

SULL'EDUCAZIONE ORALE

Canti, fiabe, ninna-nanne

ON ORAL EDUCATION
Songs, fairy tales, lullabies

SOBRE LA EDUCACIÓN ORAL

Canciones, cuentos de hadas, canciones de cuna

Laura Marchetti, ITALIA

RIASSUNTO

Del tutto inattuale sembra una proposta educativa che recuperi la educazione orale e la tradizione antica, popolare e interculturale che le è collegata. L'epoca nostra e la nostra cultura sono infatti dominate da una sorta di "imperialismo dell'occhio" che ci proietta continuamente o su una pagina scritta, o su un'immagine visiva o, più spesso, sullo schermo di un computer. Gli adoratori della tecnologia non hanno dubbi: questa frequentazione visiva produrrà un salto evolutivo, un miglioramento antropologico della specie di portata epocale che renderà tutti più felici, più intelligenti e più sapienti.

Si ritiene qui invece che la perdita di esercizio della voce e dell'udito – assieme alle procedure che vi sono collegate (la memoria, l'immaginazione immateriale, il colloquio con l'affettività, l'impegno alla relazione) – porterà ad una riduzione del potenziale mentale dell'essere umano, diminuendo e banalizzando le sue possibilità di conoscenza e di comunione. La scuola dovrebbe quindi, sia per i più piccoli che per tutte le età, recuperare e valorizzare questa modalità orale/aurale che non è solo una forma di espressione ma un intero paradigma di razionalità. Il canto e la narrazione ne sono le vie maestre.

Parole chiave: Educazione all'ascolto; Immaginazione; Memoria; Narrazione; Patrimonio immateriale

ABSTRACT

An educational proposal that recovers oral education and the secular, popular and intercultural tradition that is connected to, it seems completely out of date. Our era and our culture are in fact dominated by a sort of "imperialism of the eye" that continuously projects us either on a written page, or on a visual image or, more often, on a computer screen. Technology worshipers have no doubts: this visual attendance will produce an evolutionary leap, an anthropological improvement of the species of epochal significance that will make everyone happier, smarter and wiser.

Here, on the other hand, it is believed that the loss of exercise of the voice and hearing - together with the procedures that are connected to it (memory, immaterial imagination, conversation with affectivity, commitment to relationships) - will lead to a reduction of the mental potential of the human being, diminishing and trivializing his possibilities of knowledge and communion. The school should therefore, both for the little ones and for all ages, recover and enhance

this oral / aural modality which is not just a form of expression but an entire paradigm of rationality. Singing and narration are its main ways.

Key Words: Listening Education, Imagination, Memory, Narration, Intangible Heritage

RESUMEN

Una propuesta educativa que recupere la educación oral y la tradición antigua, popular e intercultural que a ella se vincula, parece totalmente desfasada. De hecho, nuestra era y nuestra cultura están dominadas por una especie de "imperialismo del ojo" que nos proyecta continuamente en una página escrita, en una imagen visual o, más a menudo, en una pantalla de computadora. Los adoradores de la tecnología no tienen dudas: esta asistencia visual producirá un salto evolutivo, una mejora antropológica de las especies de trascendencia epocal que hará a todos más felices, más inteligentes y más sabios.

Aquí, en cambio, se cree que la pérdida del ejercicio de la voz y del oído -junto con los procedimientos que se le vinculan (memoria, imaginación inmaterial, conversación con afectividad, relaciones)- conducirá a una reducción del potencial mental del ser humano, disminuyendo y banalizando sus posibilidades de conocimiento y comunión. La escuela debe por tanto, tanto para los más pequeños como para todas las edades, recuperar y potenciar esta modalidad oral/auditiva que no es sólo una forma de expresión sino todo un paradigma de racionalidad. El canto y la narración son sus formas principales.

Palabras clave: Educación Auditiva; Imaginación; Memoria; Narración; Patrimonio Inmaterial

LA FASCIA NERA DEL TEMPO

Ma come si spiega tanto prestigio della scrittura? la lingua ha una sua tradizione orale indipendente dalla scrittura e ben altrimenti fissa: ma il prestigio della forma scritta ci impedisce di vederlo...Lingua e scrittura sono due distinti sistemi di segni; l'unica ragion d'essere del secondo è la rappresentazione del primo.... ma il vocabolo scritto si mescola così intimamente al vocabolo parlato di cui è l'immagine, che finisce con l'usurpare il ruolo principale...È un po' come se si credesse che per conoscere qualcuno sia meglio guardarne la fotografia che guardarlo in faccia" (De Saussure, 1968, 36-7)

nand De Saussure ispira anche questo articolo. Come si spiega il così grande prestigio che la scrittura ha assunto in epoca moderna? Come si spiega che essa abbia soppiantato del tutto la comunicazione orale che pure aveva una tradizione millenaria? Come si spiega, oggi in particolare che la scrittura si è ulteriormente rafforzata attraverso il digitale e che una sorta di imperialismo dell'occhio ha usurpato tutti gli altri sensi, che si trascuri totalmente l'importanza della voce e dell'ascolto come indispensabili strumenti di costruzione di civiltà e cultura e come fonti dell'educazione? Eppure la storia e l'antropologia mostrano come la specie si sia evoluta e fortificata anche quando la trasmissione di informazioni, tradizioni, saperi era esclusivamente affidata alla parola orale. Già in quella preistoria che solitamente svalutiamo in quanto prealfabetizzata, gli uomini e le donne avevano realizzato enormi conquiste per la civiltà "solo" con l'ausilio di informazioni a viva voce e "faccia a faccia". Avevano cioè imparato a cucinare il cibo, a tessere le erbe, a creare gioielli con la pietra, a costruire capanne, a tagliare la legna, a decorare ceramiche e a dipingere nelle grotte, a suonare un flauto o un tamburo, a dotarsi di invenzioni straordinarie come il fuoco, la ruota, l'agricoltura, la lavorazione dei metalli, l'arte del conservare e del raccontare.

