

# **GUIDARE L'ASCOLTO IN CLASSE<sup>1</sup>**

**Linee didattiche**

*Elita Maule*

---

<sup>1</sup> Tratto a E. Maule, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Edizioni ETS, Pisa 2007, cap. 3.

## 1. L'ascolto per la storia: obiettivi

La musica “non ha lasciato solo ruderi o vestigia da museo ma opere fruibili ora, nel presente e in ogni luogo. Non è solo un documento da indagare per ricostruire il passato, ma un monumento sempre osservabile e fruibile anche fra le pareti domestiche. La musica è, insomma, il più tangibile [...] esempio della sopravvivenza del passato nel presente”<sup>(2)</sup>. Il ‘documento /monumento sonoro’ è in grado di stupire, di emozionare, di liberare l’immaginazione e la fantasia; se opportunamente interrogato, esso può rivelarci molti particolari relativi alla situazione, al contesto d’uso delle musiche, alle pratiche sociali coinvolte, a particolari momenti di aggregazione sociale. Nulla vieta di confrontare, successivamente, il documento/monumento sonoro con altri tipi di documenti. Le fonti architettoniche, per esempio, hanno tutte una loro caratteristica sonorità epocale in grado di completare, anche affettivamente, la nostra lettura del passato. Immaginate di entrare, insieme ai vostri alunni durante una visita d’istruzione, nel fastoso salone dei ricevimenti di un antico palazzo della vostra città e di riuscire a ricreare mentalmente, con una buona approssimazione filologica (competenza stilistica), le musiche che animavano l’ambiente all’epoca del suo massimo splendore.

Immaginate di entrare nella buia chiesa romanica che ogni giorno distrattamente osservate nel percorso che vi conduce a scuola e di sentir riecheggiare la meditativa preghiera cantata dei monaci all’epoca della sua costruzione: a quale scopo erano stati redatti, in notazione neumatica, quei bellissimi codici miniati le cui riproduzioni sono spesso osservabili anche nei nostri libri di testo scolastici? Questi canti sono sopravvissuti, quasi inalterati, fino ai nostri giorni e sono spesso cantati dal sacerdote soprattutto in occasione delle feste più importanti. Alcuni di essi sono semplici da cantare e sono facilmente eseguibili in classe anche dai ‘meno dotati’.

L’imparare ad ascoltare è dunque un nodo della didattica della storia musicale, ma non solo di essa, preliminare e necessario ad ogni altro tipo di operazione cognitiva sul passato esercitabile in classe. “Anzi, aggiungerei a questo proposito che il risultato finale e più auspicabile di un buon insegnamento non dovrebbe essere tanto quello di offrire notizie su ciò che si ascolta o di proporre e stimolare interpretazioni attendibili e competenti dei brani ascoltati, ma soprattutto quello di far venire il bisogno o la curiosità di ascoltarne altri”<sup>(3)</sup>.

---

<sup>2</sup> E. Maule, M.S. Tasselli, *Musica, storia, territorio*, Quaderni operativi dell’Istituto pedagogico n. 10, Junior, Bergamo 1998, p. 14.

<sup>3</sup> M. Baroni, “La storia della musica come problema didattico”, in AA.VV. (a cura di C.Galli), *Musica e storia. L’apprendimento storico musicale nel processo formativo*, Quaderni della SIEM n. 17, Edt., Torino 2001, p. 23.

Il saper ascoltare è un macro obiettivo, un risultato finale. Vediamo come la ricerca del settore ha dipanato questa finalità dell'insegnamento storico musicale in quelli che potremo definire obiettivi a lungo termine<sup>(4)</sup>:

- Far riconoscere alcune principali caratteristiche e far apprezzare il senso della “quantità di tipologie sonore che la cultura umana ha inventato” e che rappresenta un patrimonio meravigliosamente ricco e differenziato.
- Superare l'appiattimento del suono a parvenza puramente fenomenica, ovvero portare a consapevolezza tutti i modelli di sonorità che sono noti e riconosciuti dalle persone ma che non sono da queste realmente compresi.
- Promuovere la capacità di percepire, riconoscere e nominare le strutture e i sistemi strutturali più importanti che si trovano nella maggior parte delle culture musicali del mondo (il sistema dei ritmi, delle altezze, dei timbri, delle tessiture, ecc.).
- Promuovere la capacità di formulare interpretazioni, cioè di usare in maniera appropriata l'ermeneutica verbale necessaria a comunicare le proprie risposte immaginative ed emotive, collegandole con le strutture percepite.
- Promuovere la capacità di rapportare le strutture e le interpretazioni al contesto storico culturale a cui quelle musiche appartengono, di capire cioè le funzioni e il valore che la cultura d'origine ad esse attribuiva. Pertanto si rivela utile anche:
- Possedere informazioni utili a capire ciò che si sta ascoltando.
- Possedere competenze e informazioni necessarie per costruire in modo non banale e irriflesso il proprio gusto musicale e per accettare che esistano altri gusti e altre ideologie aventi la stessa dignità.

---

<sup>4</sup> M. Baroni, “La storia della musica come problema didattico”, cit., p. 24 segg.; M. Baroni, *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca 2004.

## 2. Guidare l'ascolto: un modello di approccio alla fonte/ monumento sonoro

Il tema relativo alla didattica dell'ascolto appare assai complesso e articolato e, per questo motivo, difficilmente trattabile in questa sede in modo esaustivo; esso è un argomento interdisciplinare che interessa ogni aspetto della ricerca musicale e della sua divulgazione.

Proveremo, prendendo in considerazione solo quell'indirizzo di studi che in modo specifico si è occupato di affrontare il problema rivolgendolo all'insegnamento della storia della musica, a ricavare alcune linee-guida per condurre un buon lavoro in classe.

Nel tentativo di guidare gli studenti ad ascoltare repertori a loro poco noti e per insegnare loro a 'parlare di musica' tenendo conto dei contesti culturali cui le musiche appartengono, Baroni individua un percorso didattico che si può articolare nei punti seguenti<sup>(5)</sup>:

1. Cogliere il carattere affettivo di una musica - ovvero coglierne i significati mettendo in atto facoltà intuitive generali possedute da tutti gli individui - e saperlo tradurre con il linguaggio. Per cogliere il carattere affettivo di un brano musicale occorre preliminarmente entrare in empatia con esso, ricostruendo interiormente i suoi contenuti. "La naturalità dell'atteggiamento empatico, il suo statuto di facoltà probabilmente innata e comunque non legata a forme di apprendimento, è un'altra delle ragioni che possono spiegare l'esistenza di competenze immediate e intuitive. [...] L'apparato delle interpretazioni verbali [...] assume in un certo modo la funzione di quella 'mediazione di esperienze cognitive' di cui parla la psicologia dei fenomeni empatici: serve a capire meglio la natura delle esperienze affettive implicate nell'ascolto, a precisarne la sostanza e il contenuto e forse a stimolare la sua maturazione e il suo sviluppo. È dalla collaborazione degli aspetti affettivi e di quelli cognitivi dell'ascolto che può nascere una più approfondita e consapevole comprensione di ciò che si ascolta; gli stessi germi di un maturo atteggiamento critico nei confronti della musica ascoltata nascono probabilmente da questo connubio"<sup>(6)</sup>.

2. Conoscere il sistema strutturale dei linguaggi musicali, ovvero il sistema generale di regole che ne determinano la grammatica (ritmo, tonalità, sonorità, forma, ...). Se l'esercizio d'ascolto proposto nel primo punto puntava alla valorizzazione di processi di interpretazione 'aperti', attraverso la raccolta di indizi sonori tendenti a giustificare l'interpretazione offerta si "può evitare di assumere aspetti immotivati o irragionevoli. Se la rosa degli indizi raccolti è sufficientemente ampia la convalida dell'interpretazione può

---

<sup>5</sup> Cfr. M. Baroni, *L'orecchio intelligente*, cit.; cfr. anche F. Ferrari, "Un modello di apprendimento cooperativo per la storia della musica", in AA.VV. (a cura di C. Galli), *Musica e storia*, cit., p. 66 segg.

