

CARLA CUOMO - NICOLA BADOLATO  
Bologna

## LA FORMAZIONE MUSICALE STORICO-CULTURALE NELL'INFANZIA

### PREMESSA

I modelli di educazione musicale per l'infanzia si legano all'idea stessa di 'infanzia', alla concezione che la sostiene; dunque, all'idea di formazione che vi aderisce.

Il presente contributo tiene conto dell'idea di infanzia e delle finalità formative dei sistemi scolastici e prescolastici espresse da vari documenti dell'Unione Europea e in particolare dell'Italia. I documenti insistono sul concetto di 'qualità' della formazione, richiamato dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030,<sup>1</sup> e sulla necessità di costruire la cittadinanza europea sin dalla prima infanzia.

L'intervento si articola in due parti, corrispondenti ai due segmenti dell'infanzia, così come intesi nella normativa di riferimento: la prima riguarda l'età prescolare, da 0 a 6 anni; la seconda è relativa al periodo successivo, l'età scolare da 6 a 10 anni.

Carla Cuomo – *Storicizzare il presente: educazione musicale artistica e formazione culturale nella prima infanzia (0-6 anni)*

Nel 1989 la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'ONU ha affermato l'idea del bambino come 'soggetto' di diritto che, al pari dell'adulto, ha un proprio valore e una propria dignità, è capace di interessi e bisogni peculiari che vanno ascoltati e corrisposti. Da quel momento, in tutti i Paesi occidentali si è avviata una riflessione sull'infanzia che nell'Unione Europea è culminata negli anni Duemila in una serie di atti normativi sulla formazione dei bambini sia nella scuola sia nei sistemi prescolastici. La normativa dimostra uno sguardo particolare al segmento della formazione della prima infanzia, da 0 a 6 anni, identificato come sistema ECEC – *Early Childhood Education and Care*: risalta un approccio olistico, necessario per bambini così giovani, eppure attento alla formazione di specifiche competenze.

Sul piano generale tutti gli atti normativi riferiti ai bambini hanno affermato l'importanza di investire sull'infanzia sul piano politico, sociale, economico e educativo. In quest'ultima prospettiva, gli obiettivi ai quali in particolare si

---

<sup>1</sup> Per ragioni di spazio, non fornisco in nota i riferimenti on-line alla normativa citata nell'intero articolo, facilmente reperibile sul web attraverso i titoli qui menzionati. L'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 recita: «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti».

orienta il modello pedagogico democratico, dunque l'idea di formazione che lo fonda, sono sintetizzabili come segue:

1. ciascun bambino ha il diritto soggettivo all'educazione, all'istruzione e alle pari opportunità educative e formative;
2. tutte le scelte che riguardano il bambino devono mettere al centro i suoi interessi e bisogni;
3. il bambino ha diritto a una educazione e istruzione di qualità;
4. l'investimento sull'infanzia promuove benessere ed equità sociale;
5. è necessario sviluppare un curriculum integrato nel sistema 0-6 anni e tra questo e l'età scolare successiva;
6. la formazione alla cittadinanza attiva deve avvenire sin dalla prima infanzia;
7. l'educazione alla creatività e all'innovazione deve essere promossa sin dalla prima infanzia.<sup>2</sup>

Il raggiungimento di questi obiettivi implica l'integrazione di politica e pedagogia. Fra essi, mi soffermo sul terzo, quinto, sesto e settimo, per dimostrarne una possibile declinazione sul terreno della pedagogia e della didattica della musica, in una visione dell'educazione musicale per la prima infanzia che contribuisca alla 'qualità' educativa nel sistema ECEC e anzi la incrementi.

Dalla normativa UE di riferimento, il concetto di 'qualità' educativa nella prima infanzia dimostra una triplice natura:

- dinamica, in quanto questo sistema educativo coinvolge molti attori in un continuo confronto, dai bambini agli educatori, alle famiglie, alle pubbliche amministrazioni;

---

<sup>2</sup> La sintesi nei punti in elenco si basa sui seguenti documenti dell'Unione Europea (da qui in poi UE): COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione del 17 febbraio 2011, 66 definitivo, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* e Raccomandazione del 20 febbraio 2013, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*; Rapporto pubblicato nel 2014 da Eurydice (Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura) insieme ad Eurostat (Ufficio statistico dell'UE) *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, in collaborazione con il gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura della prima infanzia sotto l'egida della Commissione europea; Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale, nella «Gazzetta ufficiale» dell'UE, C 172/05/2015, con particolare riguardo ai punti 1-4 del paragrafo «per quanto concerne la creatività e l'innovazione»; Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. Un utile *excursus* sull'evoluzione della normativa italiana nella scuola dell'infanzia (3-6 anni), dagli anni Novanta a oggi è in D. PENSO, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia. Bambini, contesti, progettualità e curriculum*, nuova ed. ampliata e aggiornata, Roma, Anicia, 2018, pp. 81-155.

- autoriflessiva, perché comporta la modellizzazione di buone pratiche;
- contestuale, poiché la qualità implica la verifica della sua stessa realizzabilità.<sup>3</sup>

In sintesi, un sistema di qualità per l'infanzia è quello in grado di fornire ai bambini opportunità di crescita cognitiva, emotivo-affettiva, fisica e sociale, nonché di benessere, oltre che fisico, anche psicologico, intellettuale e spirituale.<sup>4</sup>

Per realizzare tali opportunità è necessario partire dalla progettazione di curricula ad esse nello specifico orientati. In particolare, il quinto obiettivo sopra menzionato prevede la costruzione di un curriculum integrato nel sistema 0-6, dunque che armonizzi il segmento 0-3 con quello 3-6 anni (nei vari Paesi dell'Unione Europea tali fasce d'età possono leggermente variare), e tra questo sistema e il segmento scolastico successivo, tra 6 e 10 anni.<sup>5</sup> In Italia questo obiettivo fissato dai documenti europei è ripreso per il sistema ECEC dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.<sup>6</sup>