Era convinta di questo Maria Montessori che, per far comprendere anche ai bambini il valore che l'oralità aveva avuto nella costituzione della cultura umana, accompagnava le sue lezioni sulla educazione cosmica mostrando "la striscia nera del tempo", ovvero una lunga fascia di tessuto che veniva srotolata mentre si narrava la storia dell'evoluzione. La prima parte, di tre metri, era appunto nera e rappresentava la porzione di storia umana precedente all'invenzione della scrittura e collegata all'apparizione di tutte le altre forme di vita sulla terra. L'ultimo centimetro della striscia era rosso e rappresentava, in proporzione, la parte di storia umana successiva all'invenzione della scrittura, dai primi pittogrammi ad oggi. La fascia del tempo della Montessori, inoltre, aveva al centro raffigurata una mano che stringeva uno strumento di pietra, simbolo dell'importanza, per la grande educatrice, del lavoro costruttivo guidato dall'intelligenza e dal lavoro.

La fascia, per la Montessori, serviva appunto a dimostrare che la maggior parte della storia dell'uomo non è registrata, non ci sono di essa documenti scritti, eppure ha avuto, anche nelle origini pre-alfabetiche, momenti di genialità e splendore e grandi invenzioni. Ma era anche un invito alle madri e alle maestre a valorizzare nel bambino l'udito e quindi ad usare

la voce come strumento privilegiato per sviluppare il "potenziale umano". Per questo consigliava di fare uso abbondante di ninne-nanna, di filastrocche, di racconti e di canzoni sin dai primi giorni di vita, in modo da ripercorrere l'antica strada di creazione e cognizione già così felicemente sperimentata alle Origini, dal genio dalla specie, strada in cui l'oralità diventava il lievito per arricchire il vocabolario, amplificare l'attenzione, suggellare la relazione e, soprattutto, per allenare e fortificare la memoria. La Montessori, scrive Anna Maria Mecocci, era infatti convinta che il bambino utilizzasse "le stesse tecniche mnemoniche tipiche dei popoli ad oralità primaria, come la ripetizione, la sensibilità alla prosodia e alla lingua, la ritualizzazione di sequenze di azioni che fondano il pensiero, l'utilizzo di materiali sensoriali che rinforzano l'esperienza cognitiva, l'isolamento di qualità e caratteristiche che cristallizzano il racconto interiore in categorie del pensiero"(Mecocci 2019,76)

L'oralità, per Maria Montessori, aumentava il suo valore educativo, anche quando il bambino diventava più grande e anche quando c'era bisogno di "narrare il vero", cioè di avvicinarsi in modo appassionante al conoscere scientifico. Come era accaduto alle origini del cammino umano, quando la specie si è era distaccata dalla natura e aveva usato il mito per inoltrarsi sulla strada della cultura e della scienza, anche la seconda infanzia doveva godere della parola narrata per iniziare a comprendere l'ampiezza e la bellezza del mondo. L'educazione "cosmica" montessoriana, densa di rigore scientifico, usava perciò le espressioni massime della tradizione orale, il mito e la fiaba, per avvicinare il bambino alla storia e alla biologia, al linguaggio e alla matematica, nonché all'esplorazione dell'ordine e dell'armonia dell'universo. La narrazione favolistica infatti non solo fornisce informazioni alla conoscenza aprendo una porta fra universalità ed esistenza singola, ma ammantava la concreta curiosità verso il reale, propria di quella età, con tutti i piaceri dell'immaginazione e della meraviglia, giacché la coscienza dell'uomo non nasce dal calcolo ma "in una sfera di fiammeggiante fantasia":

La coscienza dell'uomo nasce come una sfera fiammeggiante di fantasia...Il nostro compito quindi non è semplicemente di ottenere che il bambino capisca, e meno ancora di obbligarlo a ricordare, ma di colpire la sua immaginazione in modo da suscitare l'entusiasmo più acceso. Noi non vogliamo degli allievi compiacenti, ma appassionati.... Sarà utile quindi ricorrere a qualche mito e a qualche favola, ma tali da simbolizzare le

verità naturali, e non completamente fantastici" (Montessori, 1948/2007,29,47).

