività egli intraprendano.

La voce, il corpo ed il loro utilizzo diventano, all'interno di questo panorama ludico-affettivo, "medium" fondamentale per poter veicolare l'esperienza musicale, composta da proposte tonali, ritmiche ed espressive proposte ai bambini ed ai loro genitori con varietà, complessità e contrasto.

Beth Bolton aveva però notato alcuni "problemi di efficacia" nel proprio metodo di insegnamento, vicino a quello di Gordon: il metodo utilizzato sino a quel momento non era efficace per tutti i bambini. Da questa deduzione inizia uno studio di metodologie più appropriate e innovative integrate con i contributi scientifici derivanti dalla ricerca nel campo della psicologia infantile e della pedagogia.

Questo continuo approfondimento, derivante dal confronto delle esperienze lavorative con le teorie didattico-musicali e le ricerche scientifiche, e la continua rielaborazione delle prassi operative, hanno determinato un sostanziale cambiamento nel modo di concepire la metodologia di insegnamento della musica nei confronti dei bambini nei primissimi anni di vita.

Le teorie di Gordon sull'apprendimento musicale infantile restano un punto di partenza inevitabile e condiviso, ma i metodi e le prassi operative supportate dalla ricerca scientifica e dagli studi più recenti, dimostrano come la metodologia sia suscettibile di cambiamenti ed evoluzioni tendenti al miglioramento delle proposte educative.

Si evince dai cambiamenti voluti e ricercati dalla studiosa ai tempi, e dalla dinamicità degli attuali studi e lavori di tutti gli enti, gli studiosi e gli operatori che operano con la metodologia Musica in culla®, che l'educazione musicale è un mondo in costante evoluzione e mutamento.

In generale, tuttavia, possiamo affermare che la metodologia Musica in culla®:

- privilegia l'aspetto relazionale ed emozionale del bambino, piuttosto che quello tecnico musicale
- sviluppa maggiormente l'ambito espressivo-emotivo, senza concentrarsi esclusivamente sui risultati musicali
- focalizza la sua attenzione sullo sviluppo espressivo e sulla musica come importante mezzo comunicativo
- crede nel fatto che il bambino si impegni maggiormente nella creazione di legami con gli altri, che abbia delle conoscenze innate e forti capacità di apprendimento
- crede nel fatto che i bambini utilizzino gli adulti come "strumenti" per ricevere informazioni, ma che si affidino anche al proprio interesse per indirizzare l'apprendimento; di conseguenza, gli adulti, a loro volta, adattano il proprio comportamento per fornire ai bambini le informazioni che necessitano per risolvere i problemi.
- concentra la sua attenzione e il suo intervento sulle possibilità di comprensione del bambino e non sulle sue abilità ri-produttive

### 3. Orff-Schulwerk

*a cura di Manuela Allemano*

*"Experience first, then intellectualize."* Carl Orff

L'Orff Schulwerk si presenta come una "linea pedagogica", una "forma mentis" che ogni operatore musicale crea attraverso il suo percorso di formazione, costituita da molteplici punti di vista sull'apprendimento musicale che perseguono un identico fine, lo sviluppo delle competenze musicali, condividendo un unico grande principio: l'elementarità.

*[...]I fondamenti teorici, storico musicali, antropologico culturali, psicologici, pedagogici, didattico-metodologici non si sono costituiti come una costruzione consapevole da parte di Orff; la teoria o le teorie alla base dell'Orff-Schulwerk sono, piuttosto, il risultato dell'insieme di contributi di diversi pedagogisti e didatti che hanno lavorato nel tempo ad una idea feconda, di cui C.Orff fu iniziatore.[...] (Andrea Sangiorgio)*

Storicamente l'Orff-Schulwerk nasce da una serie di esperienze didattiche avviate dallo stesso Carl Orff: egli teneva in particolare considerazione il fattore ritmico nella sua totalità, quindi la sua importanza nel movimento, nella voce e nella musica strumentale.

Alla base di questo approccio vi è l'integrazione di musica-danza-parola; movimento come fondamento dell'apprendimento musicale, una costante e ricorsiva associazione tra corpo, voce e suono.

L'Orff Schulwerk privilegia e incentiva tutti gli aspetti e le prassi esplorative e ri-elaborative del bambino, quali la spontaneità, la creatività e la fantasia attraverso attività didattico-educativo-musicali che vanno dal gioco, alla libera esplorazione, all'improvvisazione strutturata, alla composizione.

Questa attenzione all'espressione e alla persona facilita lo sviluppo della motivazione e crea un clima di fiducia all'interno del quale sviluppare il proprio linguaggio.

Il fare musica insieme diventa così incontro con l'altro, condivisione, strumento di promozione della qualità della relazione nel gruppo.

La fruibilità immediata, anche e soprattutto nella musica.

L'Orff Schulwerk è una strada per introdurre ed insegnare ai bambini la musica ad un "livello" (inteso come insieme di azioni e concetti) di facile comprensione. I concetti musicali vengono recepiti attraverso il canto, il ritmo, la danza, il movimento e la drammatizzazione. L'improvvisazione, la composizione e la naturale predisposizione del bambino al gioco vengono inoltre fortemente incoraggiate.

### Una traccia metodologica

*Volendo esporre un quadro concettuale e metodologico di ciò che noi, oggi, intendiamo per Orff-Schulwerk, possiamo sintetizzarlo come segue:*

*a) alla musica ci si accosta facendo musica e non cominciando con l'imparare le note, le quali non sono che la registrazione grafica delle nostre invenzioni sonore, e come tali ne sono una conseguenza e non una premessa; il primo apprendimento della musica, incluso l'avvio alla lettura e alla scrittura della notazione, scaturisce sempre dall'esperienza musicale e nasce quindi da un approccio esplorativo e sperimentale, non da premesse astratte e teoriche;*

*b) la musica, soprattutto nella fase del primo apprendimento, non è separabile dalle altre attività espressive (linguaggio, gesto, immagine, danza); tali attività si intersecano, si associano, si confrontano, mutuano*

*spunti l'una dall'altra, trovando la massima coesione nell'approccio fantastico e creativo e impiegando come materiale tutto ciò che appartiene al loro potenziale comunicativo: suono corporeo, verbale, vocale e strumentale, linguaggio e canto, gesto, passo, movenza, mimica; il tutto confluisce in modelli di performance (drammatizzazione, pantomina, coreografia, teatro-musica) che rappresentano l'esito naturale della pedagogia orffiana e che vanno intesi non già come riproduzione di eventi preordinati ma come rappresentazione organizzata della propria esperienza artistica, individuale e collettiva, oltre che come dimostrazione delle competenze contestualmente acquisite;*

*c) la pratica dell'improvvisazione e della composizione elementari, l'elaborazione in prima persona di strutture e forme sonore adeguate via via ai diversi stadi dell'evoluzione psicomotoria, attuate mediante sperimentate tecniche metodologiche e col sussidio di uno strumentario didattico concepito ad hoc (lo strumentario Orff, perfettamente integrabile con strumenti d'arte e d'uso - archi, chitarre, fiati, tastiera elettronica, basso elettrico, ecc.) restituisce al bambino il suo ruolo di effettivo protagonista, soggetto e non oggetto dell'azione educativa;*

*d) l'attività musicale è collettiva e mira, oltre che a tradurre l'esperienza musicale in apprendimento, a contribuire alla formazione complessiva della persona, alla sua socializzazione, allo sviluppo delle sue capacità intellettive e creative, all'allenamento ed all'affinamento delle sue facoltà psicomotorie, e diventa, in tale prospettiva, un mezzo oltre che uno scopo;*

*e) da ogni esperienza musicale discendono le adeguate fasi di riflessione estetica, formale e storica, le prime acquisizioni tecnico-esecutive e le necessarie deduzioni di stampo teorico-razionale, sempre nel rispetto del momento evolutivo degli allievi con cui si lavora; ciò conduce ad una conoscenza molto ben interiorizzata - in quanto personalmente sperimentata - non solo delle diverse musiche possibili ma del fenomeno*



*musicale in sé.* (breve estratto dal sito dell'OSI)

Concludendo, possiamo dire che il fine ultimo dell'Orff-Schulwerk è quello di porsi come una educazione musicale "altra": l'obiettivo di tale educazione musicale è quello di educare con la musica, piuttosto che educare alla musica; fare musica con qualsiasi strumento, compresi corpo e oggetti, e insieme agli altri, piuttosto che suonare uno specifico strumento da soli.

Una particolare attenzione va posta sul "chi" e sul "come" deve essere un insegnante Orffiano: deve essere una guida e un facilitatore più che un "contenitore" di competenze. *Insegnante di musica che doveva possedere, accanto a una formazione tecnica specifica, delle competenze nella gestione delle dinamiche relazionali, di studi di carattere psico-pedagogico, socio-psicologico e di strategie di comunicazione. La figura, insomma, di un didatta, un educatore, un facilitatore, che attraverso la sua specifica disciplina desse il contributo per una formazione globale e ricca del bambino e fosse in grado di creare un buon rapporto con la musica, sia nell'ascolto sia nella produzione* (La figura dell'insegnante Orff-Schulwerk).

Nell'Orff-Schulwerk l'apprendimento oscilla tra due grandi poli: la trasmissione e l'acquisizione. *E' sia apprendimento attraverso il corpo, i sensi, la percezione, sia apprendimento di concetti, mentale, riflessivo, verbale; è apprendimento inizialmente imitativo e recettivo per diventare poi produttivo, intuitivo, sperimentale; è apprendimento sequenziale e programmato come anche apprendimento per scoperta e problem-solving; è apprendimento di specifici contenuti o invece apprendimento globale, a più livelli esperienziali; è apprendimento individualizzato e apprendimento cooperativo; è apprendimento cognitivo e psico-sociale; sempre vuol essere apprendimento significativo e intenzionale.* (Andrea Sangiorgio)

## **4. Musica in culla® e Orff-Schulwerk a confronto**

*a cura di Manuela Allemano e Marco Massola*

Riteniamo che le due metodologie possano essere considerate in un continuum metodologico: possiedono numerose caratteristiche e principi comuni, pur derivando da storie e contesti differenti e pur operando su età evolutive diverse.