I curricula integrati devono mirare inoltre agli obiettivi sei e sette, considerato che la normativa dell'UE prevede sin dalla prima infanzia la formazione alla cittadinanza attiva e lo sviluppo di capacità creative e innovative. Si tratta di due finalità collegate, giacché la creatività e l'innovazione che si vogliono promuovere nell'UE sono pensate al servizio dell'esercizio intraprendente della

<sup>3</sup> Insieme ai documenti citati in nota 2, si consideri il seguente, proprio incentrato sulla verifica della qualità nel sistema ECEC, col fine di implementarla, attraverso sistemi di monitoraggio e valutazione: COMMISSIONE EUROPEA, DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *European Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC): Activity Report (2022-2023)*. Ho declinato il concetto di qualità della formazione nell'ECEC sul terreno dell'educazione musicale nel mio *L'educazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni*, in *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte - Reflexionen und Vorschläge*, a cura di P. Somigli, Lucca, LIM, 2023, pp. 117-139, al quale il presente articolo ampiamente si riferisce.

<sup>4</sup> Questo concetto di benessere, già affermato da diverse linee di ricerca sull'infanzia, è emerso di recente nella conferenza internazionale *The Contributions of Scientific Research for Children's Rights* e nel seminario *Diritti verso dove? Analisi e riflessioni sulla tutela dei diritti dei bambini e delle bambine* (Bologna, 16 aprile 2024), organizzati dal CREAN – Children's Rights Academic Network. Gli atti della conferenza e del seminario sono in via di pubblicazione nei «Quaderni di dianoisia», a cura di M. Lalatta Costerbosa.

<sup>5</sup> La periodizzazione della fase prescolare e scolare non è sempre la medesima nell'UE. Per comprendere la struttura dei sistemi educativi europei, dal livello pre-primario al livello terziario, fotografata nell'anno scolastico e accademico 2023-2024, cfr. EUROPEAN COMMISSION, EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, *Strutture dei sistemi educativi europei 2023/2024 - Diagrammi*, Publications Office of the European Union, 2023.

<sup>6</sup> Rispettivamente: D.M. 334 del 22 novembre 2021 e D.M. 43 del 24 febbraio 2022 (cap. 6).

cittadinanza. Perseguire quelle finalità implica perciò la messa in campo di processi formativi atti a sviluppare competenze cognitive e culturali sin dall'infanzia. Questo è un punto centrale: l'esercizio della cittadinanza attiva è possibile solo attraverso la partecipazione a una cultura. Ma tale partecipazione non si inaugura senza formazione culturale. La quale va perseguita in percorsi curricolari finalizzati alle competenze-chiave additate dall'UE per l'apprendimento permanente.<sup>7</sup> Fra queste, l'ottava è incentrata sulla consapevolezza e l'espressione culturale ed essa va promossa sin dalla prima infanzia. Pertanto, nel sistema ECEC occorre progettare curricoli mirati alla formazione culturale, che non può che avere fondamenta storiche.

Le situazioni di apprendimento devono quindi mettere il bambino sin da molto piccolo a contatto con oggetti culturali da interrogare, al principio in modo intuitivo e via via sempre più riflessivo. Sul piano dei contenuti, è importante selezionare tali oggetti riferendosi a modelli propri del patrimonio culturale. In questa prospettiva, una grande opportunità è data dalle arti, perché esse stimolano la creatività e l'immaginazione, promuovono il pensiero critico e determinano esperienze di stupore estetico, mentre rafforzano le competenze cognitive, comunicative e relazionali.<sup>8</sup> Per una formazione culturale d'impianto storico, l'approccio metodologico nella progettazione educativa dovrebbe basarsi sulla problematizzazione e sulla storicizzazione degli oggetti culturali proposti, onde promuovere le capacità di osservare e di riflettere che sono alla base delle competenze creative e innovative dell'essere umano e che vanno sostenute sin dall'infanzia. La direzione feconda di lavoro che delinea, pertanto, per elevare la qualità formativa e educativa nel sistema ECEC, è la progettazione di curricoli storico-artistici quali fondamento della formazione storico-culturale. In questa prospettiva inscriviamo l'educazione musicale, per il ruolo che la musica ha nello sviluppo socio-emotivo e cognitivo del bambino,<sup>9</sup> ma con una centratura sulla musica d'arte proprio in quanto patrimonio.

Per costruire un curriculum di educazione musicale artistica nel sistema 0-6 anni tre sono gli ambiti sui quali lavorare:

- la preparazione musicale e culturale del personale che coordina, educa e insegna;

---

<sup>7</sup> Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, relativa alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente, integrata dalla Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018. Per l'Italia cfr. D.M. 139/2007. Le Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari trasmesse dal Ministero con Nota n. 3645 del 1° marzo 2018, conseguenti alla seconda Raccomandazione UE del 2018, si allineano comunque per lo più con la Raccomandazione del 2006.

<sup>8</sup> L'Agenda di Seul, che sintetizza i lavori della *2<sup>nd</sup> World Conference on Arts Education*, organizzata dall'UNESCO nel 2010, costituisce il riconoscimento internazionale più importante sul valore dell'educazione alle arti. L'importanza della cultura umanistica e del sapere artistico nella scuola italiana è sancita dal D. L. n. 60 del 13 aprile 2017.

<sup>9</sup> Cfr. Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 22 maggio 2019, cit. in nota 2.

- l'ambiente di apprendimento;
- la progettazione di un curriculum artistico-musicale orientato in senso storico e culturale.