ORALITÀ E SCRITTURA: DUE MODELLI DI RAZIONALITÀ

Negare il valore educativo dell'oralità significa però privare il "potenziale umano" non solo di una forma espressiva di "fiammeggiante fantasia", ma anche di un insieme di strutture cognitive, sensoriali, relazionali. Lo sostiene Walter Ong in un classico della questione in cui sottolinea appunto come oralità e scrittura non siano solodue diversi modi di comunicare ma anche due diversi modelli di razionalità derivati innanzitutto dal senso che ciascuna prende a riferimento. L'oralità è naturale, affidata alla bocca – dal latino *os, oris* – e all'udito, un senso aggregativo più che analitico che tende ad unificare gli elementi che lo colpiscono. La scrittura invece è artificiale, è una tecnologia che trasporta la parola "dal mondo orale-aurale ad una nuova dimensione del sensorio, quella della vista, trasformando così, al tempo stesso, discorso e pensiero". La vista non richiede una attenzione sempre attiva come accade nell'udito (gli occhi si possono sempre chiudere, le orecchie no). Inoltre la vista, al contrario dell'udito che si fa avvolgere dai suoni, riesce ad isolare gli elementi singoli e li analizza, a distanza, "ponendo l'osservatore al di fuori di ciò che vede" (Ong, 2014,132-138,118). Se quindi, nella comunicazione orale, la parola "alata" per non fuggire, ricorre ad elementi sintetici come le metafore, i simboli, le immagini mentali, nella comunicazione scritta la parola "bloccata" "ottimizza la sequenzialità analitica, rendendola praticamente istantanea....cosa ancora più visibile nella scrittura al computer" (ib.).

Questa diversità dei due modelli si rafforza nei due diversi modi di abitare lo spazio e il corpo. La comunicazione orale si basa sul "faccia a faccia" (o bocca e orecchio) fra un parlante e un ascoltatore stretti da un legame che li impegna in una reciproca seduzione. I due in presenza si devono interessare e ciò che dicono deve risuonare in entrambi (perciò non a caso le tradizioni orali "hanno prodotto esecuzioni narrative di grande bellezza e di alto valore umano e artistico, impossibili una volta che la scrittura ha preso possesso della psiche" (ib.,55).. La comprensibilità e il senso, inoltre, nell'oralità, non si basano solo sulle parole utilizzate ma anche e soprattutto sul tono della voce utilizzato, sull'uso dello sguardo, sull'espressione dei volti, la distanza tra gli interlocutori, la posizione e i movimenti del corpo, la gestualità, i sottinte-

si e i malintesi. Intervengono anche le emozioni, la reciproca simpatia o antipatia, la maggiore o minore confidenza reciproca, la maggiore o minore sincerità dello scambio, la sotterranea volontà di seduzione, imbroglione, obbedienza, devozione, ecc. Insomma, nella comunicazione faccia a faccia sussiste un continuo movimento tra le parole scambiate e il contesto esistenziale, anche inconscio. Al contrario la scrittura – e la lettura – sono pratiche solitarie, che si svolgono a tavolino, nel chiuso di una stanza. Certo la scrittura ha una destinazione globale, universale: i messaggi scritti possono e devono andare dovunque, a destinatari molteplici che in genere sono lontani nello spazio e anche nel tempo.

La possibilità di travalicare il tempo è in effetti il grande *pharmakon* della scrittura. Essa ha consentito la conservazione, la storia, la bellezza immortale dei frutti culturali della specie. Eppure, come già vide Platone, la scrittura – che è memoria – tradisce la stessa in quanto la affida non alla mente umana ma alla tecnologia. Mentre nella trasmissione orale e nell'educazione orale, la memoria era, assieme all'immaginazione, la facoltà più importante, la Madre di tutte le Muse, di tutte le scienze, le arti, di tutti i mestieri e gli apprendistati e quindi doveva venir continuamente esercitata da ognuno che volesse sopravvivere, nella educazione scritta la memoria è oggettivata nella pagina e non deve più essere allenata. Ancor di più oggi, con la scrittura digitale dove la memoria viene "esternalizzata" e affidata ad un supporto artificiale (il cloud) che non chiede alcun apporto o selezione da parte della mente e del cuore individuale. L'effetto è evidente: i miei studenti ventenni non riescono a ricordare nemmeno due versi e non sanno trovare una strada senza il GPS, mentre mia nonna analfabeta conosceva a memoria fiabe, proverbi, e tutte le parole dell'opera lirica sentita dalle bande di piazza.

Il solo abbassamento della memoria dovrebbe dunque convincere la scuola a tornare a coltivare l'educazione orale. Ma ci sono anche altre ragioni fra cui la riconnessione fra apprendimento e affettività e la necessità di un approccio vermanete multiculturale. Nel corso della storia, di tutte le migliaia di lingue parlate dall'uomo, solo 106 sono state affidate alla scrittura. E oggi, come si legge nell'*International Year of Indigenous Languages* del 2019, la maggior parte delle lingue indigene non hanno scrittura. Alcune di loro possono però essere cantate e fischiate (78). Questo vuol dire che i popoli che parlano queste lingue non pensano? Che il pensiero analogico dell'oralità non ha conoscenze adeguate e cultura? Vuol dire an-

che che la nostra società contadina, analfabeta e orale, non ha prodotto arti, tecniche, saperi, dalla musica alla poesia, dalla cosmologia alla storia, dalla botanica all'agricoltura alla fabbricazione?, saperi degni di essere tramandati, saperi educativi?