### Lavorare in cerchio

Sin dal primo minuto di lavoro, proviamo la sensazione di fare parte di un gruppo. Cerchiamo in tutti i modi di creare e mantenere i presupposti necessari a formare il gruppo: lavoriamo sempre in cerchio, disponiamo il materiale in cerchio, mettiamo dei tappeti in cerchio, non rompiamo mai il cerchio se non è necessario, mettiamo gli oggetti al centro del cerchio quando vogliamo che siano osservati e posti all'attenzione di tutti.

Questo modo di procedere è proprio di molti stili operativi: Musica In Culla® e Orff-Schulwerk sono tra quelli che prediligono lavorare con i gruppi utilizzando il cerchio.

Lavorando in cerchio, la coppia può stare fianco a fianco oppure uno di fronte all'altro; spesso noi stiamo di fianco l'uno all'atra quando presentiamo le attività: mentre uno dei due racconta, l'altro enfatizza o mima.

Quando si affrontano altri generi di attività, come un canto accompagnato da gesti o una attività ritmica, ci poniamo di fronte ai lati opposti del cerchio: tale posizionamento permette a tutti di avere un esempio ben visibile e permette agli operatori di avere un controllo maggiore sul gruppo.

### Punti di partenza: la voce...

Ogni attività che proponiamo viene spesso proposta a partire dalla voce. Questo aspetto didattico ha una forte analogia con l'approccio di Musica In Culla®: è chiaro che gli "strumenti" che meglio conosciamo e padroneggiamo - più per ore di utilizzo che per consapevolezza - sono il corpo e la voce.

Proporre le attività partendo da questi presupposti, permette di abbattere barriere (disabilità, difficoltà specifiche, grandi numeri di persone coinvolte) e di essere immediati nella comunicazione e nell'esempio.

La doppia conduzione, inoltre, permette la possibilità di proporre canti a due voci o un canto sostenuto da dei bordini. Questo aspetto non è scontato: la musica proposta è immediatamente più ricca ed interessante e permette di non dover lavorare da subito con delle basi musicali.

Un'altra possibilità è poter lavorare ad eco: un operatore fa la proposta, l'altro "caveggia" il gruppo, nel ruolo di conduttore.

I due operatori possono inoltre intervenire su situazioni di disagio o nel momento in cui si verificano problemi senza dover per forza interrompere l'attività.

### ... e il movimento

Il movimento è la condizione principe attraverso la quale passa l'interiorizzazione di alcuni aspetti musicali: suono-silenzio, lento-veloce, piano-forte, staccato-legato.

Il movimento è macro quando ci si muove nello spazio, si cammina, ci si ferma. Il movimento è micro quando si suona con la body percussion, quando si usano oggetti (fazzoletti, sacchetti, paracadute) o quando si suonano gli strumenti.

Il movimento, infine, è sia individuale che collettivo: mi muovo, cammino, suono da solo; mi muovo, cammino, suono come parte di un gruppo.

### La coppia come esempio

Lavorare in coppia significa poter essere un esempio positivo, non solo dal punto di vista musicale: il fatto che due operatori di diverso genere proponano una medesima attività abbatte da subito le barriere della differenza di genere.

Non ci sono bambini o genitori che dicono "noi maschi/noi femmine non possiamo fare quella cosa" perché la coppia fa tutto insieme e dimostra che tutti possono fare tutto, indipendentemente dal genere di appartenenza.

La coppia funge anche da sprone, soprattutto per i genitori, in occasione di quelle attività (di canto e di movimento soprattutto) che risultano più imbarazzanti.

L'esempio positivo ha ricadute su tutti: se anche i genitori fanno le attività, i bambini capiscono che queste hanno un grande valore e si impegneranno a loro volta.

Inoltre, la coppia fa le cose insieme e chiede agli altri di fare lo stesso, dimostrando che insieme ad altri sono meno vulnerabile, l'attenzione degli altri non è solo su di me e quindi posso provare a fare quello che mi viene proposto, con meno ansia.

### Gli oggetti, gli strumenti informali

Di solito nell'ideale operativo Orffiano non esistono strumenti "intermedi" tra la proposta iniziale, vocale o ritmica, e la realizzazione sullo strumento prescelto, ma delle attività propedeutiche dirette all'utilizzo dello strumento. Osservando alcuni percorsi di Musica In Culla nella nostra realtà territoriale, e partendo dall'esperienza dei colleghi, ci siamo accorti che alcuni oggetti da loro utilizzati, come i sacchetti, i fazzoletti, il paracadute, l'elastico,... possono fungere da ponte, da medium tra la proposta dell'attività musicale e la sua realizzazione finale sullo strumento Orffiano.

Un esempio: se vogliamo realizzare una sequenza ritmica su un tamburo, proporremo inizialmente il pattern ritmico, poi lo suoneremo con i sacchetti sul corpo e su varie superfici, successivamente suoneremo con i sacchetti sopra il tamburo, solo alla fine prenderemo i battenti per realizzare la sequenza ritmica.

È stato interessante notare i differenti approcci dei bambini agli oggetti: mentre i bambini più piccoli (3 anni) hanno trattato gli oggetti per quello che sono e per ciò che possono produrre (rumore, movimento) e suscitare (emozione, stimolo), i bambini più grandi (dai 4-5 anni) hanno iniziato a manifestare il bisogno di attribuire un significato all'oggetto. Più sono grandi e più hanno bisogno di una "cornice" di riferimento: di qui, l'utilizzo di immagini mentali, per poter "fare come..." o "suonare come..." .

Questo aspetto ci ha chiarito che non è tanto importante l'oggetto in sé, quanto la funzione che in quel momento ricopre.

Si creerà quindi una fantasia collettiva, che trasformerà i sacchetti in zoccoli di cavallo, i fazzoletti in ali di farfalla.

In questo contesto "fantastico", ma anche molto pragmatico, nessuno penserà più che il tamburo o lo xilofono siano più importanti e più "strumenti" di un gesto corporeo.

I genitori che partecipano ai nostri laboratori insieme ai figli e sperimentano il materiale musicale che trattiamo, saranno portati a comprendere le valenze musicali, ma anche educative delle attività proposte.

### Competenze a disposizione, non in competizione

Condurre in coppia è un buon modo per mettere a frutto le proprie competenze musicali ed educative, in sinergia con quelle del partner. Ma questo è anche uno degli aspetti più problematici: se uno dei due o entrambi gli operatori percepiscono l'altro come antagonista o vivono le competenze dell'altro con angoscia e senso di inferiorità, il lavoro andrà malissimo, perché faremo percepire queste emozioni negative al gruppo. Per lavorare in coppia bisogna trovare il terreno comune su cui basare le attività e permettere ad entrambi un certo grado di autonomia e proposta. Se gli operatori si conoscono davvero, potranno godere dell'altro in più occasioni: dividersi i compiti significa condividere le fatiche, quando io suono tu conduci e viceversa, il lavoro risulta sempre più articolato, coinvolgente, ricco e vario di come potrei fare da solo.

### Questione di genere, questione di ruolo

Il lavoro di coppia è proprio della metodologia Musica in Culla®, in cui le motivazioni e i significati sono molteplici: due operatori significa proporre melodie armonizzate, poliritmie, doppia conduzione con competenze specifiche; non solo: i due operatori rispecchiano idealmente le due figure genitoriali. Essere in due, inoltre, significa integrare talenti e competenze specifiche; significa avere al tempo stesso la possibilità di mantenere uno sguardo sul gruppo e dedicarsi a qualcuno in particolare, qualora necessario.

Per quanto ci riguarda, pensiamo di proporre e comunicare un esempio di coppia, di vita e di lavoro positivi.

Lavorare insieme mantenendo il controllo delle dinamiche di coppia, mantenere la differenza e le specificità personali, mettere in luce i due operatori a fasi alterne,... dà una immagine di rispetto ed equilibrio che crediamo non possa che far bene ai bambini, in tutte le loro età evolutive.

L'idea non è quella di porsi come "il modello" di coppia, ma come "un modello" di coppia possibile: è possibile stare insieme, è possibile darsi la mano, è possibile parlare con l'altro e ascoltarlo, è possibile essere se stessi insieme all'altro.

Tutti apprezzano la cura e l'attenzione di Manuela nel ricordarsi i nomi di ciascuno, nel proporre danze e canti interessanti, nel raccontare storie fantastiche ed avvincenti.

Tutti apprezzano le musiche che suona Marco, i ritmi che propone e le scenette che fa quando Manuela racconta.

Tutti apprezzano il fatto che quello che facciamo è stato pensato, progettato ed eseguito per loro, nel rispetto di tutti, attraverso il miglior utilizzo possibile delle nostre, e altrui, competenze, abilità e possibilità.

#### Materiali originali, materiali interpretati

La scelta del repertorio è un nodo fondamentale sia per Musica in Culla® che per l'Orff-Schulwerk.

In Musica In Culla® il repertorio è scelto e creato in base ad alcuni criteri di modo, tonalità e ritmica: poiché si conoscono le possibilità e abilità di ascolto e di interazione del bambino e anche i suoi bisogni (di ascolto, movimento, relazione) vengono proposti canti, ritmi, movimenti e storie che possono operare sui diversi livelli.

Per i bambini 3-5 proponiamo attività che presuppongono l'idea che in futuro avvenga un approccio a strumenti "formali" (strumenti a barre, metallofoni, tamburi etc.), pertanto le attività proposte devono rispondere ad alcuni requisiti.

Ci siamo resi conto, per esempio, che per poter realizzare con strumenti alcune attività musicali, abbiamo dovuto "rinunciare" alla varietà del fraseggio, per concentrarci su aspetti più elementari.

Per poter suonare su strumenti melodici, le melodie devono avere una struttura ritmica chiara, devono "insistere" sulla tonica e sulla dominante della tonalità in cui sono proposte.

Questo parrebbe riduttivo per bambini che arrivano da un mondo sonoro di doppie voci, melodie e ritmi complicati, modi e tonalità disparate.

Riteniamo, però, che dopo aver vissuto tutte quelle esperienze sonore, suonare ora con consapevolezza le note giuste nel momento giusto, cantare una canzone o suonare un ritmo con una certa autonomia, muoversi nello spazio con coscienza di sé,... siano dei grandi obiettivi.

L'esperienza musicale passata è quella che permette di affrontare le nuove sfide poste.