In questa sede non mi soffermo sul primo dei tre ambiti, assai complesso, che implica d'intersecare nella riflessione il piano normativo generale dell'UE in tema di formazione del personale nel sistema ECEC con il piano normativo particolare di ciascun Paese membro e di rapportare le diverse situazioni istituzionali che incidono sui curricula accademici preposti a tale tipo di formazione.<sup>10</sup> Sottolineo comunque la necessità della formazione musicale storica e culturale del personale, dunque anche nei linguaggi delle arti, se non altro per ragioni di coerenza con il curriculum artistico-musicale che si vuole inaugurare nell'ECEC. Per quanto riguarda il terzo ambito, ho già delineato in altra sede un'idea curriculare di educazione alla musica d'arte nella prima infanzia, incentrata sulla continuità tra attività di ascolto e attività di produzione musicale.<sup>11</sup> Pertanto, qui mi concentro sul secondo ambito di lavoro, mentre per il terzo approfondisco come si possano orientare in senso storico e culturale le attività di ascolto e di produzione musicale.

La struttura, l'allestimento e l'estetica dell'ambiente educativo è fondamentale, perché questo è il terzo educatore, insieme alla famiglia e agli insegnanti.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Un accenno, relativo al segmento 3-6 anni, è in P. SOMIGLI, *La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti*, in «RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil», X, n. 1, 2021, pp. 79-85. Sul piano delle competenze da promuovere nella formazione del personale, almeno a livello italiano, cfr. C. SILVA, *The Early Childhood Education and Care System for Children Aged 0-6: Regulatory Pathway and Pedagogical Considerations*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», XVIII, n. 3, 2018, pp. 182-192, e il dossier *Cuore, mente, mano. Riflessioni per un'educazione 0-6*, a cura di E. Scaglia, «Nuova Secondaria. Ricerca», n. 9, maggio 2021, pp. 46-434, con attenzione a V. BOFFO - D. FRISON, *Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze*, pp. 52-73.

<sup>11</sup> Cfr. C. CUOMO, *L'educazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni* cit., pp. 127-138.

<sup>12</sup> Cfr. L. MALAGUZZI, *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, a cura di C. Edwards, L. Gandini, G. Formans, Azzano San Paolo, Junior, 1995. Su questo tema esiste normativa, per la quale rinvio: per l'UE, alla Raccomandazione del 22 maggio 2019, qui già menzionata in nota 2; per l'Italia, ai documenti citati in nota 6. Esiste anche ampia letteratura, pedagogica e didattica, in merito alla quale per brevità qui riporto solo: M. GENNARI, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997; A. BONDIOLI - D. SAVIO, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci, 2018 (rist. 2021), cap. 3, *Spazi e Tempi*, pp. 133-172. Sugli aspetti architettonici cfr. *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching and Learning*, by Cannon Design, VS furniture, Bruce Mau Design, New York, Abrams, 2010. Sul piano normativo, in Italia, esiste il D.P.C.M. del 5 dicembre 1997 sulla *Determinazione dei requisiti acustici passivi degli edifici*, tra i quali anche le aule scolastiche. Ma non

Alle tre caratteristiche prima menzionate si aggiunga quella fondamentale per il suono e la musica: la qualità acustica dell'ambiente dal punto di vista sonoro e musicale. Nel sistema 0-6 occorrerebbe progettare veri e propri "atelier musicali" acusticamente e musicalmente adeguati. L'idea dell'atelier fu già di Loris Malaguzzi, attorno alla metà degli anni Sessanta, il quale lo concepì incentrato sulle arti figurative.<sup>13</sup> Nel "Reggio Approach" questo concetto si è evoluto, diventando rappresentativo di un «ambiente che promuove conoscenza e creatività, suggerisce domande e fa nascere suggestioni»; tuttavia, esso rimane ancora legato ad attività che contemplano i linguaggi visivi e figurativi, non la musica nella sua peculiarità.<sup>14</sup> L'atelier musicale è invece un luogo specificamente pensato per la musica, per promuovere attività di ascolto e di produzione musicale. Dal punto di vista ricettivo, immagino questo ambiente colorato, bene illuminato e progettato nella struttura architettonica acustica, nonché nei dispositivi di diffusione musicale, in modo da promuovere un ascolto di qualità nei bambini sin da lattanti. L'atelier musicale potrebbe trasformarsi all'occorrenza in un auditorium per concerti dal vivo con musicisti professionisti, attorno ai quali immaginiamo i bambini gattonare, camminare o giocare liberamente, mentre di fatto ascoltano musica d'arte, pure in modo informale. È dunque fondamentale una progettazione acustica musicale da parte di ingegneri del suono e di architetti, che consenta un'ottima qualità della musica dal vivo e riprodotta. Dal punto di vista produttivo musicale, opportuno è che l'ambiente fisico sia allestito e organizzato in modo da favorire l'attitudine dei più piccoli alla sperimentazione sonora e musicale, mediante sia lo strumentario Orff sia strumenti costruiti insieme ai bambini sia strumenti di musica d'arte. I percorsi educativi potrebbero contemplare la presenza di musicisti che suonino questi strumenti. L'allestimento

---

è previsto in alcun luogo, normativo o pedagogico, che esistano nelle scuole ambienti acusticamente attrezzati per la musica.

<sup>13</sup> Cfr. intervista a Loris Malaguzzi in *I cento linguaggi dei bambini* cit., pp. 55-112, in cui il pedagogista afferma che l'atelier è «il luogo dove i linguaggi potevano ricrearsi [...] con alternanze di modi, di tecniche, di strumenti e materiali, su temi a scelta o concordati, preferendo a volte il figurativo a volte l'informale, a volte componendosi in grandi affreschi e lavori di gruppo, a volte in manifesti pubblicitari», parole che restituiscono la preferenza per i linguaggi visivi.