LO SCANDALO DELLA VOCE

Educare alla voce, educare all'ascolto. Dovrebbe essere questo il primo obiettivo oggi della scuola. Una cultura legata solo alla preminenza dell'occhio e una scuola sorda alla voce si rivela distratta anche rispetto alla unicità dell'esperienza esistenziale. Quando vibra la voce umana, scrive Calvino nel suo meraviglioso scritto dedicato alla perdita dell'ascolto, "c'è qualcuno, in carne e ossa che la emette, c'è l'essere umano unico che vive e respira" (Calvino, 2002, 124). La voce cioè è la garanzia dell'individualità di ogni essere umano e della sua diversità. Già la voce del neonato si manifesta per dire che l'essere è vivo. Più tardi la sua voce dirà l'identità di genere, la dotazione intellettuale e poi tutto il variegato mondo emozionale, quel mondo più o meno inconscio dove si annida il desiderio, la paura, la gioia, il dolore e che fa di un individuo un "unicum", una unicità, una diversità di "anima" e dei suoi patemi. Come intuiva già Aristotele "ciò che è nella voce, è il segno dei patemi dell'anima... e come le lettere non sono le stesse per tutti gli uomini, così nemmeno le voci" (Aristotele, 1992, 16a,3-7).

Ci sarebbero perciò molte ragioni per radicare nella fenomenologia della voce, piuttosto che in quella dello sguardo, un'ontologia dell'unicità (Cavarero, 2003, 198). Però c'è anche nella voce l'invocazione all'alterità e la necessità della comunità. Durante l'emissione della voce si solca un tragitto che coinvolge tutto il corpo provenendo dall'interno e che, nello stesso tempo, apre verso l'esterno: spinge, da dentro verso il fuori, l'aria ispirata, trasformandola in energia acustica che si diffonde nel contesto e che lo coinvolge necessariamente.

La voce si diffonde, l'orecchio vi è esposto, non può fare a meno di ascoltarla, non può chiudersi come fa l'occhio. Come abbiamo già detto, l'ascolto è metessico e immersivo, è un'esperienza caratterizzata da contagio. Se il vedere ha come riferimento un'attitudine epistemologica frontale, di raffronto e confronto, l'ascoltare richiede invece contaminazione e consonanza. La voce e la parola orale hanno bisogno dell'interlocutore per esistere (Nancy, 2004).

Questa qualità relazionale della voce non implica però che la voce debba necessariamente "servire".

Non sempre il "vocalico" è sottomesso alla componente semantica e quindi sempre associato ad un fenomeno comunicativo. Non sempre cioè ha ragione Aristotele nel dire che la differenza incolumabile fra la voce umana e la voce degli animali è nel fatto che anche l'animale è dotato di *phonè* (una parola che in greco significa sia "suono" che "voce"), ma che la voce umana è sempre *phonè semantikè*, ovvero "voce significante. La voce umana può anche non "servire" a nulla, può non voler dire nulla, se non se stessa e il legame che può costruire. E' questa la funzione "fatica" del linguaggio, come dice Jakobson, entro cui i messaggi vocali, avendo il solo scopo di stabilire o mantenere o rafforzare il contatto tra mittente e destinatario, possono essere anche "insensati": come, per esempio, i vezzeggiativi che si cambiano gli innamorati o i balbettii della madre che gioca con il neonato (Jakobson, 1966).

La musica corrisponde a questi messaggi che non vogliono significare nulla se non l'amore. Certo non tutta la musica, sicuramente non la musica orchestrale, ma il canto, il canto libero, onde sonore e respiro che escono dalla parte più profonda di noi, la parte dell'anima ancora vicina all'infanzia. Quel canto, dice Roland Barthes, ferma il tempo e ci riporta indietro con struggente nostalgia: alle carezze, ai giochi, alle dolcezze, ai semplici mielismi che abbiamo sentito un tempo, bambini, oppure già in vita ma ancora non nati, ancora felici nel grembo della madre (Barthes, 2001).

LA MUSICA, UN CANTO PRENATALE

In principio era il suono, e il suono era presso la madre, e il suono era la madre". Scrive così Franco Fornari, in *Psicoanalisi della musica*, collegando immediatamente il suono (e il canto) al codice materno (Fornari, 1984, 9). Non solo la parte ritmica e melodica della voce della madre è da considerare una vera e propria forma di contatto emozionale, una forma di abbraccio non corporeo. Ma tutta la musica e tutto il piacere che le è collegato, si fonda inconsciamente sul contatto con la madre nella situazione fetale. Qui, nel grembo, il feto, immerso nell'acqua amniotica, fa esperienza diretta della madre innanzitutto attraverso l'ascolto. L'orecchio, che è un organo filogenetico primario, dato che si forma subito, in largo anticipo rispetto all'occhio, consente di percepire, già verso l'ottava settimana di vita, onde sonore e vibrazioni che derivano dal "corpo a corpo" con la madre (con il suo

cuore, con il suo respiro, con il suo stomaco e il suo flusso sanguigno). Poi, verso la ventesima settimana, quando l'orecchio si collega alla corteccia cerebrale, il feto si apre al riconoscimento dei suoni provenienti dall'ambiente esterno filtrati però sempre dal fluido amniotico e dalle cavità del grembo (Karmiloff-Smith, 1995).