<sup>6</sup> ibidem, pp. 14-15.

risultare più solida e più attendibile”<sup>(7)</sup>. È necessario quindi allenare l’orecchio a concentrarsi sulle strutture musicali e sui sistemi di organizzazione delle stesse che costituiscono la grammatica musicale tipica di ogni genere, stile, cultura musicale. “Ogni struttura rappresenta una precisa categoria sonora distinguibile da altre e anche nominabile: nell’ascolto si tratterà di sviluppare quella che gli psicologi chiamano appunto Percezione categoriale. [...] La percezione categoriale ci permette dunque di individuare le strutture musicali, ma se [...] dobbiamo arrivare a usarle anche come indizi per la nostra interpretazione, allora non basta riconoscerle: occorre anche capire la loro funzione di comunicazione. Ogni struttura categoricamente individuata e acusticamente percepita agisce come strumento comunicativo e può essere interpretata. I sistemi strutturali vengono accettati in musica proprio in quanto si riconoscono ad essi particolari facoltà espressive”<sup>(8)</sup>.

3. Acquisire informazioni storiche e stilistiche in grado di rendere ragione del contesto e della funzione sociale svolta dalla musica presa in considerazione; del sistema di valori e del gruppo sociale dal quale è legittimata; degli eventuali individui (personalità) che la rappresentano. Prendiamo atto del fatto che è legittimata anche la posizione di quanti ‘godono’ la musica anche senza ricostruirne il contesto di appartenenza: è il caso dei tanti appassionati di jazz, musica operistica, etnica, ecc. i quali mettono comunque in atto una qualche competenza culturale anche se questa è basata più su dati immaginari che su quelli documentari. “La competenza culturale ha però una caratteristica: è impossibile acquisirla semplicemente vivendo, cioè per esposizione ai flussi di informazione circolanti nella società. Questi esistono ma non sono sufficienti: la competenza va imparata. [...] Esistono, per questo, due tipi di apprendimento. Da un lato occorrono informazioni storiche. [...] D’altro lato occorrono informazioni stilistiche: l’esperienza dimostra che non basta sapere che cos’è il romanticismo per distinguere lo stile musicale romantico da quelli precedenti o seguenti. Bisogna confrontare più tipi di musica, coglierne le caratteristiche strutturali e connetterle con quelle storiche”<sup>(9)</sup>.

Ora che abbiamo individuato una possibile e didatticamente sensata successione di abilità da attivare per giungere ad una comprensione del fenomeno musica storicamente inteso, occorre ancora trovarne un possibile aggiustamento affinché queste abilità si traducano anche in acquisizioni, da parte dei discenti, di competenze metodologiche il più possibile correlate a quelle messe in atto dallo storico per fabbricare la storia.

Facciamo un esempio esplicito. Per raggiungere il terzo livello di competenza (competenza culturale) possiamo adottare il metodo tradizionale, comunemente chiamato trasmissivo, fornendo preliminarmente, o in itinere, agli alunni commenti e

---

<sup>7</sup> ibidem, p. 19.

<sup>8</sup> ibidem, p. 21; cfr. anche M. Baroni, R. Dalmonte, C. Jacoboni, *Le regole della musica. Indagine sui meccanismi della comunicazione*, EDT, Torino 1999.

<sup>9</sup> ibidem, pp. 68-69.

informazioni verbali (o mediante letture da sussidi didattici) che riteniamo utili alla comprensione della musica ascoltata. Questa sembra la proposta più comunemente adottata anche nei recenti testi che si configurano quali guide all'ascolto<sup>(10)</sup> rivolti alle scuole.