<sup>14</sup> Cfr. pagina web del "Reggio Approach", al concetto di 'atelier': <https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/> (ultimo accesso a tutti i link del presente contributo: 25.11.2024). Cfr. inoltre l'intervista a Vea Vecchi in *I cento linguaggi dei bambini* cit., p. 308, e anche V. VECCHI - S. DE POI, *Ritratto di un atelier. Che cos'è un atelier in ambito pedagogico e qual è l'idea educativa che sta dietro questo approccio*, «Didà», n. 10, maggio 2021, pp. 16-23 <https://rivistedigitali.ericsson.it/dida/archivio/n-10/>; N. BARBIERI, *Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach"*, in *Pedagogia dell'infanzia. LV Convegno di Scholè*, Brescia, ELS La Scuola, 2017, pp. 165-178: 176-177; A. BOBBIO, *La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino*, «RELAdEI», IX, n. 2, 2020, pp. 85-93: 90.

dell'atelier musicale con strumenti di musica d'arte potrebbe contemplarne di dimensioni reali – un pianoforte, un violino, un flauto, per fare qui solo alcuni esempi di diversa modalità di produzione del suono – ma anche di dimensioni ridotte, per renderli a misura di bambino, come gli arredi nel metodo Montessori. Nell'atelier musicale, in appositi angoli-libreria, dovrebbero collocarsi diversi audiolibri, costruiti secondo precisi indicatori, che ho già a livello essenziale precisato in altra sede.<sup>15</sup>

Questi suggerimenti costituiscono punti di partenza per progettare percorsi educativi incentrati sulla musica d'arte da 0 mesi ai 3 anni.

Dai 3 anni si potrà lavorare anche sul piano storico musicale. Parlare di storia della musica nella prima infanzia sembra impossibile, dal momento che i bambini molto piccoli vivono nel presente e non hanno la cognizione del passato. La mia ipotesi, invece, considera che i bambini sviluppano subito una conoscenza intuitiva della ricorsività e della ciclicità degli eventi della vita quotidiana, con i ritmi della nutrizione, del sonno-veglia e, via via, delle attività nel nido e poi nella scuola dell'infanzia. Questa conoscenza dai 3 anni diventa sempre più consapevole. I bambini, infatti, apprendono intuitivamente il concetto di tempo come organizzatore del loro presente e dai 3 anni sviluppano l'interesse per la fiaba, dunque maturano la conoscenza intuitiva della concatenazione degli eventi in una narrazione. Da questa età, essi cominciano pure a interessarsi del mondo circostante, con le storie delle persone di famiglia, i genitori, i nonni, gli zii. La ricorsività e ciclicità degli eventi, insieme alla loro concatenazione e all'interesse per le storie di famiglia, costruiscono le prime competenze temporali. Le quali vanno rafforzate e sviluppate in percorsi che conducano gli scolari a capire come tutto ciò che li circonda, persone o cose, ha una storia, ossia che ogni presente ha un passato. Si può perciò partire dalle musiche che i bambini conoscono e cantano, quelle apprese in famiglia o diffuse dai vari media, per confrontarle tra loro e compararle poi con quelle che conoscono i familiari, raccogliendo così le differenze, delle musiche e dei gusti, nello scorrere del tempo. Dal confronto tra le differenze delle musiche si può avviare la riflessione sui diversi luoghi della musica: quelli in cui si fa musica oggi e quelli in cui si faceva musica al tempo dei nonni, per esempio stimolando la curiosità dei bambini con l'invito a compiere ricerche attraverso interviste in famiglia. I racconti di famiglia, riportati a scuola, potranno aprire il ragionamento sull'ambiente storico, sui diversi tipi di musica e sui diversi luoghi di esecuzione, così come sulle caratteristiche generali. Nell'atelier musicale i vari tipi di musica si devono potere ascoltare e riascoltare, dal vivo o riprodotti.

Dal punto di vista metodologico, in età pre-scolare la direzione del lavoro educativo è centrifuga, dal presente al passato, mentre in età scolare si potrà procedere anche in direzione centripeta, dal passato al presente. Nella prima infanzia si tratta di fornire una formazione storica e culturale a partire dallo

---

<sup>15</sup> Cfr. il mio articolo già qui citato in nota 11, alle pp. 133-134.

storicizzare il presente, cioè dal far scorgere ai bambini i segni del passato “incorporati” nel presente per stimolarli, anche molto piccoli, a formulare domande sui processi che hanno determinato questo presente. I percorsi educativi condurranno così dalle musiche note del vissuto quotidiano a quelle ignote la cui esistenza va fatta conoscere, e dunque alle musiche d’arte contemporanea, sia della propria cultura sia delle culture a cui appartengano le etnie degli scolari; via via si procederà dalle musiche d’arte contemporanee del presente a quelle del passato. Quest’ordine temporale, dal presente al passato, non è strettamente vincolante nell’ipotesi che propongo: è adeguato per formare la consapevolezza storica, non certo per far conoscere in modo intuitivo, cioè con un ascolto informale, le musiche d’arte del passato sin dalla prima infanzia. Educatori e insegnanti potranno proporre musiche incentrate su specifici strumenti di musica d’arte per farne conoscere le caratteristiche timbriche e da qui favorire dai 3 anni la riflessione su alcune peculiarità delle musiche ispirate da quegli strumenti. Alcuni esempi: la *Badinerie* di Bach dall’Ouverture n. 2 in Si minore è per flauto e orchestra, il flauto predomina e il brano è allegro, molto veloce, gioioso; il tema delle variazioni in Do maggiore K 265 di Mozart, desunte dalla canzone francese *Ab! vous dirai-je, maman*, è costituito da una melodia (che si ripete), una diversa melodia centrale, e dalla ripresa della prima melodia, questa è la forma ABA; l’*Aria dei timpani* di J.-B. Lully, insegna che il timbro del timpano è cupo ma morbido al tempo stesso e che lo strumento è a percussione. Si potranno proporre anche musiche prive di testo ma con titoli evocativi, come le *Kinderszenen* op. 15 di Schumann, cercando di risalire dalle caratteristiche ritmiche, melodiche e agogiche dei singoli brani, in particolare dei temi principali, al senso di quei titoli. In altri casi, come *Pierino e il lupo* di Prokof’ev o le danze dalla Suite dal balletto *Lo Schiaccianoci* op. 71a di Čajkovskij, si può far riflettere i bambini sul perché i personaggi delle fiabe relative vengano caratterizzati in un preciso modo musicale: comprendere quel modo è il primo passo per capire la musica (ad esempio, nel brano di Prokof’ev, Pierino, fanciullo ingenuo, candido e spensierato, è affidato agli archi, con una melodia serena, aperta e ariosa come solo gli archi possono realizzare; l’uccellino è affidato al flauto, con una melodia costruita con note rapide, alcune ribattute e con piccoli salti, che vogliono riprendere il movimento dei saltelli del piccolo pennuto; e così via). Si potranno presentare anche opere di teatro musicale, a cominciare da quelle scritte per bambini, come *Lo scoiattolo in gamba* di Nino Rota o *Wir bauen eine Stadt*, di Paul Hindemith, o musiche d’arte contemporanee con decisa componente performativa, che oltre all’ascolto promuovono anche competenze creative e dunque produttive musicali in eventuali allestimenti.