La voce della madre continua ad aver un posto decisivo anche quando il bambino è nato. Dopo la nascita e dopo il trauma della separazione, il neonato può ricomporre l'unità fetale perduta attraverso la poppata che esegue a ritmo, sentendo il battito del cuore della madre. Ciò accade come in sogno, poiché durante la suzione il bambino ha un'attività di tipo REM, appunto come se sognasse. La poppata è quindi come il sogno di qualcosa che il bambino ha già vissuto, e in cui di nuovo il bagno di suoni e ritmi prenatali possano coincidere con il bagno di suoni e ritmi postnatali, ricreando così la felice condizione in cui interno ed esterno coincidono, in cui medesimo e diverso formano un unico essere indivisibile. Fornari lo chiama "specularità acustica". La specularità acustica si vede in opera quando il bambino canticchia da solo, per tenersi compagnia ma soprattutto per rievocare e ritrovare quel bene perduto. Oppure quando il bambino ripete con piacere suoni e parole senza senso in cui però riesce a riconoscere quelle specifiche parole che erano state pronunciate quando era ancora nel ventre materno, con lo specifico ritmo vocale conosciuto nel grembo. Come dice anche la Mecocci, quel ritmo gli farà da ponte fra la vita prenatale e la vita postnatale sostenendolo nell'adattamento al mondo esterno e implicitamente descrivendolo come mondo abitabile e rassicurante. Inoltre sarà il suo filo di Arianna verso la relazione interpersonale:

ancora nel grembo materno il bambino acquisisce attraverso l'udito i primi elementi importanti che saranno indispensabili dopo la nascita perché questi possa orientarsi e adattarsi all'ambiente: il suono della voce materna, il battito del suo cuore, lo guideranno e culleranno anche fuori dal grembo materno. Il neonato ha infatti nell'udito e nel suono uno strumento privilegiato per la percezione e conoscenza dell'ambiente. I primi vagiti sono un richiamo perentorio e necessario alla relazione senza la quale il neonato non esiste e non può sopravvivere... Se la mano è lo strumento dell'intelligenza, la voce umana è il preziosissimo strumento della relazione interpersonale (Mecocci, 2019, 17).

Quella voce che il bambino ascolta appena nato, gli parla però in un linguaggio sconosciuto ai più, un

linguaggio balbuziente e bambino che non vuol dire nulla se non l'amore, quell'amore che, anche quando diventiamo adulti, parla "faticamente", senza significare. Prima di assumere la funzione significante, la voce della madre si rivolge al bambino nella sua unicità, attraverso un "faccia a faccia" che non interpella un essere generico, ma proprio *quel* bambino, *quel* bambino e *quel* volto, *quel* corpo, che intanto accarezza. Di quel bambino raccoglie anche l'invocazione, il bisogno, il pianto, aprendo un reciproco duetto che, prima ancora della fase visiva dello specchio, mostra la loro reciproca dipendenza, manifestandola al mondo attraverso una strana musicalità: vezzeggiamenti, lallazioni, balbettii misti a sorrisi. Con Lacan potremmo definirlo un *linguaggio-specchio* che si manifesta perché i due in presenza si riconoscano in una relazione di riconoscimento. Perché, scrive Alfred Tomatis - un medico francese che si è occupato dei disturbi del linguaggio, legandoli all'ascolto e agli eventi sonori nella "nuit utérine" - "per un bambino perdere la voce della madre significa perdere l'immagine del Sé e proprio corpo", nonché precludersi uno sviluppo psico-fisico completo e sereno e una ricchezza di linguaggio (Tomatis, 1963 e 1981).

Per una antica sapienza tramandata, le madri, anche le più sguarnite dal punto di vista culturale, sanno poi come questa voce primaria del riconoscimento, possa essere arricchita con il canto. Il canto, lo dimostrano millenni di esperimenti sul campo, può tranquillizzare il bambino o eccitarlo o inquietarlo, poiché attraverso il suo suono può riconoscere i sentimenti della madre ed entrare in sintonia con lei. L'ascolto e la conoscenza di questa voce cantante sono così per lui un'esperienza globale di educazione sentimentale: attraverso una melodia che non è nelle parole ma nei toni, divengono per il bambino leggibili i sentimenti, contemporaneamente rendendoli chiari anche alla madre. *Non si è* infatti madre, come dice Silvia Vegetti Finzi, ma *si diviene* madre, quando la donna impara a ricomporre nella sua mente e nel suo inconscio l'immagine del "bambino della notte" (il bambino ideale sognato nei lunghi mesi di attesa), con il "bambino del giorno" (il bambino reale) (Vegetti-Finzi 1998). Il canto aiuta questo processo di autoeducazione. Come hanno mostrato gli studi di Marie Louise Aucher, cantante e studiosa fondatrice della psicofonia, il canto non solo è utile a sostenere l'identità psicofisica del bambino ma anche della madre, che attraverso quella emissione emotiva, sorta tra corpo e respiro, stringe un legame profondo, educandosi a portare nutrimento e comunicazione non solo sul piano del cibo (Au-

cher, 1977).