Tra i 3 e i 5 anni si è in un momento di transizione e qui si trovano le difficoltà di incontro tra i due mondi, Musica in Culla® e Orff-Schulwerk. Entrambi devono ri-pensare i bambini tra i 3 e i 6 anni come ad uno specifico stadio evolutivo: non possiamo pensare di adattare ai 5 anni attività di Musica In Culla®, nè pensare di poter adattare ai 3 anni attività puramente Orffiane.

Qui si inserisce la nostra esperienza lavorativa, che è il risultato di aggiustamenti operativi e riferimenti teorici misti.



## **IV. LE TEORIE DI RIFERIMENTO E GLI ORIZZONTI OPERATIVI**

### **1. La famiglia**

*a cura di Marco Massola*

*Istituzione fondamentale in ogni società umana, attraverso la quale la società stessa si riproduce e perpetua, sia sul piano biologico, sia su quello culturale. Le funzioni proprie della f. comprendono il soddisfacimento degli istinti sessuali e dell'affettività, la procreazione, l'allevamento, l'educazione e la socializzazione dei figli, la produzione e il consumo dei beni. Tuttavia, malgrado la sua universalità, la f. assume nei diversi contesti sociali e culturali una straordinaria varietà di forme, sì da rendere problematico individuare un tratto distintivo che la caratterizzi in ogni circostanza.*  
(Treccani)

#### 1.1. Oltre l'allevamento

Nei primi anni di vita, i più significativi dal punto di vista dello sviluppo, il bambino vive immerso nell'ambiente familiare.

La famiglia risulta quindi essere il primo contesto relazionale del bambino, il primo ambiente antropologico su cui si fonda la sua crescita psico-socio-affettiva;

il compito dei genitori, sin dai primi attimi, risulta essere un accompagnamento del figlio nel percorso di crescita che ogni essere umano deve compiere: noi non "siamo" ma "diventiamo".

I genitori, insieme ai primi agenti affettivi, trasmettono il proprio patrimonio culturale, relazionale, emozionale; se il processo di cura da parte dei genitori diventa consapevole ed intenzionale, andando al di là del naturale

istinto di allevamento, possiamo ritenere che il bambino stia vivendo delle esperienze "educative".

Cosa intendiamo per educazione nei primi anni di vita?

## **2. La Paideia**

Educare, dal verbo latino educere (cioè "trarre fuori", "tirare fuori" o "tirare fuori ciò che ci sta dentro").

Il significato di questo termine nasce dalla filosofia greca, più precisamente dalla concettualizzazione dell'arte maieutica delle levatrici che tiravano fisicamente fuori i bambini dal ventre materno.

I filosofi hanno riflettuto molto sull'educazione dell'uomo, in quanto ritenevano di fondamentale importanza la crescita e lo sviluppo di buoni cittadini per le proprie Polis.

I Sofisti identificarono nel termine PAIDEIA, testualmente "allevamento e cura dei fanciulli", un sinonimo di "cultura" e di "educazione mediante la cultura" (*Pedagogia generale*, di M. Gennari).

Nell'enciclopedia filosofica alla voce Paideia leggiamo: "*nel suo significato letterale ed originario significa educazione come tecnica con cui il fanciullo è preparato alla vita*". (Enciclopedia filosofica)

Nel mondo ellenico il termine andò arricchendosi di significato fino ad esprimere l'ideale della formazione umana: Paideia non come mera preparazione alla cultura, ma come atto costitutivo della cultura stessa, intesa come "valore" della personalità.

Dall'esperienza educativa e formativa del mondo ellenico si evince che ogni società esprime un insieme di saperi riguardanti l'educazione e la formazione dell'uomo (paideia), storicamente, culturalmente e socialmente

determinato. Tale insieme assumerà nelle varie epoche un significato sempre nuovo e diverso, spesso reso più riconoscibile attraverso l'attribuzione di un nome: l'Humanitas per i latini dell'impero romano, la Bildung per i tedeschi della Gestalt,...

Riassumendo, possiamo affermare che ogni società, in un dato spazio e in una data epoca, esercita una azione educativa nei confronti delle giovani generazioni che noi identifichiamo con il nome generale di Paideia, e che i primi veri "educatori" di ogni bambino sono i suoi genitori.

*"La Paideia è la connessione stretta tra la cultura viva di una comunità ed i bisogni di maturazione delle giovani generazioni, sempre finalizzata alla compiuta umanizzazione dell'uomo"* (Storia della pedagogia. Lezione II La Paideia: prof. Carmine Piscopo, edizioni Pegaso).

### 2.1. L'educazione formale e istituzionale: la Paideia in azione

Al fianco della famiglia, primo agente educativo riconoscibile, la società ha costituito nel tempo un insieme di istituzioni ed agenzie formative che svolgono delle azioni educative in modo intenzionale, sistematico e professionale.

Esse sono in primis la scuola, in tutti i suoi ordini e gradi e le altre agenzie formative ed educative che si occupano del tempo extrascolastico.

Possiamo quindi distinguere due modalità educative significative: quella formale e "spontanea" dei genitori e quella istituzionale "progettuale" (il TELOS pedagogico) delle altre agenzie educative.

## 2.2. Una nuova Paideia

Nella storia evolutiva dell'uomo si era creata nei secoli una netta divisione tra l'educazione più spontanea e istintuale dei "caregiver primari" e quella formale e istituzionale delle agenzie educative, diventate sempre più presenti e imprescindibili per la formazione, per lo più tecnica, degli uomini. La visione dell'educazione e della formazione personale, legata ad agenzie ben definite e con fini ed "orizzonti" formativi precisi e delineati, è ormai stata superata in questi ultimi anni dall'esperienza diretta ed "altra" di realtà educative più vicine ad un'idea di Paideia meno tecnica e più emotiva, meno ricca di nozioni, ma proiettata verso il benessere generale della persona.

La sfida educativa di ogni società risulta, se pur in ambienti e condizioni diverse, la stessa: garantire la più alta autonomia possibile ad ogni uomo. L'idea di autonomia è molto radicata nella nostra attuale società: autonomia di pensiero, di gusto, di orientamento ed anche educativa. Tale idea ed i modi di vivere che ha determinato, hanno influenzato notevolmente il concetto di "educazione" rendendola sempre più "integrale" (i vari aspetti del nostro umano si sviluppano insieme, senza una distinzione netta tra un aspetto evolutivo ed un altro) e meno "integrata" (un insieme di stimoli e azioni atti a far evolvere singoli aspetti del nostro essere): si è superata la distanza che prima separava la formazione dalle altre realtà proprie dell'umano, quali la società, le relazioni, gli interessi, i contenuti emotivi e psicologici.

Nel corso degli ultimi decenni avevamo assistito alla costituzione spontanea di una sorta di doppio canale educativo: da un lato la scuola e la famiglia, considerati agenti "legittimi"; dall'altro tutti gli altri soggetti (associazioni sportive, ricreative e formative dei contesti extrascolastici ed extrafamiliari),

considerati come agenti collaterali e non indispensabili. Tutte le esperienze extrascolastiche, tra le quali anche la musica, costituiscono un ambito di relazioni e di esperienze che non erano in comunicazione con un fare scolastico unico, fisso e chiuso in se stesso.

Oggi, invece, tutte le caratteristiche che contraddistinguono le attività esterne, quali la concretezza, l'interrelazione, il coinvolgimento emotivo ed affettivo, stanno assumendo un ruolo sempre più importante e decisivo nei confronti dell'apprendimento dei bambini: ci si è resi conto che senza un buon coinvolgimento emotivo, una pratica fisica delle cose, un utilizzo di abilità mentali non legate unicamente alla logica e al sapere, sono fondamentali per la qualità e la durata dell'apprendimento.

### 2.3. Una attività dedicata al proprio figlio

L'educazione passa solo in minima parte attraverso atti consapevoli dei genitori.

La formazione di pensieri e di atteggiamenti sulle questioni avviene in modo complesso, in gran parte assorbita per imitazione, attraverso fatti e vicende vissuti nella quotidianità.

Nel caso del percorso musicale che presentiamo, il movimento, l'utilizzo del corpo, il contatto fisico, il contatto con i genitori stessi - ma anche con gli altri adulti e con i coetanei - sono un vero e proprio "laboratorio esperienziale" che contribuisce alla costituzione della propria identità.

Inoltre, il laboratorio musicale - in cui genitori molto diversi tra loro (per età, provenienza, esperienze passate) sono posti su un piano paritetico, in cui l'importanza viene posta sulle abilità utili a interagire durante le attività proposte, in cui è una coppia "musiducante" (che dà una immagine di equilibrio e parità) a condurre le attività - si propone di contribuire

all'educazione ad essere parte di un gruppo, anziché solo soggetti o "unità familiari" a sé stanti.

Attraverso la musica, la voce, l'espressione corporea e la manipolazione di materiali ed oggetti sonori è possibile agire sulla sfera emotiva dell'adulto e del bambino e aiutare l'adulto a rendersi consapevole dell'esperienza emozionale che vive con il figlio, a instaurare una comunicazione profonda con il suo bambino e ad esprimere forza, sicurezza e gioia.



### 3. Il paradigma ludico-affettivo

*a cura di Marco Massola*

Il gioco è, ed è sempre stato, l'esperienza infantile più importante, ciò che modula e caratterizza l'intero sviluppo della personalità, sia per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, sia per quelli affettivi.

Attraverso le attività ludiche, il bambino impara a conoscere se stesso e il mondo che lo circonda e, pian piano, attribuisce significati all'accadere circostante, struttura la fiducia nelle proprie possibilità, nelle proprie capacità ad interagire con il mondo esterno.

Solo se un bambino avrà giocato durante l'infanzia a giochi autentici e non a giochi di altri, potrà essere un giovane - e poi un adulto - che con curiosità scopre e conosce (*sviluppo cognitivo*) e con solidarietà si relaziona agli altri (*sviluppo emotivo*).

Il rischio di lavorare poco o male sul piano ludico è quello di allontanarsi, come adulti, dal processo educativo delle nuove generazioni, privilegiando gli aspetti e le funzioni di addestramento durante le fasi di crescita dei nostri bambini.

Si rischiano di perdere di vista il bambino, i dubbi dell'agire educativo e l'idea che ogni individuo è unico e irripetibile perché unici e irripetibili sono i significati che, attraverso i giochi, vengono attribuiti al mondo.