Determinante è, in ogni caso, proporre contenuti musicali artistici di rilevante valore estetico ed epistemologico in percorsi di impianto storico e culturale. Simile lavoro fonda il senso del tempo, delle origini delle cose e dei vissuti, individuali e sociali, nel susseguirsi dei fatti e degli avvenimenti, e fa emergere



progressivamente negli scolari la consapevolezza storica, pilastro delle competenze culturali e della costruzione della cittadinanza.

Nicola Badolato – *La didattica dell'ascolto per la formazione storica nell'infanzia (6-10 anni)*

Per la Scuola primaria, che in Italia comprende la fascia d'età da 6 a 10 anni, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (il testo normativo di riferimento sulla programmazione scolastica emanato dal Ministero dell'Istruzione italiano nel 2012 e aggiornato nel 2017)<sup>16</sup> chiamano in causa l'insegnamento della Storia come «studio» e «piena comprensione» dei «contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze». Lo studio di questa disciplina, nel segmento scolastico qui considerato, è inteso come rappresentazione discorsiva organizzata per lo più attraverso la costruzione di «quadri di civiltà».<sup>17</sup>

L'insegnamento e l'apprendimento della Storia contribuiscono altresì all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva.<sup>18</sup> Oltre che delle vicende legate alle civiltà che si sono manifestate nello spazio, lo studio della Storia deve dunque occuparsi anche delle varie manifestazioni culturali ch'esse

---

<sup>16</sup> Per la prima redazione del testo cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), in *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012 (disponibile online: [https://sial.school/wp-content/uploads/2022/04/Indicazioni\\_Nazionali\\_Curricolo\\_Italiano.pdf](https://sial.school/wp-content/uploads/2022/04/Indicazioni_Nazionali_Curricolo_Italiano.pdf)).

<sup>17</sup> «L'alunno riconosce gli elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale; usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi, e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni». *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*, in MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, MIUR, 2017, p. 40. Per una definizione del concetto di 'quadro di civiltà', inteso come un modello per delineare una o più società tra loro contemporanee o successive nel tempo, ovvero una «descrizione di caratteristiche della vita collettiva di un gruppo umano, di un popolo, di molti popoli accomunati dalla condivisione di quelle caratteristiche», cfr. I. MATTOZZI, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo*, in *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, a cura di S. Presa, Aosta, Le Chateau, 2004, pp. 47-76 (disponibile online: [https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf](https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf)).

<sup>18</sup> Per una modellizzazione della didattica della storia in ottica laboratoriale cfr. I. MATTOZZI, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in *Insegnare storia con le situazioni-problema*, in «I Quaderni di Clio '92», IV, 2003, pp. 41-54.

hanno depositato nel tempo,<sup>19</sup> affiancando alle descrizioni dei suddetti ‘quadri di civiltà’ anche riferimenti ai patrimoni culturali che nel tempo si sono diffusi nelle diverse aree geografiche.<sup>20</sup> Accanto al riferimento ai beni culturali materiali, testimonianze concrete del passato nel presente, anche il patrimonio musicale può essere utile in tal senso: è a tutti gli effetti un bene culturale, un patrimonio degno di essere tramandato in quanto veicolo di valori fondanti della nostra società.<sup>21</sup> Permettere ai bambini di accostarsi a questo patrimonio sin dalla prima infanzia può favorire la partecipazione culturale mediante esperienze estetiche musicali significative.

Un testo storico costruisce conoscenza intessendo le informazioni in una trama temporale che si genera con una molteplicità di operazioni che le danno man mano senso. Queste possono essere schematizzate come segue:

- (1) montaggio in successione;
- (2) rilievo delle contemporaneità;
- (3) evidenza delle durate;
- (4) combinazioni in congiunture e in cicli;
- (5) periodizzazioni.<sup>22</sup>

Lo strumento cronologico attraverso cui si organizza tale trama si manifesta nella costruzione di una linea temporale in cui le datazioni rappresentano punti di riferimento nel montaggio delle informazioni. Sapersi orientare anche nel sistema della storia e della geografia musicali, attraverso la conoscenza e comprensione di opere e autori nel relativo contesto di produzione e fruizione, è di fondamentale importanza per poter cogliere le relazioni fra le espressioni musicali e

---

<sup>19</sup> «Per educare [alla] cittadinanza unitaria e plurale [...], una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali» da realizzarsi attraverso «una piena valorizzazione dei beni culturali [...] per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi». Cfr. *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2017) cit., p. 7.

<sup>20</sup> «Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile [...] nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura». Ivi, p. 42.

<sup>21</sup> Per una panoramica sulle ricerche più recenti attorno al concetto di ‘beni musicali’ cfr. *I beni musicali. Salvaguardia e valorizzazione*, atti della giornata nazionale di studi (Roma, 29 novembre 2016), a cura di A. Carocchia, Associazione culturale “Il Saggiatore musicale” - Fondazione Istituto Italiano per la Storia della Musica - Società Italiana di Musicologia, 2018, (disponibile online: <https://www.sidm.it/templates/jomi/materiali/pubblicazioni/2016BeniMusicali.pdf>).