Il canto dovrebbe perciò essere riportato con forza nelle nostre scuole, come avevano già compreso, agli inizi del '900, le sorelle Agazzi (1911/1967, 1929/1960), due "maestre giardiniere" che volevano rendere "materna la scuola" (espressione coniata da Rosa) e "materne" le e gli insegnanti. La "maestra-madre" "conceda ella ai bambini, colla confidenza moderata dal rispetto, ampia libertà di parola, crei intorno a sé la naturalezza, il brio, l'attività, la gara nell'affetto, nell'operare, nell'immaginare, nel conversare" (Agazzi 1973), e, soprattutto, sappia cantare (non sono previste figure specialistiche in classe), si diverta e faccia divertire il bambino nel cantare, perché "il canto addolcisce l'animo e cura l'educazione della persona nella sua globalità, governa il disordine interiore, l'aggressivo vociare ed è una forma di educazione estetica in quanto mira all'educazione alla qualità della vita della persona secondo i criteri dell'armonia, della bellezza e dell'ordine" (Borghi, p.19). È anche una educazione all'uguaglianza in quanto è importante il coinvolgimento di tutti i bambini, anche di chi appare "stonato" (Borghi, 2022).

I CANTI VICINO ALLA CULLA

La voce della madre consente al bambino di orientarsi sicuro nel mondo, anche quando è nato. Il bagno di suoni esperito nel grembo lo avvicina alla madre come un nuovo cordone ombelicale attraverso le prime *ninne-nanne*, intrecci di musica e di poesia, vere e proprie forme di avvinghiamento e fascinazione vocale.

Le *ninne nanne* si delineano come "uno specifico genere letterario e musicale, dalla struttura di nenia cantilenante, ma con specifiche modalità di esecuzione" (Ranisio, 2016, 246). Di origini assai antiche (Teofrasto riferisce di una *ninna-nanna* cantata da Alcmena al figlio Eracle), diffuse fra tutti i popoli del mondo, la maggior parte di esse sono state conservate dalla millenaria tradizione orale popolare e dalla sapienza affettiva delle donne (Durante, 2002, 113). Possiamo chiamarle anche con il termine inglese quanto mai appropriato (*lullabies*) in quanto sono canti vicini alla culla (dal latino *lallum*), che le madri usavano per calmare il bambino e accompagnarlo beneficamente verso il sonno mentre lo dondolavano¹.

1. A differenza del termine inglese *lullaby*, che deriva dal latino *lallum* (canto vicino alla culla), ed evoca le lallazioni e le particolari forme di vocalizzi, di cui è costituito

Giacché nelle culture tradizionali e antiche il sonno, per quanto necessario, era avvertito anche come pericoloso, trovandosi ad un confine dove la vita e la morte si intrecciano, le nenie delle *ninne-nanne*, soprattutto in area greca e magno-greca (come il Meridione d'Italia), si assomigliano spesso al canto funebre, istituendo punti di contatto fra l'inizio e la fine della vita. E questo vale sia per il contenuto sia per l'esecuzione, fondata "sull'oscillazione ritmica del busto che accompagna la funzione ipnogenica sia nel lamento funebre che nella *ninna nanna*" (De Martino, 1975, 112).

La *ninna-nanna*, se ben eseguita, assomiglia in effetti ad un rituale in cui la voce si accompagna a movimenti ritmici, ondulamento, battiti del cuore: un rituale nato in tempi immemorabili che sembra resistere anche nella modernità, di cui sono officianti, nelle diverse fasi, sia il bambino che la madre. Comincia la madre, scegliendo un ritmo semplice, essenziale, e una modulazione vocale cantilenante e sommersa, fatta di parole che si ripetono e si accompagnano al dondolare. Come il bambino si tranquillizza, la mamma lo "sente" e istintivamente abbassa la voce, rallentando il suo cantilenare. Quando poi il bambino si abbandona al sonno, la modulazione cambia ancora: i toni si abbassano, le parole vengono appena sussurrate, diventando quasi impercettibili e si annullano nell'ultimo dondolio. Il beneficio di questa "fusione comunicativa" sarà un fiducioso risveglio da parte del bambino ma anche una possibilità catartica per la madre, espressiva dei sentimenti ambivalenti del *maternage*.

La *ninna-nanna* infatti non è solo una consolazione per il bambino ma un atto di nascita per la mamma come hanno sottolineato molte relazioni di un importante Convegno napoletano del 2015, *Ninna-nanna nasce una mamma*.

Per la donna che canta, costituisce uno spazio di espressività che può essere non solo di gioia ma anche di rabbia e protesta, uno spazio dove liberarsi dalle ansie e paure della gravidanza e dove esprimere i propri stati d'animo di fronte alle nuove condizioni di vita e al difficile lavoro di "divenire" madre, oltre la retorica dell'"essere" madre. Passare "dalla culla alla relazione"

il componimento, il termine *ninna nanna*, utilizzato in italiano, è un termine duplicativo, che si che si richiama a sonno e bambino, infatti in alcuni dialetti, come nel napoletano, *ninno* indica bambino (Ibidem)

è infatti un processo di autoeducazione che, soprattutto nelle culture popolari, deve conciliarsi con il difficile e faticoso lavoro delle donne (Saffioti, 1981). Da qui i contenuti ambivalenti presenti in molte *ninne-nanne*, in alcune delle quali si chiede al sonno di venire in aiuto della madre per darle una pausa, non per il riposo, ma per poter svolgere tutti i suoi duri compiti duri mentre il bambino dorme. Esempio in questo senso la celebre *ninna-nanna* dell'Uomo Nero che solo in alcune varianti termina con "lo darò alla sua mamma":

Ninna nanna ninna oh, questo bimbo a chi lo do lo darò all'uomo nero che lo tiene un anno intero. Ninna nanna, ninna oh, questo bimbo a chi lo do? Se lo do alla Befana, se lo tiene una settimana.