Abbiamo però anche l'alternativa di offrire agli scolari solo consegne-stimolo generali in modo da aprire una discussione collettiva i cui punti salienti possono essere raccolti e fungere da stimolo per una ricerca. Questa può essere effettuata in piccoli gruppi, in classe o anche a casa, utilizzando materiali come testi scritti, fonti iconografiche, ricerche in internet, ecc. Tornerà utile anche la spiegazione dell'insegnante che fungerà, in questo caso, da fonte orale per rispondere alle domande che gli saranno rivolte.

Nel primo caso possiamo dire che la metodologia usata non ha nulla in comune con le procedure che lo storico attiva per fabbricare la storia, perché non sono i fatti e le spiegazioni acquisite da altri e da lui memorizzate che costituiscono lo scopo del suo lavoro.

Nel secondo caso, invece, il procedimento attivato è molto simile a quello che lo storico compie perché contiene tutti (o quasi) i procedimenti logici implicati anche nella ricerca storica (desumere informazioni da una fonte/monumento sonoro; formulare ipotesi sul contesto, funzione, pratiche sociali coinvolte nella musica; cogliere gli elementi costitutivi dello stile epocale; ricercare le spiegazioni (utilizzando altre fonti) alle ipotesi formulate, ecc.).

Attivando questa seconda strategia, definita anche metodo euristico guidato, possiamo insegnare un modo per poter, a lungo andare, assumere informazioni senza disporre necessariamente di un 'esperto' che ce le fornisca verbalmente, ma anche, contemporaneamente, per costruire da soli la competenza culturale per oggi e per il futuro. Questa strategia possiede caratteri di trasferibilità in altri campi, di durezza nel tempo e di interdisciplinarietà metodologica.

Tenendo conto anche del modello sulla competenza comune<sup>(11)</sup> vediamo, in modo generico, come potrebbero essere applicati in classe i suggerimenti sopra esposti, seppur bisognosi di essere adattati al tipo di brano o di repertorio esaminato ma anche all'età dei discenti e alle esigenze del progetto, in modo da poter promuovere le abilità storiche musicali delineate.

È importante non commentare preliminarmente il brano musicale, né fornire indicazioni biografiche sull'eventuale autore, sulle strutture o quant'altro al fine di non compromettere l'esercizio cognitivo, incentrato sull'osservazione e l'analisi della fonte, che ogni alunno autonomamente deve compiere. Troppo spesso (anche a livello

---

<sup>10</sup> Cfr., per esempio, lo stesso testo di M. Baroni o quello di L.C. Baldo, S. Chiesa, *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2003.

<sup>11</sup> Cfr., in particolare, AA.VV. (a cura di L. Marconi e G. Stefani), *Il senso in musica. Antologia di Semiotica musicale*, CLUEB, Bologna 1987; G. Stefani, *Capire la musica*, Fabbri, Milano 1985; G. Stefani, *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna 1982; G. Stefani, *La parola all'ascolto*, CLUEB, Bologna 2000.

accademico) lo studente viene impegnato in un ascolto che serve solo a riconoscere e a confermare le informazioni già fornite dall'insegnante.

Le risposte dei ragazzi costituiscono ipotesi di spiegazione storica, provvisorie e suscettibili di conferme o di smentite. Sarà quindi necessario, successivamente, consultare altre fonti per cercare un avallo alle ipotesi e ulteriori informazioni utili a completare il quadro informativo.

A questo punto sarà possibile e utile utilizzare in modo critico il libro di testo scolastico, richiamandoci alle indicazioni fornite da Brusa<sup>(12)</sup>. Anche con il materiale storico in esso contenuto, infatti, possiamo esercitare in classe l'uso del documento scritto e la pratica della ricerca attiva cercando non tanto di memorizzare i contenuti che vi sono racchiusi, quanto quelli finalizzati a rispondere alle domande che precedentemente ci siamo posti.

Quasi mai, infine, le risposte dei ragazzi si attengono alla sequenza di domande riportata nello schema. In genere, le risposte fornite sono multiple e associano più 'voci' tra quelle riportate nello schema (alla domanda: "a che cosa poteva servire questa musica?", i ragazzi possono rispondere, ad esempio, che si tratta di musica per una festa in un palazzo all'epoca dei moschettieri. E giustificano: si sente che c'è il ritmo di un ballo, ma non moderno e piuttosto pomposo e lento. [...] Mi sembra che ci sia una musica simile nel film *La maschera di ferro*, ...