<sup>22</sup> Cfr. MATTOZZI, *Il bricolage della conoscenza storica* cit., p. 48.

i contesti socio-culturali in cui esse si producono, nonché i nessi con le altre arti e manifestazioni del pensiero.<sup>23</sup>

La didattica dell'ascolto è strategia privilegiata per la comprensione musicale, anche nella fascia della prima infanzia.<sup>24</sup> Se collegata con gli obiettivi e i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* messi in campo nella didattica della Storia, la didattica dell'ascolto può risultare assai utile, ad esempio, nell'indirizzare i bambini a una più precisa percezione della linea temporale *'prima-adesso-dopo'*, da sperimentare sia attraverso la scomposizione di un brano musicale in segmenti e strutture narrative, sia nella comprensione della successione, all'ascolto, di ciò che la musica stessa può raccontare. L'educazione all'ascolto è dunque assai rilevante nell'educazione storica e storico-musicale, sia che venga posta con l'obiettivo di rievocare lo "sfondo sonoro" di un'epoca, di un ambiente o di un evento storicamente determinato; sia che venga diretta alla costruzione della personalità e dello stile di un compositore in rapporto con un periodo storico di riferimento.<sup>25</sup>

L'identificazione, attraverso l'ascolto attento e guidato, di alcuni elementi specifici mira a consolidare il 'pensiero musicale', il 'pensare in musica' e il 'pensare la musica', ovvero la capacità di sentire e comprendere nella propria mente la musica stessa.<sup>26</sup> La proposta di pochi ascolti, indirizzati all'osservazione e al ragionamento su *come procede* e *come è fatta* la musica, sarà utile a condurre i bambini a impadronirsi degli elementi musicali di volta in volta identificati (a livello ritmico, melodico, agogico e così via); una padronanza che consentirà loro di riconoscerli in altri brani e che fornirà la capacità di organizzare i suoni, per l'appunto, in sequenze di significato musicale.<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Cfr. C. CUOMO, *Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni)*, «RELAdEI», X, n. 1, 2021, pp. 29-43.

<sup>24</sup> Cfr. G. LA FACE, *La didattica dell'ascolto*, «Musica e storia», XIV, 2006, pp. 511-544; *Le Pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, a cura di F. Comploi, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 40-60; B. MARTINI, *La didattica dell'ascolto. Una lettura didattico-disciplinare*, in *La Musica tra Conoscere e Fare*, a cura di G. La Face Bianconi e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 157-166.

<sup>25</sup> Cfr. S. CANCEDDA, *Ti racconto in musica la storia del Mugnaio. "Die schöne Müllerin" nella Scuola dell'infanzia*, «RELAdEI», X, n. 1, 2021, pp. 139-155.

<sup>26</sup> Cfr. C. CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, che fa consistere il 'pensiero musicale' in 'pensare in musica' e 'pensare la musica', distinguendo tra il 'pensare in musica' come il piano intellettuale di tipo pratico-produttivo (che implica la capacità di sentire e comprendere mentalmente la musica) e il 'pensare la musica' come il piano intellettuale di tipo storico-critico-estetico (che comporta l'inquadrare la musica nel discorso storico e culturale). La didattica dell'ascolto nutre entrambi i piani.

<sup>27</sup> Un approccio teorico-pratico in E. E. GORDON, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications, 2007.

Il lavoro sull'ascolto potrà prendere le mosse tanto da brani di musica vocale quanto da composizioni strumentali;<sup>28</sup> è importante che questi siano facilmente segmentabili in unità musicali di senso compiuto, per brevi durate, tenendo conto dei tempi di attenzione dei bambini (una manciata di secondi di tempo cronologico, riempiti di musica, determinano un'esperienza di grande significato per loro).

Potrà risultare utile, per esempio, lavorare su brani in forma strofica (AAA / ABA / AAB / AABA) o dotati di *refrain*, giacché costruiti su elementi facilmente riconoscibili. Per quanto riguarda la musica strumentale, il *Prélude* al *Te Deum* (H 146) di Marc-Antoine Charpentier (due minuti di musica in forma di rondò A B A C A), ad esempio, è agevolmente segmentabile in una sorta di *linea temporale* (che può diventare una mappa mentale del brano, cfr. Fig. 1)<sup>29</sup> che permette ai bambini di cogliere la presenza di una sequenza iniziale (il *rondeau*), che si ripete *prima* dell'enunciazione di due diversi episodi (*couplets*). Tale mappa può essere schematizzata come segue, ma si può arrivare a definire con i bambini uno schema grafico senz'altro più immediato e accattivante:

$$A \rightarrow B \rightarrow A \rightarrow C \rightarrow A$$


---

<sup>28</sup> Il lavoro sulle composizioni vocali, in particolare, potrà aiutare i fanciulli a cercare e ritrovare nel linguaggio musicale gli elementi indicati nel testo verbale e ad associare i suoni alle parole. Nel guidare tali associazioni, sarà opportuno e proficuo condurre i bambini a creare collegamenti tra le associazioni semantiche affiorate (visive, gestuali, cinetiche, tattili) e i relativi tratti tecnico-musicali. Con ciò si i giovanissimi studenti si eserciteranno nell'autoriflessione e nel ragionamento sulle caratteristiche specifiche della musica ascoltata, dunque sulla fruizione consapevole e comprensione musicali. Cfr. CANCEDDA, *Ti racconto in musica la storia del Mugnaio* cit.

<sup>29</sup> Sul concetto di 'mappa mentale' cfr. G. LA FACE, "La trota" fra canto e suoni. *Un percorso didattico*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 73-123. Si vedano inoltre I. DELIÈGE, *Cue Abstraction in the Representation of Musical Form*, in *Perception and Cognition in Music*, a cura di I. Deliège, J. A. Sloboda, Hove (East Sussex-UK), Psychology Press, 1997, pp. 387-412; EAD., *L'analogia, un supporto creativo nell'educazione all'ascolto musicale*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face, F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 253-263.