Se lo do all'uomo nero, se lo tiene un anno intero.

Se lo do al Bambin Gesù, se lo tiene e non ce lo da più.

Sul piano musicale le *ninne-nanne*, a prescindere dalla loro ambivalenza, suggeriscono una complessiva dolcezza; perciò assumono una modalità cantilenante propria dei melismi; "in maniera non consapevole vengono utilizzati vocali allungate, toni alti, ritmo lento, pause lunghe, ripetizioni, sottolineature e accentuazioni esagerate" (Siracusa, 2018). L'effetto di movimento moderato, a ritmo pari, misura generalmente di 6/8: ritmo che i grandissimi musicisti hanno riprodotto (basti pensare alla *ninna-nanna* di Brahms, di Mozart, di Puccini), e la cui efficacia potrebbe essere quella di far ricordare il suono ondeggiante del mare provato nell'oceano amniotico (Collet, 2017): un mare indistinto e placente in cui è dolce naufragare ed è dolce anche parlare e sapere (parola che deriva da sapore). La dolcezza delle *ninne-nanne* si riverserà infatti sulla dolcezza della lingua e sui contenuti culturali appresi negli anni a venire. Come scrive Roberto Leydi, "la funzione delle *ninne-nanne* non è solo l'addormentare i bambini, ma anche quella di avviare il processo di inculturazione del nuovo nato, inculturazione non soltanto musicale... attraverso le *ninne nanne* infatti i bambini iniziano a conoscere le strutture linguistiche, l'uso delle parole e dei modi di dire, i personaggi, le abitudini, le tradizioni del proprio ambiente familiare e culturale, immergendosi - forniti di guida - nell'universo simbolico di significati che li circonda da adulti (Leydi, Mantovani, 1979).

Le *ninne-nanne* insomma diventano strumenti per acquisire - in forma naturale, senza imposizioni - sia il patrimonio etnomusicale della cultura di appartenenza (la voce materna infonde il senso del

ritmo, ma non si tratta solo di un ritmo individuale, perché è il ritmo proprio del contesto culturale nel quale il bambino viene inserito); sia alcuni contenuti che appartengono alla cultura della propria comunità (elementi della quotidianità, temi augurali, prescrizioni minacciose, motivi religiosi; sia rappresentazioni simboliche universali, legate ad alcune costanti dell'esistenza o all'insieme dei rapporti naturali (in molte ninne-nanne si richiama la bellezza dei paesaggi naturali e la presenza di piante e animali). Per questo oggi la Commissione europea addetta alla preservazione del patrimonio culturale orale e immateriale, ha creato il progetto *Lullabies of Europe* per raccogliere tutte le ninna nanne nelle diverse lingue della Comunità².

Le ninne-nanne permettono uno sviluppo linguistico di taglio non meramente denotativo ma metaforico e poetico, che abbia "orecchio" per la qualità della lingua, per il suo ritmo, per la sua capacità di suggestione e di accudimento. Con Helene Cixous, possiamo insomma dire che le ninne-nanne insegnano quella lingua dolce, dolce come il latte che è la *lingualatte*, "la lingua corporea e calda che tutti i bambini del mondo apprendono bevendola come si beve il latte, in quel tempo materno del godimento in cui la voce si mescola con il ritmo di suzioni dolci e generose" (Cixous, 1986, 32). Non c'è alcun significato, nessun fine, in questa lingua, se non di presentificare l'amore e il piacere. Eppure essa insegna a parlare, e a parlare bene, anche la lingua nazionale, la lingua del Paese natale che, non a caso, si chiama "*lingua materna*".

Secondo lo stereotipo è il padre che insegna a parlare e a parlare bene, anche la lingua nazionale. Ma, ricorda Adriana Cavarero, "il dire appartiene filogeneticamente alla figura della madre. La quale infatti consente che la parola si inauguri cantando e nutra l'orecchio infantile con la dolcezza di una musica, piuttosto che con il rigore del concetto" (Cavarero, 2003, 195). E dunque la madre la "chora semiotica", come dice anche Julia Kristeva, fonte sonora e presenza presemantica nella lingua. Ed è la madre, "che dona musicalmente all'infante il registro della parola" (Kristeva, 1979). Ed è quindi la madre e la lingua materna il fondamento affettivo della linguisticità di una nazione che voglia includere anche la

tradizione orale. In quella stessa *lingualatte* parlano infatti anche le narratrici di fiabe: madri, balie, ma anche nonne, mamme, vecchie zie un po' pazze, vicino alle cucine, dopo aver infornato i biscotti e il pane.

LA LINGUALATTE DELLE FIABE

In questa *lingualatte* parlano anche le fiabe. E i Grimm, grandi linguisti prima che raccoglitori di fiabe, ricordano come sia stata la loro madre a introdurli in quel magico mondo e quindi a introdurli negli scrigni più antichi, eterni, universali, del grande patrimonio narrativo dell'Umanità (Marchetti 2017).