---

<sup>12</sup> A. Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; cfr. anche C. Scataglini, A. Giustini, *Adattamento dei libri di testo*, Erickson, Trento 1998.

## GUIDA ALL'ASCOLTO

<p><b>Abilità intuitive per cogliere il carattere 'affettivo'</b></p> <p>Quale carattere ha il brano? Ti sembra musica triste, allegra, marziale[...]? Hai già sentito altre volte musiche di questo tipo? Dove?[...]</p>	<p>Con questa operazione si raccoglieranno le preconoscenze degli alunni e le impressioni (emozioni, sensazioni) che il brano suggerisce loro.</p>
<p><b>Strutture musicali/ sistemi organizzativi/ grammatica</b></p> <p>Quali strumenti riconosci? Si sentono spesso o si tratta di timbri inconsueti? C'è qualcuno che canta? Si tratta di una voce maschile, femminile o di un coro? Come sono le voci? 'Studiate' e impostate o semplici e naturali? Sapresti ricantare la melodia? È semplice o complessa? Richiede studio e tecnica per essere eseguita? Com'è il ritmo? Costante, ripetitivo, veloce, lento[...]? La musica si ripete qualche volta?[...]</p>	<p>Queste domande servono ad indurre l'alunno a cogliere le principali caratteristiche di quello che, con ripetute esperienze d'ascolto, sarà riconosciuto come stile epocale e/ o geografico in musica. Le tecniche compositive cambiano nel tempo per svariate ragioni: l'aderenza ad un rinnovato clima culturale e valoriale; i mutamenti dei gusti (a loro volta condizionati dai cambiamenti sociali, dalla comparsa di nuove classi sociali, [...]); gli sviluppi della ricerca musicale, estetica, e acustica; il perfezionamento delle tecniche di costruzione degli strumenti o l'adozione di nuovi (aspetto legato alla storia tecnologica), ecc.</p>
<p><b>Contesti/ valori-legittimazioni/ funzioni/ pratiche sociali</b></p> <p>A che cosa servirà questa musica? A quale contesto d'uso si addice? Sarà una musica per pregare? Per danzare? Da ascoltare attentamente in una sala da concerto? Per esprimere sentimenti? Per narrare un evento? Per celebrare un avvenimento? Per incitare alla guerra? Per far festa? ...</p> <p>Quante sono le persone coinvolte in questa esecuzione? Sarà destinata ad un pubblico</p>	<p>Questa tipologia di domande servirà a indurre l'alunno a cogliere, attraverso l'ascolto: la funzione sociale della musica nel contesto storico di appartenenza; ad individuare il profilo (socioculturale, ...) dei destinatari cui era rivolta; le ragioni dell'organizzazione dell'evento, i rapporti di committenza, l'adesione valoriale, il consenso dei soggetti coinvolti, i rapporti di</p>