Si rischia di avere come orizzonte solo un elenco delle competenze che le nuove generazioni devono conquistare per essere pronti a sopravvivere alla vita.

Riflettere sul tema della ludicità rimanda immediatamente all'intimo legame che c'è tra il tempo del gioco e il tempo della crescita dei bambini.

La velocità e l'urgenza di accrescere e migliorare le competenze, comporta una accelerazione delle tappe dello sviluppo: tutto deve essere fatto prima, velocemente e, se possibile, precocemente.

Una sempre più pressante proiezione nel futuro, le aspettative che spingono verso un adultismo che è fatto di grandi abilità, di forti specializzazioni. Tutto questo, a discapito di competenze affettive, di momenti di svago e rilassamento, di contemplazione e riflessione sul senso delle cose, più che sulla loro funzione.

Proporre ai bambini il gioco della musica non come attività da fare, oggetti sonori da produrre, ma come esperienza in cui fluisce la crescita, contrasta questo andamento.

Il gioco, soprattutto nella prima infanzia, ha un tempo tutto suo: è il tempo del "qui ed ora", è il tempo in cui le tappe della crescita si susseguono, si vivono nella loro interezza e la successiva è possibile solo se si è "vissuta" completata la precedente.

In una crescita in cui le tappe non si bruciano, il gioco organizza la dinamica tra la curiosità di conoscere, di sapere e la disponibilità a coinvolgersi nella relazione con gli altri.

La riflessione che ne consegue, allora, è sia sul ruolo dell'operatore/genitore/educatore, sia sui contesti educativi in cui la relazione adulto-bambino si declina.

Provando a snocciolare tale riflessione per punti, ne consegue che:

1. Sia gli operatori musicali che i genitori sono chiamati a non anticipare il risultato delle attività, ma ad osservare i processi, a prestare attenzione al divenire delle situazioni, all'essere accanto ai bambini nelle difficoltà e nelle scoperte, e a favorire la percezione delle emozioni. Gli adulti saranno quindi *insieme* al bambino, *nel* gruppo dei bambini, impegnati *con loro* nel processo di "dare significato" a ciò che accade.
2. Si privilegiano il gruppo e le relazioni interpersonali, a discapito dei singoli, con la consapevolezza che ciò sarà possibile grazie al ruolo che



ricoprirà "l'adulto significativo": la connotazione emotiva che questi dà agli avvenimenti sarà ciò che il bambino coglierà.

3. Gli operatori musicali programmeranno l'attività con la consapevolezza che gli errori dei bambini non sono sbagli, ma elaborazione di teorie sottoposte al principio della confutazione dell'ipotesi propria della sperimentazione: un bimbo che cerca di suonare uno strumento utilizzando la bocca, le orecchie o la testa sta sperimentando analogie e differenze perché ha scoperto che ci sono anche altre parti del corpo.
4. Gli operatori musicali progetteranno le attività in modo tale che il bambino acquisisca la consapevolezza di sé come individuo, al di là del tempo e degli altri: dopo aver suonato o cantato o danzato mamma e papà ci sono ancora, se mamma o papà non suonano con me, continuerò ad esistere lo stesso.
5. Gli operatori musicali progetteranno le attività con la consapevolezza che un bambino struttura l'autostima solo attraverso l'esperienza, che imparerà solo con il tempo che non si è capaci o incapaci in assoluto, che a volte si fanno cose che non vanno bene, e a volte si fa invece la cosa giusta, e tutto questo non pregiudica l'essere importante per gli adulti significativi: essi sono "qui ed ora" con noi a sperimentare le stesse difficoltà, a provare le stesse emozioni.

In conclusione, il laboratorio musicale si propone di essere un ambiente in cui i bambini hanno la possibilità di sperimentare - attraverso la musica e le sue trasformazioni - i cambiamenti delle cose, l'accadere, le potenzialità del proprio processo di conoscenza.

Ma non solo: gli spazi dell'educare con la musica saranno anche i luoghi che raccolgono i segni, le tracce dei percorsi evolutivi dei bambini, in cui i piccoli potranno riconoscersi e costruire al loro "ritmo" la memoria delle proprie esperienze affettive.



## 4. La coppia

*a cura di Manuela Allemano*

Con il termine coppia si vuole descrivere la relazione interpersonale che intercorre tra due persone. Il termine generalmente si riferisce a rapporti in cui ci sia confidenza, coinvolgimento e intimità emotiva, sentimentale e/o erotico-sessuale tra due persone, ma in senso lato, può anche indicare un rapporto di tipo professionale o socialmente noto. Le relazioni di coppia svolgono un ruolo centrale nell'esperienza umana: esse rispondono ai bisogni di "attaccamento", di vicinanza e intimità che ognuno di noi ha, e possono fornire sostegno reciproco.



#### 4.1. La nostra coppia: "coppia musiducante"

La nostra coppia lavorativa nasce all'inizio dell'anno scolastico 2012/'13, dapprima nella fase progettuale del nostro lavoro (a casa, con la condivisione di progetti, la preparazione delle lezioni, il taglia-cuci delle musiche, ...), successivamente "sul campo", per alcuni laboratori-pilota, in cui abbiamo iniziato a sperimentare la conduzione a due.

I primi tentativi sono stati goffi e non privi di tensione: gli stili di conduzione differenti emergono immediatamente, ci si sente oltremodo osservati e controllati, si innesca più facilmente la competizione che la collaborazione.

A distanza di quattro anni dagli esordi - dopo aver avuto esperienze lavorative in coppia con bambini della scuola dell'infanzia, bambini e ragazzi della scuola primaria, bambini diversamente abili, gruppi di adulti,... - possiamo dire di essere oggi una coppia lavorativamente stabile e piuttosto consolidata, seppur in continua trasformazione e crescita.

Dato che prediligiamo proporre e lavorare insieme in tutte le occasioni possibili e che il nostro lavoro si fonda su un binomio ormai imprescindibile - la musica e le tematiche educative - definiremo la nostra coppia una **"coppia musiducante"**.

Qui di seguito verrà presa in esame la coppia *musiducante* sotto quattro aspetti differenti, al fine di meglio chiarire quale sia la tipologia di lavoro, gli aspetti positivi e negativi di operare insieme, le ricadute sull'utenza dei laboratori.

## **Il livello OPERATIVO**

- Divisione dei compiti, delle fatiche, delle responsabilità
- Varietà didattica e di proposte che migliora attenzione e partecipazione
- Scambio di competenze
- Somma di competenze (migliora l'offerta formativa)
- Possibilità di osservazione del gruppo più approfondita
- Possibilità di cambiare i ruoli
- Gestione dei casi gravi più agevole
- Possibilità di lavorare su contenuti musicali più complessi (es. poliritmia o canto polifonico) senza essere solo "direttivi"
- Proposta delle attività più efficace: la comunicazione verbale può essere facilmente sostituita da un'esemplificazione pratica (un operatore propone, l'altro agisce come esempio)

## **Il livello EDUCATIVO**

- Ripresa dell'istituzione familiare  
(intesa come "ricalco" delle principali figure educative di riferimento, presenti o no nella vita degli utenti)
- Figure di genere significative (essere un esempio educante di genere)
- Possibilità di dividersi i ruoli (es. cura/norma)
- Possibilità, per gli operatori, di scambio repentino tra ruolo di conduttore e di condotto
- Possibilità di non fossilizzarsi su un solo ruolo (conduttore-condotto; norma-cura; voce-strumento;...)

## **Il livello PSICOLOGICO**

### Dal punto di vista degli operatori:

- Supporto
- Confronto
- Verifica
- Valutazione
- Rafforzo / Rinforzo
- Rapporto numerico inferiore

### Aspetti negativi per gli operatori:

- controllo
- scontro
- competizione

### Dal punto di vista del gruppo di bambini:

- Possibilità di scelta tra le due figure di riferimento
- Rimando di parità di genere
- Proposta di "genere"

(viene proposto lo stesso ventaglio di attività, rivolto ad ambo i sessi. I ruoli però non vengono stereotipati es. maschio-tamburo / femmina-ballo)

- Il "maestro" o la "maestra" impara con noi, mentre l'altro insegna

### Dal punto di vista dei genitori

- Possibilità di vedere un modello educativo "altro"
- Rinforzo positivo del proprio modello educativo

### Aspetti negativi per i genitori:

- Entrare in competizione con uno dei due operatori (generalmente quello dello stesso sesso)
- Presa di coscienza delle criticità del proprio modello educativo

## Il livello **SOCIALE**

- Miglior relazione di gruppo

(è più facile essere autorevoli, mentre il singolo operatore rischia più spesso di essere autoritario)

- Riduzione della distanza tra il gruppo maschi e il gruppo femmine

- Chiarificazione delle identità di genere

- "Scardinamento" dei pregiudizi e stereotipi classici su l'essere uomo o donna rispetto a attività artistiche



## V. LA COPPIA IN AZIONE: L'AMBITO OPERATIVO

*a cura di Manuela Allemano*

### ABC DEL DOREMI

#### *Chi*

Bambini 3-5 anni e genitori

#### *Cosa*

Laboratorio musicale, 10 incontri a cadenza settimanale, della durata di 50' circa.

2 gruppi, distinti per età: 3 anni / 4-5 anni:

- 3 anni: In viaggio con Waldo, personaggio che ha accompagnato le attività
- 4/5 anni: Cappuccetti di Munari

#### *Dove*

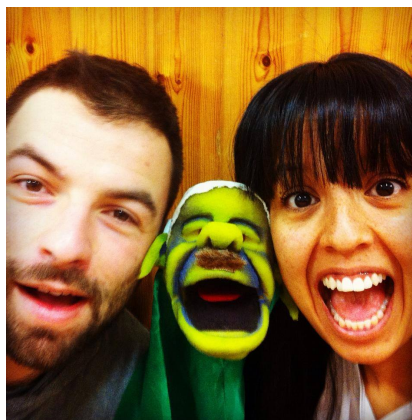
Accademia di Musica "Ferrato Cilea" di Savona

#### *Quando*

Gennaio - Maggio 2016

#### *Perché*

- continuità del percorso iniziato l'anno scolastico precedente
- collaborazione con l'Accademia musicale di Savona, che intende promuovere e migliorare la propedeutica musicale sul territorio





Nel settembre 2015, l'Area Musicale "Il Giardino Sonoro" (Cooperativa Sociale "Progetto Città" - Savona) ha stipulato una convenzione con l'Accademia Musicale "Ferrato Cilea" di Savona. Gli operatori musicali della cooperativa sono stati incaricati di occuparsi dei corsi di propedeutica per i bambini dai 3 ai 5 anni, in continuità con i laboratori di Musica in culla® - che da diversi anni sono offerti alle famiglie del territorio savonese e che rappresentano una solida realtà nell'ambito esperienziale/educativo della prima infanzia - e di propedeutica in ottica orffiana, attivati l'anno precedente.