*Te Deum*

**A** *Prélude* **B**

*Rondeau bis au commencement et à la fin*

*viols et instruments* *orgue et instruments de basse* *viols et instruments à vent* *viols et orgue et basse*

*1<sup>er</sup> complet* *2<sup>e</sup> complet* *3<sup>e</sup> complet* *4<sup>e</sup> complet*

*rondeau une fois comme au commencement* **A**

**C** *viols et instruments* *orgue et instruments de basse*

*1<sup>er</sup> complet* *2<sup>e</sup> complet* *3<sup>e</sup> complet* *4<sup>e</sup> complet*

*rondeau bis comme au commencement* **A**

*La dernière finale de ce rondeau doit être entière pour passer au Te Deum.*

*après le prélude* *Pr. Violon* *Pr. Basson*

*te Deum in laudibus te Deum in laudibus te Deum in laudibus* *te Deum in laudibus*

*acc. Just 56 56 56*

FIGURA 1: M.-A. CHARPENTIER, *Te Deum* (*Mélanges autographes*, vol. 10, Parigi, Bibliothèque nationale de France, Musique: RES VM1-259, p. 154).

Nella fascia della scuola primaria le attività di ascolto guidato possono essere inoltre proficuamente associate alla comprensione e trasposizione della musica attraverso il gesto e il movimento, secondo una prospettiva rispetto alla quale il corpo e il suo movimento sono un importante strumento di conoscenza, in linea con il concetto di ‘gestualità finalizzata’.<sup>30</sup> La realizzazione di attività di questo tipo su un brano di musica d’arte può contribuire, ad esempio, a favorire la comprensione del metro, del fraseggio, della forma, e di altre caratteristiche del brano, attraverso l’impiego del movimento e del gesto. Nel caso specifico qui trattato, agli studenti si potrebbe proporre la ricerca di gesti e movimenti che durante l’ascolto consentano di seguire il brano cogliendone immediatamente alcuni aspetti: nel caso del *Te Deum* di Charpentier, il ritorno del *rondeau* qui enunciato con A, e i successivi due episodi (B e C) dal carattere musicale differenziato, possono essere associati a movimenti differenziati.

Un ulteriore aggancio storico può essere interessante nel cercare di far descrivere a parole l’andamento solenne e a tratti marziale del brano, evidente sin dal suo ben noto *incipit* («joyeux et très guerrier»), se ricordiamo ch’esso fu forse eseguito per la prima volta per celebrare una vittoria francese nella battaglia di Steenkerque (3 agosto 1692), nella Guerra della Grande Alleanza, che vedeva il re Luigi XIV di Francia (re Sole) opposto al resto d’Europa.<sup>31</sup>

Un lavoro simile può essere svolto su un brano di musica vocale, ad esempio l’aria «È amore un ladroncello» da *Così fan tutte* di W.A. Mozart (n. 28). Un’aria strutturata secondo un modello compositivo affine al precedente. Con i bambini si potrà qui lavorare anche sul testo, per arrivare ad associare ciascuna strofa (o porzioni di essa) con uno specifico episodio musicale (prima il *ritornello*, poi l’episodio e così via). La trascrizione del testo proposta qui sotto evidenzia la segmentazione del brano:

---

<sup>30</sup> Cfr. C. SINTONI, *Gesto e movimento per la comprensione musicale: ascolto del “Carnevale degli animali” di Camille Saint-Saëns*, questa rivista, II, 2012, pp. 123-139; P. SOMIGLI, *Musica, movimento, educazione musicale. Riflessioni sul pensiero di Émile Jaques-Dalcroze e su un’esperienza d’insegnamento universitario*, in *Musica in azione. Movimento e danza per l’educazione musicale*, a cura di G. Gabrielli e P. Somigli, Lucca, LIM, 2022, pp. 3-20.

<sup>31</sup> Cfr. C. PICCARDI, *Il suono della guerra. La rappresentazione musicale dei conflitti armati*, Milano, Il Saggiatore, 2022, p. 52; D. SENGHAAS, «Wie den Frieden in Töne setzen?», in *Krieg und Frieden in der Musik*, a cura di S. Rode-Breyman, («Ligaturen: Musikwissenschaftliches Jahrbuch der Hochschule für Musik und Theater», Vol. 1) Hildesheim - Zürich - New York, Georg Olms, 2007, p. 30.

<b><i>È amore un ladroncello, un serpentello è amor; ei toglie e dà la pace, come gli piace, ai cor.</i></b>	<b>A</b>
Per gli occhi al seno appena un varco aprir si fa, che l'anima incatena e toglie libertà.	B
<b><i>È amore un ladroncello, un serpentello è amor; ei toglie e dà la pace, come gli piace, ai cor.</i></b>	<b>A</b>
Porta dolcezza e gusto se tu lo lasci far, ma t'empie di disgusto se tenti di pagnar.	C
<b><i>È amore un ladroncello, un serpentello è amor; ei toglie e dà la pace, come gli piace, ai cor.</i></b>	<b>A</b>
Se nel tuo petto ei siede, s'egli ti becca qui, fa' tutto quel ch'ei chiede,	D
che anch'io farò così.	<b>A</b>

In una seconda fase del lavoro, la segmentazione proposta sul testo drammatico potrà essere verificata anche in partitura, anche solo evidenziando con riquadri colorati, l'alternanza del *ritornello* (A) e degli episodi (B, C, D), come proposto qui a Fig. 2, dove si dà rilievo in particolare alle ripetizioni di A.

N° 28 *Aria*  
Allegretto vivace

Flauto

Oboe I, II

Clarinetto I, II  
in Sib/B

Fagotto I, II

Corno I, II  
in Sib alto/  
B hoch \*)

Violino I

Violino II

Viola I, II

DORABELLA

Violoncello  
e Basso\*\*)

Fl.

Clar.  
(in Sib)

Fag.