<p>allargato o ristretto? In un ambiente chiuso o aperto? Si tratta di un'esecuzione di professionisti o di gente comune? Qualcuno avrà pagato per ascoltare? ...</p> <p><b>Autore/opera (nei casi specifici)</b></p> <p>Prendendo in considerazione tutte le osservazioni fin qui compiute, sapresti: collocare questa musica in un'epoca? Qualcuno avrà composto questa musica? Per chi? Sarà stato pagato per farlo? A quale condizione sociale apparteneva? Che cosa voleva esprimere o comunicare l'autore? Avrà composto solo musiche di questo tipo? Quali altre musiche saranno state eseguite alla sua epoca? La sua musica sarà simile o diversa da quelle composte dai suoi coetanei? [...]</p> <p><b>Raccolta delle osservazioni e delle ipotesi</b></p> <p>Le risposte e le ipotesi formulate dai ragazzi saranno raccolte e sintetizzate: esse dovranno essere sottoposte a verifica confrontandole con altri tipi di fonti o consultando l'insegnante, finalmente autorizzato (fungendo da fonte orale) a rispondere alle domande dei ragazzi e a completare le informazioni acquisite.</p>	<p>dipendenza, la gestione economica, organizzativa, ecc.</p> <p>Mediante domande di questo tipo si cercherà di concentrare l'attenzione, qualora il brano e il progetto si prestino, sull'autore, sulla sua condizione sociale, sulla sua produzione artistica cogliendone, se possibile (attraverso il confronto con altre opere coeve) lo stile personale e il grado di novità.</p> <p>La ricerca in classe potrà essere effettuata dividendo i ragazzi in gruppi. A ciascun gruppo sarà assegnato il compito di confermare o smentire un gruppo di ipotesi precedentemente formulato consultando materiali e fonti diverse. In questa fase del lavoro ci si potrà servire anche del manuale o di semplici testi predisposti dall'insegnante.</p>
--	--

### 3. Ascoltare per fare: agire la storia

Quello sin qui prospettato rappresenta un quadro sintetico di quanto finora è emerso dalle ricerche storiografiche (musicali e non), didattiche e pedagogiche in merito alle ragioni che possono accreditare la presenza della storia musicale a scuola giustificandone il valore formativo interno (disciplinare) ed esterno (trasversale).

Il dibattito sembra interessare la ricerca di una conciliazione didatticamente efficace per valorizzare la musica come arte - ovvero come 'monumento' che ha una ragione d'essere nel presente anche indipendentemente dalla sua 'storia' e un suo valore estetico intrinseco - e come 'documento', ovvero una valenza estrinseca che ne esalti la capacità di essere utilizzata come traccia significativa per spiegare il suo significato all'interno dei quadri di civiltà nel loro complesso.

La soluzione sembra essere stata individuata proprio ponendo al centro dell'azione educativa un ascolto giudicato creativo<sup>(13)</sup> che, partendo dall'esercizio empatico e dall'esplicitazione verbale dei significati 'affettivi' espressi dalla musica mediante l'attivazione di competenze intuitive, giunga a cogliere e a verbalizzare i sistemi strutturali musicali implicati i quali, se corredati da opportune informazioni di carattere storico e stilistico, formeranno la competenza storica musicale intesa quale capacità di comunicare e poter socializzare le proprie interpretazioni. "Dunque, per avere qualche certezza che ciò che interpretiamo possa anche essere condiviso con altri, possa dotarsi di una certa solidità oggettiva, e possa anche essere insegnato, bisogna conoscere il contesto storico in cui quei caratteri affettivi sono nati e hanno ottenuto consenso e condivisione"<sup>(14)</sup>.

La creatività nella competenza storica musicale si esplicherebbe dunque nel compiere uno sforzo metalinguistico che possa "spiegare primariamente a se stessi, ma poi anche agli altri, il carattere affettivo della musica ascoltata, e che possa tradurlo in maniera appropriata e calzante [...] Qui entrano in campo altri due aspetti tipici del pensiero creativo: la flessibilità, cioè la capacità di adattarsi a situazioni diverse (in questo caso di trovare le parole giuste per i diversi contesti) e la fluenza, cioè la ricchezza di produzione mentale (in questo caso la quantità di parole usate). È ovvio che anche in questo campo la creatività non è da considerarsi un dono di Dio: la flessibilità e la fluenza sono requisiti che si possono educare con l'esercizio"<sup>(15)</sup>.

In ultima analisi sembrerebbe, dunque, che la competenza storica si configuri come la capacità di parlare di/ intorno alla musica. Ma sarà proprio solo così?

Da più parti, all'interno del settore pedagogico didattico, viene indicata una via diversa, più accattivante ed efficace ma, soprattutto, più consona ai bisogni dei discenti. Si tratta di un approccio pratico/ manipolativo che consenta ai bambini e ai ragazzi di entrare

---

<sup>13</sup> M. Baroni, *L'orecchio intelligente*, cit., p. 68 segg.