Da gennaio 2016, viste le cospicue iscrizioni Marco Massola e Manuela Allemano hanno dato il via a due differenti percorsi:

- ABC del DOREMI per bambini di 3 anni e i loro genitori; ogni sabato mattina, ore 10-11, per un totale di 10 incontri;
- ABC del DOREMI per bambini di 4-5 anni e i loro genitori; ogni sabato mattina, ore 11-12, per un totale di 10 incontri.

La scelta di realizzare un laboratorio che coinvolgesse attivamente uno o entrambi i genitori ha molteplici motivazioni:

- 1) La continuità didattica con i laboratori di Musica in culla®: Claudio Massola e Antonella Toso da circa un decennio offrono laboratori per i bambini 0-3 anni e i loro genitori. Si tratta di centinaia di famiglie ogni anno, che intraprendono un percorso che va al di là della semplice ora di musica settimanale. Nessun altro contesto, negli anni passati, aveva raccolto l'eredità di Musica in Culla®, lasciando così bambini e famiglie "orfani" di luoghi in cui poter proseguire il lavoro intrapreso.
- 2) La continuità sociale ed educativa: continuare a proporre uno spazio in cui genitori e bambini condividono esperienze e tempo.
- 3) L'idea che più i percorsi musicali condividono obiettivi e strategie educative, più risultano significativi.

## 1. L'esperienza in due video

*a cura di Manuela Allemano*

Il laboratorio è stato documentato per intero.

Abbiamo tuttavia scelto alcuni frammenti e fatto un collage di momenti, al fine di far emergere gli aspetti salienti del nostro lavoro di coppia.



## 2. "La coppia musiducante"

L'accoglienza e il fantastico (00:00 - 00:45)

L'accoglienza apre ogni incontro.

Waldo è il personaggio fantastico che accompagna i bambini più piccoli (3 anni) in ogni attività: la marionetta è molto espressiva, e incuriosisce; consente inoltre un approccio abbastanza diretto con i bambini, che entrano più facilmente in relazione con un essere più piccolo di loro.

Questo genere di accoglienza, pur non avendo alcun elemento musicale, è fondamentale per la formazione del gruppo: c'è il riconoscimento individuale e, allo stesso tempo, la scoperta di pari.

La coppia musiducante:

la presenza dei due conduttori fa sì che Marco possa annullare la sua persona e diventare Waldo. Manuela, invece, dialoga col personaggio, mantiene lo sguardo sul gruppo e assume un atteggiamento di cura (Waldo non fa paura, possiamo fare la sua conoscenza).

La coppia genitore-bambino:

Il genitore agisce da osservatore e da supporto nella relazione col personaggio; l'attenzione è posta sul bambino in quanto individuo e ciò permette di iniziare a lavorare sul "distacco" (il genitore c'è e all'occorrenza funge da contenitore/supporto; il bambino ha un momento di protagonismo, esiste anche senza il genitore)

L'accoglienza e il fantastico (00:00 - 00:45)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco: è il medium</p> <p>Manuela: svolge un ruolo di cura (associabile al ruolo materno)</p> <p>Bambini: hanno il ruolo di condotti</p> <p>Genitori: sono osservatori; aiutano la relazione dei bambini col medium.</p>	<p>Marco: instaura la relazione; ha un ruolo attivo; avviene un'identificazione di genere tra Waldo e Marco; si concede una vicinanza fisica; instaura un rapporto individuale</p> <p>Manuela: ha un ruolo di cura; ha un ruolo di controllo dell'attività e mantiene lo sguardo sul gruppo; funge da esempio</p> <p>Bambini: si opera a livello dell'identità: ciascun bambino ha un momento in cui è protagonista, al centro dell'attenzione del gruppo.</p> <p>Genitori: sono di supporto al figlio; intervengono se ci sono difficoltà relazionali col medium.</p> <p>In generale si lavora sull'identità e l'autonomia del bambino, per aiutare il processo di separazione dall'unità con il genitore (in particolare con la madre)</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>C'è una netta divisione di ruoli: Marco ha un ruolo attivo e di azione;</p> <p>Manuela ha un ruolo di cura e di controllo.</p>	<p>Si lavora sul binomio individuo-gruppo: i bambini si rivelano agli altri attraverso Waldo e scoprono altri pari.</p>

## Stop & go (00.45 - 1.22)

Lo stop & go è una delle prime attività proposte e una di quelle che riteniamo fondamentali: si lavora sul suono-silenzio, sul movimento-immobilità.

Il *gioco* consente la buona riuscita dell'attività: Cappuccetto si deve nascondere dal lupo e l'unico modo per sfuggirgli è stare immobile.

Il *gioco* crea dunque la *motivazione* indispensabile affinché i bambini sperimentino il silenzio (in questo caso un silenzio carico di attenzione) e lo stare immobili.

Tutti partecipano e la richiesta è di gruppo.

### La coppia musiducante:

Marco e Manuela assumono due ruoli differenti all'interno del gioco: Marco è l'antagonista, rende il gioco ancora più reale, crea motivazione; Manuela è il "capo" dei Cappuccetti e funge da esempio.

### La coppia genitore-bambino:

I genitori e i bambini sono posti sullo stesso piano, *condividono* il gioco musicale.

Si notano comportamenti differenti: alcuni genitori permettono ai figli di muoversi liberamente e di "staccarsi"; altri sono più di supporto e accompagnano i figli nel gioco, proteggendoli quando il lupo arriva.

Stop & go (00.45 - 1.22)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco: ha il ruolo di antagonista, che assume significato all'interno della dimensione ludica dell'attività proposta. Quella che sarebbe stata una mera attività didattico-musicale (mi muovo con la musica/sto fermo con il silenzio), assume una dimensione ludica che crea motivazione.</p> <p>Manuela: diventa il capogruppo, contro il lupo antagonista</p>	<p>Marco e Manuela: possono preoccuparsi ed occuparsi di un unico ruolo per tutta la durata dell'attività</p> <p>Bambini: hanno dei punti di riferimento precisi</p> <p>Genitori: condividono un'attività ludica insieme ai loro figli; danno valore all'attività che si sta svolgendo</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco: spiega l'attività Manuela: conduce il gruppo</p> <p>I conduttori hanno un ruolo preciso che possono mantenere durante tutta l'attività.</p> <p>I due conduttori operano tramite il loro esempio e la chiarezza dei loro ruoli: vengono così ridotti i momenti di verbalizzazione (spiegazioni delle attività).</p>	<p>Il gioco rafforza e permette di creare il gruppo: i bambini sono uniti nel raggiungimento di uno stesso obiettivo (vincere contro il lupo); i genitori hanno un ruolo alla pari con i figli (condizione indispensabile per un gruppo di pari coeso)</p>

## 2 ruoli - 2 ritmi (1.22 - 2.26)

L'attività è di tipo ritmico e prevede l'uso di due differenti strumenti: i guiros (che interpretano Verdocchia, la rana amica di Cappuccetto Verde) e i tamburi (che interpretano Cappuccetto Verde).

Vi è un primo step, in cui gli operatori insegnano a ciascun gruppo il ritmo che dovranno eseguire (lavoro a imitazione / il ritmo viene eseguito sia vocalmente, sia sullo strumento);

successivamente si esegue un "suoniamoci su", su una base musicale di struttura A-B (A = rana / B = Cappuccetto).

Il significato non è solo ritmico-strumentale: l'attività consente di lavorare anche sul concetto di *ruolo*, sul rispetto dello stesso, sul riconoscimento dell'altro, sull'attesa del proprio turno.

In un terzo momento, il ritmo viene accompagnato dal movimento del gruppo che avanza e indietreggia nello spazio (secondo modalità di camminata che erano state apprese la lezione precedente).

L'attività finale è il risultato conclusivo di più lavori portati avanti nel corso di due lezioni:

- i ritmi eseguiti vocalmente, i ritmi eseguiti con body-percussion, i ritmi eseguiti sugli strumenti;
- la camminata della rana e la camminata di Cappuccetto, eseguite prima con body-percussion (da seduti), poi in piedi, infine in movimento;

### La coppia musiducante:

essere in due consente di essere entrambi conduttori, ma di due gruppi differenti. Manuela e Marco sono dunque di esempio sia nel momento musicale, sia nel momento di attesa; possono mantenere per tutta la durata dell'attività lo sguardo sul proprio gruppo.

## La coppia genitore-bambino:

ogni genitore rimane accanto al proprio figlio per tutta la durata dell'attività, condividendo ogni passaggio dell'apprendimento.

Cappuccetto Verde. È una bambina tanto buona e simpatica. Un giorno sua mamma le mise in testa un cappuccetto fatto di foglie verdi, molto ridicolo, ma a Cappuccetto piaceva tanto che lo teneva sempre in testa: se lo toglieva solo quando andava a dormire.

Una rana, di nome Verdocchia, è molto amica di Cappuccetto Verde e giocano sempre assieme. Ma Cappuccetto Verde ha anche altri amici e amiche: c'è Zip che è una cavalletta verde, e ha questo nome perché all'improvviso salta via come una molla.

Poi c'è Giuseppa la tartaruga e Pisellina la lumaca che fanno sempre delle gare di velocità, e Zip scherza con loro saltando sull'una o sull'altra.