Cor.  
(in Sib  
alto)

Dor.

È a - mo - re un la - dron - cel - lo, un

\*) Vgl. Vorwort.  
\*\*) Zur ersten, im Autograph korrigierten Fassung des Instrumentalbasses vgl. Krit. Bericht.

FIGURA 2: W. A. MOZART, «È amore un ladroncello», in *Così fan tutte*, ed. critica a cura di F. Ferguson e W. Rehm, Kassel, Bärenreiter, 1991 ("Neue Mozart-Ausgabe", vol. 18), pp. 456-465.



12

Fl.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

Dor.

ser - pen - tel - lo è a - mor \_\_\_\_ . Ei \*) to - glie e dà - la pa - ce, la pa - ce,

17

Fl.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

co - me gli pia - ce ai cor. Per gli oc - chi al se - no ap - pe - na un var - co a - prir si fa \_\_\_\_, che

Vc. e B.

(continua<sup>z</sup>ione)

23 *Imo*

Clar. (in Sib)

Fag.

V. I

V. II

Va.

Dor.

Vc. e B.

l'a - ni - main - ca - te - na - e to - glie li - ber - tà, che l'a - ni - main - ca - te - na - e

29

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

Vc. e B.

to - glie li - ber - tà. È a - mo - re un la - dron - cel - lo, un ser - pen - tel - lo è a -

(continua $\grave{z}$ ione)

35

Fl.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib) alto

Dor.

mor... Ei to-gliee dà la pa-ce, la pa-ce, co-me gli pia-ce ai cor.

41

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib) alto

V. I

V. II

Va.

Dor.

Por-ta-dol-chez-za, dol-chez-za e gu-sto se tu lo la-sci

Vc. e B.

(continuazione)

47

Ob. *fp* *fp* *fp* *fp*

Clar. (in Sib) *fp* *fp* *fp* *fp*

Fag. *fp* *fp* *fp* *fp*

Cor. (in Sib alto) *fp* *fp* *fp* *fp*

V. I *fp* *fp* *fp* *fp*

V. II *fp* *fp* *fp* *fp*

Va. *fp* *fp* *fp* *fp*

Dor. far —, ma t'em-pie di di - sgu - sto, ma t'em-pie di di - sgu - sto se ten - ti di pu -

Vc. e B. *f* *f* *p* *f* *f* *p* *f*

53

Fl. *Imo* *p*

Ob. *p*

Clar. (in Sib) *Imo* *p*

Fag. *Imo* *p*

Cor. (in Sib alto) *p*

V. I *p*

V. II *p*

Va. *p*

Dor. gnar. Por - ta dol - cez - zae gu - sto se tu lo la - sci far, ma

Vc. e B. *p*

*(continuaZIONE)*

58

Fl. *f p f p fp p f p f p fp*

Ob.

Clar. (in Sib) *f p f p fp f p f p fp*

Fag. *Imo f p f p fp fp*

Cor. (in Sib alto) *f f f p f f f p*

V. I *fp fp fp fp fp*

V. II *fp fp fp fp fp*

Va. *f f fp f f fp*

Dor. *t'em - pie di di - sgu - sto - se ten - ti di pu - gnar. È a -*

Vc. e B. *f f fp f f fp*

63

Fl.

Ob. *Imo*

Clar. (in Sib) *a 2 p*

Fag.

Cor. (in Sib alto) *a 2 p*

Dor. *mo - re un la - dron - cel - lo, un ser - pen - tel - lo è a - mor. Ei to - glie e dà - la*

(continuazione)

68

Fl.

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

Vc. e B.

*1<sup>mo</sup>*

pa - ce, la pa - ce, co-me gli pia - ce ai cor. Se nel tuo pet-to ei sie - de,

74

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

Vc. e B.

*1<sup>mo</sup>*

*simile*

*simile*

s'e - gli ti bec - ca qui, fa' tut - to quel ch'ei chie - de, che an - ch'io fa - rò - co - si - .

(continuazione)

80 *mo* *simile*

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V.I

V.II

Va.

Dor.

Vc. e B.

Se nel tuo pet-to ei sie - de, s'e-gli ti bec-ca qui, [ ]

86 *mo*

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V.I

V.II

Va.

Dor.

Vc. e B.

qui, qui, qui, fa' tut - to quel ch'ei chie - de, che an-ch'io fa - rò - co - si, s'e-gli ti [ ]

(continua<sup>z</sup>ione)

92

Fl.

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

Vc. e B.

bec - ca, s'e-gli ti bec - ca, s'e-gli ti bec-ca, ti bec-ca, ti bec-ca, ti bec-ca, ti bec - -

97

Fl.

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag.

Cor. (in Sib alto)

Dor.

ca, fa' tut - to quel ch'ei chie - - de, ch'ei chie - de, che an-ch'io fa-rò co -

(continua<sup>z</sup>ione)



102

Fl.

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag. I

Fag. II

Cor. (in Sib alto)

V. I

Dor.

si, co-si, che an-ch'io fa - rò co - si, co - sì, che an-ch'io fa - - rò co - -

107

Fl.

Ob.

Clar. (in Sib)

Fag. I

Fag. II

Cor. (in Sib alto)

V. I

V. II

Va.

Dor.

[Parte con DESPINA.]

si.

Vc. e B.

*f*

*a2*

*simile*

*f*

(fine)

Il raccordo tra la didattica della storia e la didattica dell'ascolto, per concludere, si può dunque giocare in una serie di rimandi tra le operazioni di periodizzazione e costruzione delle trame temporali dell'una e le strategie di scomposizione e segmentazione della musica dell'altra. Un lavoro che può potenziare nei giovani studenti la comprensione della consequenzialità degli eventi (storici e musicali) e rafforzare così la percezione della linea temporale *'prima-adesso-dopo'* quale prodromo alla progressiva consapevolezza storica.

*nicola.badolato@unibo.it*  
*carla.cuomo@unibo.it*