<sup>14</sup> ibidem, p. 69.

<sup>15</sup> ibidem, p. 15-17.

dentro, anche storicamente, alla musica attivando le condotte musicali<sup>(16)</sup> proprie del bambino ma anche dell'adulto.

Il risveglio sensoriale è la base del primo e più importante obiettivo dell'ascolto che è quello di far nascere il desiderio di ascoltare. "Si rischia di mettere il carro davanti ai buoi se non si crea, preliminarmente, un autentico appetito di musica; il desiderio di farla e di ascoltarla. L'ascolto dei dischi deve rappresentare la reazione, la risposta a un'attesa costruita intenzionalmente, in modo consapevole e controllato: qui sta il ruolo insostituibile della scuola. A garantire la seconda parte del percorso, quella di fornire occasioni di ascolto, interviene la concorrenza dei media: radio, dischi, concerti. [...] Il primo contatto con una grande opera è un'occasione unica: se si partecipa senza provare emozione diventa un'occasione irrimediabilmente perduta. Lei comprenderà allora che l'educazione fatta attraverso l'assimilazione, cioè passando in rassegna tutti i capolavori e riproponendoli in contesti mortificanti, mi sembra uno spreco imperdonabile"<sup>(17)</sup>.

Alla base dell'ascolto vi è dunque la motivazione ad ascoltare e questa si attiva, secondo Delalande, solo 'agendo' la musica e vivendola come un gioco il quale, peraltro, è insito nella natura della musica stessa. "Per gioco si esplorano le fonti sonore, si mima il reale e si organizzano i suoni. La creazione nasce dal gioco. E questa attività di produzione determina a sua volta la curiosità per l'ascolto di brani di riferimento: uno tira l'altro!"<sup>(18)</sup>.

Proprio come avviene nel campo di tutte le arti, anche la professione musicale consiste nelle due attività complementari della produzione e della fruizione, ovvero dell'ascolto, nel nostro caso. È chiaro che il fare musica è solo una possibilità e non tutti gli ascoltatori dei concerti possiedono questa pratica. Si può dunque educare ugualmente all'ascolto? "Certamente. Almeno attraverso la danza. Prima di essere esclusivamente mentale, la percezione della musica passa inizialmente attraverso il corpo. [...] L'immobilità non è la regola. [...] Tuttavia è vero che il musicista non ha più bisogno di dondolarsi per sentire il dondolio, perché ha interiorizzato tutti i gesti suggeriti dalla musica: così risparmia tempo ed energia! [...] Il canto, la danza, il gioco strumentale stesso e, in altre culture, il battito delle mani, tutti questi gesti rivivono interiormente nell'ascolto. Dal momento in cui un atto corporale viene associato alla musica, l'ascolto si arricchisce, dal momento in cui si fa precedere il fare al sentire"<sup>(19)</sup>.

Una volta agita, la musica verrà compresa anche dal punto di vista analitico e strutturale e tale capacità verrà trasferita nell'ascolto di tutte le altre musiche provando anche piacere nel farlo.

Siamo così giunti ad una conclusione condivisa, "la storia della musica non ha senso come disciplina separata, privata dei suoni che ne sono il fondamento. Non può essere un susseguirsi di nomi, date, titoli di opere, ma va costantemente collegata all'ascolto,

---

<sup>16</sup> F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musicale* (a cura di G. Guardabasso e L. Marconi), CLUEB, Bologna 1993.

<sup>17</sup> ibidem, pp. 96-97.

<sup>18</sup> ibidem, p. 99.

<sup>19</sup> ibidem, pp. 102-103.

all'esecuzione, all'analisi, oltre che, ovviamente, alla storia della società in cui si colloca. Il partire dall'esperienza è uno dei principi didattici ormai più condivisi. Anche in questo caso è indispensabile che si parta dall'esperienza dei suoni intesa sia come esecuzione che come ascolto<sup>20</sup>.