2 ruoli - 2 ritmi (1.22 - 2.26)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco e Manuela sono entrambi conduttori, di due gruppi differenti (costituiti da coppie bambino-genitore).</p> <p>Abbiamo riscontrato che i bambini tendono a coinvolgere sempre i loro genitori nelle attività e a richiedere loro un'attenzione particolare.</p> <p>Uno degli interessi principali dei bambini è avere l'attenzione del proprio genitore.</p> <p>In questo corso sono stati pochi i momenti in cui i bambini hanno richiesto l'attenzione specifica dei conduttori.</p> <p>L'attività è di tipo imitativo.</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>I genitori: condividono l'attività e sono di supporto e rinforzo</p> <p>Bambini: hanno dei punti di riferimento precisi (conduttori)</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco: conduce il gruppo delle rane Manuela: conduce il gruppo dei Cappuccetti</p> <p>I conduttori hanno un ruolo preciso, che mantengono per tutta la durata dell'attività</p> <p>Proposta didattica: ritmo eseguito vocalmente ritmo eseguito con gli strumenti ritmo eseguito in movimento con gli strumenti</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>I genitori hanno un ruolo alla pari con i figli (condizione indispensabile per un gruppo di pari coeso)</p> <p>I bambini richiedono la vicinanza fisica del genitore (e la possibilità di essere guardati); ma quando l'attività inizia, non se ne preoccupano più.</p>

## La voce (2.26 - 4.11)

L'uso della voce è un altro elemento fondamentale del nostro lavoro: voce che parla e diventa ritmo, voce che canta e diventa melodia.

Il raggiungimento di un obiettivo musicale complesso come il canone è reso possibile dalla presenza dei due conduttori, che guidano i due gruppi. Non vi è la pretesa di "insegnare" ai bambini un canone (non saprebbero eseguirlo se meno "condotti"): siamo però riusciti a "immergere" il gruppo dentro quella interessante dimensione musicale di voci che si rincorrono.

Si è partiti da un canone vocale, quella filastrocca che nelle lezioni precedenti era l'*accoglienza*, successivamente delle sequenze di body-percussion hanno accompagnato e poi sostituito la voce; infine il canone è stato eseguito melodicamente.

"Fra Martino", con parole diverse, si rifà ad una scelta precisa di utilizzare materiale musicale esistente nel background del gruppo, soprattutto della parte adulta, affinché il raggiungimento del canone finale fosse più agevole.

### La coppia musiducante

Marco e Manuela conducono due gruppi differenti per tutta la durata dell'attività. Né Marco né Manuela, da soli, sarebbero stati in grado, con un gruppo simile, di ottenere un canone in così breve tempo: se da soli, avrebbero dovuto "verbalizzare" molto, non avrebbero potuto mantenere lo sguardo contemporaneamente sui due gruppi né condurli così efficacemente mediante l'imitazione.

### La coppia genitore-bambino

I genitori diventano protagonisti dell'attività e la rendono possibile; i bambini si lasciano immergere, sono più auditori che esecutori.

Rimane la vicinanza fisica, che si traduce e tramuta anche in vicinanza di supporto e conforto, in un'attività complessa come quella proposta.

La voce (2.26 - 4.11)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco e Manuela sono entrambi conduttori, di due gruppi differenti (costituiti da coppie bambino-genitore)</p> <p>L'attività è di tipo imitativo.</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>I genitori: condividono l'attività, sono di supporto e rinforzo anche emotivo (alcuni bambini si lasciano cullare e abbracciare dai genitori)</p> <p>Bambini: hanno dei punti di riferimento precisi (conduttori)</p> <p>Il materiale musicale ha avuto effetto calmante sul gruppo</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco e Manuela conducono i rispettivi gruppi, per condurre attività a canone.</p> <p>Marco e Manuela mantengono un ruolo preciso e la conduzione del gruppo per tutta la durata dell'attività.</p> <p>Proposta didattica:                      eseguire a canone                      - una filastrocca                      - una filastrocca suonata con body-percussion                      - un canto accompagnato con la chitarra</p> <p>La presenza di due operatori ha permesso la conduzione di un canone a due voci</p> <p>La scelta di non utilizzare una base musicale si rifà alla volontà operativa di concentrarsi sulla voce</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>I genitori sono diventati protagonisti dell'attività musicale e non meri accompagnatori/contenitori. L'attività ha consentito ai genitori di mettere in campo le proprie abilità musicali"</p> <p>i bambini sono diventati più osservatori, spettatori e auditori, che esecutori.</p>

(parlata e cantata) e sul ritmo prodotto dalla body-percussion

La scelta della melodia è di carattere operativo: il fatto che fosse facilmente riconoscibile, ha consentito ai genitori di poter cantare fin da subito con i conduttori

L'attività è "tarata" sulle abilità dei genitori.

## Rilassamento (4.12 - 4.59)

Il momento di rilassamento è presente in ogni lezione (elemento "tratto" dalle prassi di Musica in Culla®).

L'elemento fantastico domina l'attività: fingere di essere alberi che la neve ricopre è una grande motivazione a stare fermi e in silenzio.

La neve copre tutti, ma in momenti diversi: si lavora quindi sull'attesa e sul turno.

### La coppia musiducante

Marco spiega l'attività e Manuela fa da esempio; successivamente gli operatori si scambiano di ruolo e Marco diventa parte del gruppo come albero, Manuela appoggia la neve.

### La coppia genitore-bambino

L'attività è individuale, quindi si scioglie temporaneamente il binomio genitore-figlio.

Rilassamento (4.12 - 4.59)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco e Manuela spiegano l'attività facendo un esempio pratico (mostrano ciò che accadrà), permettendo ai bambini e ai genitori di prevedere l'attività futura</p> <p>Marco diventa successivamente parte del gruppo, mantenendo un ruolo di esempio (comportamento da mantenere per la buona riuscita dell'attività: fermo, in silenzio, attento)</p> <p>Manuela gestisce l'attività, scegliendo i tempi e i modi in cui la neve si posa sui bambini e sui genitori</p> <p>Manuela rende i contatti con i bambini e con i genitori delicati come delle coccole musicali</p>	<p>Si lavora sull'identità e l'autonomia del bambino, per aiutare il processo di separazione dall'unità con il genitore (in particolare con la madre)</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>E' una proposta di rilassamento</p> <p>L'attenzione è sul singolo</p> <p>Si lavora sulla gestione del tempo e dell'attesa</p> <p>A livello didattico, si è utilizzato l'elemento fantastico (immagine mentale dell'albero chiarisce immediatamente il modo in cui stare nell'attività)</p>	<p>E' un'attività per singoli individui (viene meno la relazione genitore-bambino)</p>

### 3. "Tra Musica in Culla® e Orff-Schulwerk"

Il video racconta un percorso, portato avanti in più lezioni, che coniuga elementi di Musica in Culla® e dell'Orff-Schulwerk.

Si parte da un canto, poi si aggiunge una base musicale.

Il medesimo canto dà l'occasione anche di muoversi nello spazio.

In seguito ad un'esplorazione sonora di bacchette di legno, il canto viene suonato in alcune sue parti.

Infine, dopo un'esplorazione sonora di xilofoni in scala pentatonica, il brano viene eseguito cantando e suonando.



Chants e oggetti (00.04 - 00.55)

Variazioni sul tema (00.56 - 01.28)

Il canto che i conduttori intonano è costruito su una scala modale (modo misolidio), ha struttura A e B, che si distinguono per caratteristiche musicali diverse.

Tutto il gruppo ha dei fazzoletti colorati, che consentono di seguire la linea melodica (A) e di segnare la pulsazione laddove richiesto dal canto (B).

Successivamente una base musicale riprende il medesimo canto e il movimento dei fazzoletti continua, con alcune variazioni.

I bambini vengono "immersi" nell'attività musicale, non vi è una richiesta specifica: ciascuno può interagire come può e vuole (c'è chi fa esplorazioni vocali col "pa", chi muove i fazzoletti, chi sta fermo guarda e ascolta).

La coppia musicante

Marco e Manuela sono co-conduttori dell'attività. La presenza di due voci con timbri differenti consente immediatamente la ricchezza armonica nella parte A; nella parte B, dove è previsto un gioco ad eco, uno dei due conduttori propone, l'altro risponde e guida il gruppo.

La presenza di due conduttori permette di annullare quasi totalmente la "spiegazione" e verbalizzazione dell'attività: l'esempio diventa chiaro immediatamente.

La coppia genitore-bambino

I genitori condividono l'attività con i figli e diventano protagonisti del lavoro musicale quando cantano insieme ai conduttori, creando varietà, interesse e motivazione.

Così facendo i genitori diventano "contenitori" per i loro figli: non li costringono a interagire in un modo prestabilito, ma permettono loro di entrare nell'attività con la modalità preferita.



Chants e oggetti (00.04 - 00.55)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Manuela e Marco sono co-conduttori dell'attività</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>I genitori: condividono l'attività con i bambini</p> <p>Bambini: interagiscono con i conduttori (rispondono alle risposte tonali), con la sicurezza dei genitori che cantano alle loro spalle.</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco e Manuela non verbalizzano l'attività, non la spiegano.</p> <p>Propongono un chant*, abbinando alla voce il movimento fluente dei fazzoletti colorati (precedentemente consegnati a tutto il gruppo di bambini e genitori).</p> <p>La presenza di due conduttori, con voci differenti tra loro, ha immediatamente creato varietà timbrica e ricchezza armonica.</p> <p>I genitori partecipano muovendo fluentemente i fazzoletti; quando hanno compreso la melodia, si aggregano ai conduttori nel canto.</p> <p>*chant = proposta melodica, intonata con sillabe onomatopeiche (non-sense), che si ripete più volte.</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>I genitori diventano protagonisti dell'attività musicale, insieme ai conduttori, ciascuno come può (chi canta, chi muove i fazzoletti). Nel momento della richiesta di risposte da parte dei bambini, durante l'inquadratura tonale, i genitori attendono e fungono da contenitori.</p> <p>I bambini sono più osservatori, spettatori e auditori, che esecutori. I più si muovono i fazzoletti, imitando i movimenti dei genitori e dei conduttori.</p> <p>Qualcuno risponde durante l'inquadratura tonale.</p>

Variazioni sul tema (00.56 - 01.28)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Manuela e Marco sono co-conduttori dell'attività.</p> <p>Solo nella parte B Manuela e Marco si dividono i ruoli: Manuela propone Marco imita ad eco</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>I genitori: condividono l'attività insieme ai loro figli</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con la modalità che è alla loro portata.</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco e Manuela non verbalizzano l'attività, non la spiegano.</p> <p>Propongono il medesimo chant dell'attività precedente, questa volta eseguito col sussidio di una base musicale. Abbinano alla voce il movimento fluente dei fazzoletti colorati.</p> <p>La presenza di due conduttori consente di attuare il gioco di botta-risposta nella parte B del chant, per incoraggiare l'interazione vocale dei bambini, attraverso l'imitazione.</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con diverse modalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ascoltano e seguono con lo sguardo ciò che accade</li> <li>- esplorano vocalmente il "pa"</li> <li>- cantano brevi frammenti della melodia</li> <li>- muovono i fazzoletti</li> </ul>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>I genitori diventano protagonisti dell'attività musicale, insieme ai conduttori, ciascuno come può (chi canta, chi muove i fazzoletti, chi aiuta il proprio figlio tenendolo in braccio).</p> <p>I bambini provano ad entrare nell'attività e sperimentano diverse modalità di interazione.</p>

## In movimento (01.29 - 01.50)

Dal micro al macro: una volta consolidati i due momenti musicali (A= movimento fluente / B= pulsazione ritmica), si passa a muoversi nello spazio.