I punti salienti per progettare percorsi storico musicali efficaci per la scuola dell'obbligo dovrebbero dunque poggiarsi su questi postulati fondamentali:

a) il percorso di ricerca storica si conclude con la produzione di informazioni ma anche, e soprattutto per quanto riguarda la musica, con la produzione di attività espressive, in grado di costituire un movente forte per condurre il lavoro e in grado di porsi quali parziali verifiche delle acquisizioni assunte, come danzare, cantare, sonorizzare documenti scritti, suonare insieme[...]

La musica, in quanto fonte 'speciale', ci obbliga ad assumere un'ottica peculiare. Così come al musicista di professione le conoscenze sul passato musicale si rivelano funzionali non tanto a produrre resoconti verbali o scritti, quanto piuttosto a dar luogo ad un'esecuzione più consapevole o più consona allo stile del tempo, altrettanto si può dire per la didattica: sapere, per esempio, com'è fatta quella musica per danza, dove e come veniva eseguita, perché, da chi e in quali circostanze, ci aiuta a riproporre in classe la danza stessa nel modo più 'filologico' possibile.

Questa considerazione ha un'importanza didattica assai rilevante: la ricostruzione della storia mediante i linguaggi espressivi, anziché mediante la parola, consente di limitare, in sede di verifica, l'utilizzo troppo invadente del linguaggio verbale o scritto, introducendo anche forme di verifica operative ed espressive. Così, il tema 'Musica nei castelli' dà luogo ad una performance (verifica) costituita da danze ed esecuzioni vocali e strumentali alle quali si sarà giunti attraverso l'osservazione di mirate fonti iconografiche e l'assunzione di adeguate informazioni relative alla tipologia dei personaggi coinvolti (nobili, cavalieri, alto clero, trovatori, poeti e menestrelli, servitori, paggi, saltimbanchi, ecc.); ai tipi di ricreazione e di spettacolo in voga all'epoca; alle occasioni ricorrenti di festa (nascite, elezioni, feste civili e religiose); ai generi e alle forme musicali più rilevanti; agli strumenti e alle tecniche musicali in uso, ecc.

b) La musica, come attività pratico- esecutiva legata all'uso della voce, degli strumenti didattici e del movimento, possiede un grande potenziale ludico che manca ad altre discipline. Nel suo aspetto storico, essa può fornire ai discenti innumerevoli spunti per migliorare il gioco, primo fra tutti quello di ruolo, promuovendo la socializzazione e la comunicazione (anche quella non verbale) con i compagni. Interpretando una musica adatta mediante il movimento o la drammatizzazione non solo si promuove la

---

<sup>20</sup> M. Lietti, "Ascoltare l'inaudito", in AA.VV. (a cura di C. Galli), *Musica e storia*, cit., p.108.

competenza relativa allo stile epocale, ma il bambino si immedesima facilmente 'nella parte' assegnatagli o che egli stesso si è scelto e che esercita su di lui grande fascino ed attrattiva. In tal modo, il ragazzo impara anche ad attribuire valore e significato alla storia intravedendone una sua utilità e un beneficio anche immediato e non solo futuro.

Ogni epoca possiede, insomma, i suoi suoni caratteristici, spesso oggi perduti (dei mestieri, della piazza, del mercato, della campagna e della città, ...) e le sue musiche, che rappresentano significative spie di gusti, di interessi, di situazioni di vita. Le musiche ci parlano anche del loro autore e degli ideali culturali all'interno dei quali sono state concepite. Ritengo indispensabile che questo tassello sonoro del mosaico storico non sia trascurato in sede didattica ma che venga valorizzato nella didattica soprattutto nei suoi aspetti ludici, emotivi, creativi, esecutivi.

Agire la storia, eseguendola con il corpo e il movimento, con gli strumenti musicali, con gli oggetti sonori, con la voce, in contesti di laboratorio attivo, sarà un modo per allenare e promuovere tutti gli obiettivi musicali, e non solo quelli storici. Così ci guadagnerà la musica ma anche, e soprattutto, la storia e l'idea di essa che si costruiranno i bambini e i ragazzi.