I fazzoletti ancora una volta accompagnano l'attività, sono l'elemento "sicuro" e conosciuto che traghetta verso una maggiore complessità: gestire infatti il movimento nello spazio significa "esporsi" al movimento, avanzare in mezzo agli altri, non poter avere più in ogni momento lo sguardo sul conduttore.

### La coppia musicante

Marco e Manuela co-conducono l'attività e ora sono molto attenti a cogliere le sfumature, le variazioni, le proposte dei bambini.

### La coppia genitore-bambino

Il movimento nello spazio e l'imprevedibilità (non so chi nè come mi verrà vicino) fanno sì che la coppia genitore-bambino si ricompatti: alcuni genitori camminano e seguono il loro figlio; alcuni bambini seguono il genitore; altre coppie invece stanno ferme (il genitore rispetta la non volontà di movimento del figlio e la supporta).

In movimento (01.29 - 01.50)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Manuela e Marco sono co-conduttori dell'attività.</p> <p>Entrambi cercano di cogliere reazioni e azioni dei bambini, per trarre nuovi spunti per eseguire l'attività (es: un bambino saltella, Manuela saltella dopo di lui)</p> <p>Marco e Manuela propongono una modalità entro cui agire durante l'attività (muoversi e muovere i fazzoletti, cantando). Lasciano però che ciascuno entri a far parte dell'attività come vuole.</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>I genitori: condividono l'attività. Rimangono fisicamente vicini ai loro figli, fungendo al tempo stesso da supporto e rinforzo.</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con diverse modalità. Rimangono vicini ai loro genitori</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco e Manuela non verbalizzano l'attività, non la spiegano.</p> <p>Propongono il medesimo chant dell'attività precedente, sempre col sussidio di una base musicale, ma aggiungono il movimento nello spazio, come variazione.</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>Tuttavia nel momento in cui l'attività diventa più complessa e "dispersiva", si forma immediatamente l'unità genitore-bambino.</p>

## Esplorazione sonora (01.51 - 02.33)

L'esplorazione sonora è un momento molto importante: è il primo approccio "personalizzato" ad un oggetto sonoro.

Attraverso l'esplorazione si sperimenta il gesto che produce la musica, si scoprono diverse possibilità di produrre suono, si scopre un legame tra gesto e affettività. Esplorare significa, infine, gettare le prime basi per future "invenzioni" musicali.

Siamo partiti da un'esplorazione totalmente libera, per poi raccogliere le diverse "idee" emerse e guidare il gruppo a suonare con le bacchette e gli xilofoni con diverse modalità.

Vi è quindi un primo momento di "libertà" e un secondo in cui il gruppo si ricompatta e si sintonizza. Ciascuno può entrare nell'attività come meglio può o desidera.

### La coppia musicante

Essere in due significa poter avere doppio sguardo sul gruppo e cogliere più aspetti e "informazioni".

Quando l'esplorazione diventa "condotta", Marco propone e Manuela diventa capogruppo.

### La coppia genitore-bambino

I genitori condividono l'attività con i figli e rimangono vicini, fungendo da supporto e da incoraggiamento.

Esplorazione sonora (01.51 - 02.33)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Manuela e Marco conducono l'attività di esplorazione sonora, guidando i bambini alla scoperta di diverse sonorità.</p> <p>Marco in particolare coglie alcune modalità di esplorazione sonora proposte dai bambini, le incoraggia e guida il gruppo ad imitarle. Manuela segue a ruota Marco, ponendosi come figura di rinforzo per il gruppo, incoraggiandolo a sintonizzarsi.</p>	<p>Marco conduce l'attività</p> <p>Manuela assume ruolo di supporto e ruolo trainante per il gruppo (soprattutto per i genitori).</p> <p>I genitori: condividono l'attività. Rimangono fisicamente vicini ai loro figli, fungendo al tempo stesso da supporto e rinforzo.</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con diverse modalità.</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Marco e Manuela non verbalizzano l'attività.</p> <p>Marco riconosce e valorizza due bambini che hanno proposto una modalità di esecuzione.</p> <p>L'oggetto è facile da manipolare, è interessante perché suona.</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>Ciascuno però può entrare nell'attività come meglio riesce (osserva, suona, esplora)</p>

## Canto, ritmo... e variazioni (02.34 - 03.22)

Si torna ancora una volta sul canto proposto fin dall'inizio.

Elementi di continuità e di "sicurezza" sono la melodia e la struttura (fluente-pulsazione), elementi di novità sono le bacchette, che si muovono nello spazio, poi suonano e variano intensità e velocità.

### La coppia musiducante

Marco conduce l'attività, scegliendo le modalità con cui suonare le bacchette. Manuela mantiene il contatto col gruppo, guidandolo nelle risposte alle proposte musicali di Marco.

Essere in due significa far meglio comprendere il momento di attesa e il momento di risposta, essere di esempio (per imitazione) e poter limitare al massimo le spiegazioni.

### La coppia genitore-bambino

C'è unità di coppia genitore-bambino, ma l'eco consente di unire il gruppo, al quale è richiesto di rispondere alla proposta del conduttore.

La coppia genitore-bambino è salda, ma scopre di far parte di qualcosa di più grande.

Canto, ritmo... e variazioni (02.34 - 03.22)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco e Manuela conducono insieme l'attività nella parte del chant in cui le bacchette si muovono fluentemente.</p> <p>Marco conduce l'attività nella parte in cui bisogna suonare le bacchette: sceglie quali ritmi proporre e quanto rimanere nell'attività.</p> <p>Manuela diventa parte del gruppo e dà dimostrazione di cosa bisognerebbe fare (ripetere la proposta di Marco a eco)</p>	<p>Marco e Manuela: sono le figure di riferimento</p> <p>Marco ad un certo punto diventa conduttore.</p> <p>Manuela assume ruolo di supporto e ruolo trainante per il gruppo.</p> <p>I genitori: condividono l'attività. Rimangono fisicamente vicini ai loro figli, fungendo al tempo stesso da supporto e rinforzo.</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con diverse modalità.</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>Viene ripreso il chant già eseguito in precedenza, in altre modalità. La novità ora è l'utilizzo di bacchette che suonano. Il ritmo non è solo suonato, ma verbalizzato mediante pattern*.</p> <p>Il movimento fluente della prima parte è una "conferma" di ciò che era già avvenuto: il movimento fluente con i fazzoletti; la novità è il ritmo suonato, arricchito anche da variazioni.</p> <p>*pattern = proposta di una sequenza ritmica (vocale e/o strumentale) che si ripete più volte</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>Ciascuno però può entrare nell'attività come meglio riesce (osserva, suona, esplora)</p> <p>Ad un certo punto si rinforza ulteriormente la richiesta di "gruppo", nel momento in cui Marco propone un ritmo che il gruppo deve ascoltare e poi riprodurre ad eco.</p>



## Lo strumentario melodico e il "Suoniamoci su!" (03.22 - 04.52)

Torna il momento di esplorazione sonora (vedi "Esplorazione sonora", nei minutaggi precedenti), questa volta sperimentata su xilofoni in scala pentatonica.

In un primo momento ciascuno è libero di far conoscenza col proprio strumento; successivamente i due conduttori impostano un bordone, sul quale il gruppo si sintonizza.

Infine, a conclusione del percorso, il gruppo viene condotto a suonare gli xilofoni sul brano ormai conosciuto.

### La coppia musiducante

Ancora una volta essere in due consente ad uno di condurre, e all'altra di essere l'elemento trainante per il gruppo.

### La coppia genitore-bambino

Ai genitori non sono stati dati gli xilofoni; rimangono tuttavia vicino ai loro figli, condividono l'attività con i bambini e la rendono possibile perché continuano a cantare, insieme ai conduttori.

E' un momento di "distacco" molto importante. Il bambino sperimenta un momento di autonomia; il genitore "vince" la tentazione di correggere l'azione del figlio, non gli muove le mani, non lo ferma: i bambini sentono di poter suonare liberamente e non vivono l'attività con ansia.

Lo strumentario melodico e il "Suoniamoci su!" (03.22 - 04.52)

LIVELLO EDUCATIVO	LIVELLO PSICOLOGICO
<p>Marco conduce l'attività, determinando i tempi e le modalità di esecuzione.</p> <p>Manuela fa parte del gruppo e dimostra che bisogna "imitare" Marco.</p>	<p>Marco è il conduttore principale. Manuela assume ruolo di supporto e ruolo trainante per il gruppo.</p> <p>I genitori: sono fisicamente vicini ai loro figli, fungono da supporto, ma non partecipano del tutto all'attività (cantano, ma non hanno le bacchette).</p> <p>I genitori "vincono" la tentazione di correggere i figli: non suonano al posto dei bambini, ma con la loro presenza li incoraggiano a suonare.</p> <p>Bambini: hanno la possibilità di entrare nell'attività musicale con diverse modalità.</p>
LIVELLO OPERATIVO	LIVELLO SOCIALE
<p>C'è una prima parte di esplorazione sonora degli xilofoni.</p> <p>Marco imposta un bordone ritmico-melodico. Manuela si sintonizza dopo poco. Il gruppo è invitato a imitare i conduttori.</p> <p>Successivamente viene ripresa la base musicale del chant. La novità ora è suonare su uno xilofono (scala pentatonica).</p> <p>Come già con le bacchette in precedenza, c'è una parte di non-suono, occupata dal movimento fluente, e una parte di ritmo da eseguire sullo xilofono.</p> <p>Vengono introdotte delle variazioni,</p>	<p>La richiesta è a livello di gruppo e non di individuo.</p> <p>Ciascuno però può entrare nell'attività come meglio riesce (osserva, suona, esplora)</p> <p>I bambini sono protagonisti dell'attività musicale.</p> <p>I genitori sono spettatori.</p>

per proporre e sottolineare alcuni parametri musicali importanti (forte, piano, veloce, lento).	
---	--

## **VI.**

### **CONCLUSIONI**

*a cura di Manuela Allemano e Marco Massola*

#### **1. Il nostro punto di vista**

Eravamo partiti da queste domande:

*Perché lavorare insieme? Perché lavorare in coppia?*

Giunti al termine di questo lavoro, possiamo dire che i vantaggi di lavorare in coppia sono superiori agli svantaggi: si con-dividono i compiti, le fatiche e le responsabilità, il gruppo fruisce di maggiori competenze messe a disposizione (che danno la possibilità di lavorare anche su contenuti musicali più complessi), lo sguardo sul gruppo è raddoppiato e si amplifica la possibilità di cogliere le risposte agli stimoli.

Nello specifico delle nostre competenze, inoltre, abbiamo la possibilità di guardare al tempo stesso ad aspetti generali (come avessimo un cannocchiale) ed aspetti particolari (come se avessimo un microscopio): Manuela, infatti, ha alle spalle anni di lavoro con gruppi di ogni età, incontrati nei contesti più disparati (animativi, ludici, scolastici,...); Marco, invece, porta sul campo lo sguardo educativo acquisito in servizi specifici dedicati alla persona (minori a disagio, servizi sociali).

Il senso di lavorare in coppia, però, non è e non è stato dividersi il lavoro in base alle competenze specifiche, ma imparare l'uno dall'altra strategie e modalità, per arrivare ad una prassi operativa nuova e inedita per entrambi. Questo può avvenire soltanto se gli operatori sono disposti a lasciarsi contaminare dall'altro/a, solo se mantengono la disponibilità a conoscere e conoscersi, solo se intendono la loro formazione non conclusa, ma in perenne divenire.

I contesti sociali in cui operiamo ogni giorno dimostrano un disagio crescente e dei bisogni specifici educativi che vanno al di là dell'apprendimento musicale: non possiamo non occuparcene. Spesso la musica agevola la comunicazione del disagio, fa emergere problematiche che devono essere affrontate.

Quando lavoriamo da soli, abbiamo minori possibilità di intervento - soprattutto interventi educativi - e dobbiamo essere più operativi, pur notando i bisogni di altro genere.

Quando lavoriamo da soli dobbiamo mantenere lo sguardo sul gruppo, proporre attività, cogliere le risposte agli stimoli; quando si è in due, uno degli operatori può permettersi a volte di essere meno "operativo" a livello della gestione del gruppo e concentrarsi su un bisogno specifico, anche individuale.

Non abbiamo dati scientifici che possano supportare la nostra tesi, solo osservazioni personali e relative alla nostra coppia.

Non possiamo dire quanto di ciò che accade nei nostri percorsi sia dovuto all'essere in coppia o alla nostra coppia specifica.

Nonostante ciò riteniamo che valga la pena continuare a indagare e sperimentare sempre più gli aspetti descritti (anche con contributi di altri operatori musicali), per delineare maggiormente quella che per noi è diventata una buona prassi didattico-educativa di lavoro di coppia.

## 2. Il punto di vista dei genitori

Infine, lasciamo la parola ad alcuni genitori.

Abbiamo chiesto loro di scriverci alcune riflessioni sul lavoro svolto, su come hanno vissuto l'esperienza, come hanno inteso la nostra proposta di coppia.

"Senza dubbio l'attività per i bambini è molto bella, e risulta essere trascinante anche per i genitori.

Per quel che mi riguarda, ho scelto di partecipare al laboratorio insieme a Stella perché vi conoscevo e conoscevo il vostro modo di lavorare e, seppur da non specialista della musica, comprendo molti aspetti del vostro operare.

Ho avuto la possibilità di vivere l'esperienza da due punti di vista: da genitore con Stella e anche "operatore", quando avete proposto i vostri laboratori nella scuola dell'infanzia dove lavoravo.

Credo siano molto importanti i momenti in cui date delle spiegazioni riguardo quello che state facendo: il fatto che ci venissero spiegate delle piccole cose hanno accresciuto molto il vissuto dell'esperienza, anche per noi genitori".

*Camilla, mamma di Stella*

"Filippo aveva meno di un anno quando abbiamo iniziato insieme il nostro viaggio nella musica e con la musica, incontrando suoni, silenzi, melodie, ritmi, voci, corpi, strumenti musicali, canzoni diverse ed adeguate alle varie età. Durante il laboratorio di propedeutica musicale, ci siamo ritrovati in un ambiente giocoso e stimolante dove abbiamo potuto esplorare, provare, ascoltare, produrre.

Per me è stato interessante osservare vari aspetti: come io genitore mi relaziono a mio figlio in un contesto insolito e viceversa;

come e quanto sono riuscita a "giocare", a privarmi delle regole e delle aspettative del mio essere adulta;

quanto sono riuscita a lasciare Filippo libero di esprimersi, di relazionarsi e di essere spontaneo.

Forse in alcuni momenti la presenza di noi genitori, con le nostre diversità educative e di relazione con il gruppo e il nostro bambino, ha reso l'atmosfera caotica e confusionaria, quindi l'attività era a tratti faticosa.

Anche per voi operatori era difficile mantenere e attirare l'attenzione di tutti.

Ottima è stata l'organizzazione degli incontri, caratterizzati da temi e attività sempre diversi, e della gestione in coppia del laboratorio.

Un altro punto di forza è stata infatti la presenza dell'educatore maschio e dell'educatrice femmina. Bello da ascoltare e da vedere la conduzione in coppia con le diversità di voci e metodi che si andavano ad armonizzare.

La conferma della buona riuscita del laboratorio mi è data da Filippo, quando lo sento cantare le canzoni, quando racconta episodi ai suoi amici, quando fa commenti positivi anche a distanza di tempo".

*Valentina, mamma di Filippo*

"Sono molto contenta del laboratorio che io e mia figlia abbiamo frequentato. Sono convinta dell'importanza educativa che ha avuto e delle esperienze musicali che abbiamo vissuto insieme.

Sono però felice che da quest'anno Giada frequenti da sola il corso di musica per i bambini della scuola primaria (in cui il genitore non è più previsto), perché ho percepito che a volte la mia presenza è stata un "limite" per mia figlia: preferiva stare con me anziché fare da sola le attività proposte.

In passato avevo fatto alcuni studi musicali, e mi sono sorpresa di come durante il laboratorio venissero affrontati in modo ludico e quasi naturale concetti e argomenti complessi, che io ai tempi avevo faticato a comprendere".

*Grazia, mamma di Giada*

"La condivisione del corso insieme ai bambini permettere di vivere un'esperienza nuova, in cui il bambino si sente incoraggiato e seguito, sia dagli educatori, sia dai genitori.

Il genitore vive un'esperienza diversa, come compagno, allo stesso livello di conoscenza del bambino, di fronte a una lezione di cui non conosce lo svolgersi.

La presenza di due operatori di sesso differente permette al bambino sia di potersi affiancare a una figura maschile magari non molto presente in altri contesti (come l'asilo), sia di avere una figura femminile, qualora il bambino più sensibile lo necessiti; la familiarità con entrambi che si crea nel corso del tempo permette ai bimbi di vivere le emozioni in modo differente.

Le lezioni sono sempre studiare per stimolare con la semplicità del gioco l'approccio alla musica, in completa libertà sia fisica che di immaginazione. Tutto ciò coinvolge i bambini, anche quelli meno pazienti.

Le parti in cui si coinvolge il gruppo con diversi ritmi o melodie, consente di sviluppare un senso musicale non comune.

I bambini, finita la lezione, vorrebbero continuare a giocare, quasi ignari di aver appreso".

*Alessandra, mamma di Samuele*



"Per un genitore è bello poter partecipare alle "scoperte" del proprio figlio, ancora di più in casi come il nostro, in cui c'è stata una vera e propria esplorazione di luoghi della fantasia, fatti di suoni, colori, relazione (Matteo è un bambino con spettro autistico).

L'attenzione di Manuela e Marco ha saputo creare un gruppo in grado di evolvere, senza lasciare nessuno indietro. I bambini sono stati tutti seguiti, ciascuno secondo le sue prerogative, senza lacune o mancanze. Le diverse e complementari competenze di Manuela e Marco ci hanno saputo accompagnare in questa avventura".

*Maurizio, papà di Matteo*

## **VII. BIBLIOGRAFIA**

**Come è musicale l'uomo?** - John Blacking - Ricordi LIM, Milano

**L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni** - a cura di Giovanni Piazza - EDI editore

**Le condotte musicali** - François Delalande - Ed. Clueb Bologna

**Pedagogia della musica: un panorama** - a cura di Mario Piatti - Ed. Clueb Bologna

**La musica è un gioco da bambini** - François Delalande - FrancoAngeli

**Il processo cognitivo** - Lev S. Vygotskij - Universale Bollati Boringheri

**Lo sviluppo nel ciclo di vita** - Leo B. Hendry, Marion Kloep - Il Mulino

**Storia della pedagogia. Lezione II: La Paideia** - Carmine Piscopo - Edizioni Pegaso

**Elemento sonoro musicale ed espressività nei primi tre anni di vita del bambino** - Claudio Massola - Tesi di Diploma, Scuola Triennale di Musicoterapia

**So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio** - Rizzolati e Sinigallia - Ed Cortina Raffaello

**Lineamenti di Sociologia della Famiglia** - Pierpaolo Donati, Paola di Nicola - Carocci editore

**L'animale sociale** - Elliot Aronson - Apogeo editore

**Corso di sociologia** - A. Bagnasco, M. Barbagli, A. Cavalli - Il Mulino

<http://www.musicainculla.it>

<http://www.orffitaliano.it/presentazione/presentazione.htm>

<http://musiced.about.com/od/lessonplans/tp/orffmethod.htm>

<http://www.alessandraseggi.it/wordpress/artemusica/performance-musicale-e-risonanza-empatica/>

<http://www.rivistacomprendere.org/allegati/XV.%20Bracco.pdf>

<http://go.galegroup.com>