Con le fiabe giocano i bambini ma non sono giocattoli (Benveniste, 1947). Secondo il suo maggior studioso (Propp, 1949 e 1966), la fiaba è una narrazione collettiva e antichissima che, come il mito di cui è figlia, è frutto del lento lavoro mentale di milioni di individui, di intere comunità che, in quel racconto, hanno riposto la memoria delle loro storiche "radici". In questo senso la fiaba è anche un vero e proprio "archivio del popolo", in cui vi sono catalogati i valori, i bisogni, gli strumenti e poi "la sua poesia semplice e quotidiana, il suo rapporto con la violenza e con il potere, la sua scienza, la sua religione, la sua teogonia, i fatti dei suoi antenati e gli avvenimenti dell'esistenza, i riflessi del cuore e dell'immagine della vita domestica, la gioia e il dolore dalla culla alla bara³. Dietro i tappeti volanti, le lampade fatate, le isbe con le zampe di gallina, i gatti parlanti e le scarpe nella cenere, vi sono misteri cosmici, concezioni religiose, conoscenze pratiche, prescrizioni mediche e botaniche, stili di vita, valori, rituali, lavori che il popolo, la gente comune, non sapendo scrivere, riponeva nel grande libro immateriale della tradizione orale. Di bocca in bocca, di generazione in generazione, per secoli le fiabe sono state tramandate, custodite, nelle case e sulle strade che il popolo frequentava, camminando sulle rotte di mercanti e pellegrini, riposando nelle cucine fra le nonne un po' matte, i biscotti e il pane. Sempre diverse, ricche di "aromi locali", come dice Calvino (2001, 19), esse portavano e portano ancora, nonostante la disneyizzazione, una stessa indicazione, iscritta non nella morale ma nella struttura: ovvero che l'eroe o l'eroina, per diventare tali, hanno bisogno del viaggio, dell'emigrazione, di superare prove in altri luoghi, in foreste misteriose o mari perigliosi. Ma sempre avendo in mente che nes-

suno si salva da solo e nessuno si libera da solo, che si ha sempre bisogno di un aiutante magico, sia esso la sorellina che ti lascia la lampada accesa quando ti hanno abbandonato, o il capriolo che ti indica la via per uscire dal bosco in cui ti sei perduto, o l'albero che ti nasconde dal pericolo o il rospo che nasconde la bellezza sotto le spoglie di un'umile bruttezza. 'Eroe della fiaba non ha infatti una patria a cui tornare o di cui provare nostalgia, perché la sua vera patria (la patria) è la Natura, "la sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, nell'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste.." (ib.)

Raccontare le fiabe - e magari pensare di educare con le fiabe - è perciò operazione un po' più complessa di quella esperita con la narrazione di favole. Forse le favole, le invenzioni individuali, si possono riscrivere, trasformando i personaggi e cambiando i finali, come ha fatto Gianni Rodari nella sua *Grammatica della fantasia* per rendere "accessibile a tutti la creatività e l'immaginazione" (Rodari, 1973).

Ma le fiabe, le narrazioni di memoria collettiva, narrazioni sacre per l'intera umanità e per la specie, bisognerebbe trattarle con maggior rispetto, conservarle e raccontarle ai bambini nella loro autenticità filologica, senza stravolgerle, senza fare "la macedonia di storie", inventando nuove fiabe mischiando le parti di quelle già raccontate; senza cambiarne "l'inizio o il finale", suggerendo ai bambini di trovare un'altra soluzione. Se queste operazioni sono infatti operazioni divertenti, se sollecitano il piacere e l'attenzione, se facilitano le didattiche particolari aiutando il disegno, la drammatizzazione e la scrittura, rischiano spesso di oscurare la Didattica generale che è invece insita nella fiaba e nel suo ancestrale valore formativo. Per riscoprirlo bisogna invece conservare le fiabe, strapparle alla morte a cui sono evidentemente consegnate nell'epoca del digitale e della totale visualizzazione, raccogliere e ascoltarle dalla viva voce dei pochi e superstiti narratori popolari (magari le nonne e i nonni), e poi magari narrarle di nuovo, ri-oralizzarle, con ammirazione e umiltà, senza trasformazioni, senza manipolazioni, cogliendone invece i valori di umanità, le visioni, le strutture di pensiero, le forme di comunità. Di fronte alla fiaba i narratori dovrebbero indietreggiare, farsi ispirati come gli oracoli, impossessati, ripetitivi come la vecchia contadina analfabeta della Foresta nera che aveva stupito i Grimm perché raccontava le sue storie "con vivacità e con piacere" ma anche "ripetendole nei particolari, sempre con la stessa esattezza, senza cambiamenti", senza interpo-

lazioni personali e "senza mania del diverso"⁴. Ella, spiegavano al filosofo Brentano i due famosi filologi, era gelosa del più piccolo frammento di ciò che aveva narrato e che sentiva di avere ereditato da qualcosa più grande di lei; così non voleva disperderlo sapendo che non sempre era lei a raccontare la fiaba, ma che la Fiaba si raccontava in lei, sorgendo dall'isola magica e romantica della poesia, fonte adamitica della creatività e dell'espressività umana, "elemento materno della storia" "che continua a vivere nel popolo", con una sacralità, che "non attiene agli dei", ma riguarda "l'uomo in quanto ascoltatore" e capace di vivere "in una comunanza religiosa con le cose, la Natura e la vita"⁵.

MA IL LUPO È CATTIVO...

Certo a volte, di fronte alla violenza e alle atrocità di molte fiabe, viene la voglia di cambiarle, di attutire la ferocia di qualche lupo e di più di una strega cannibale, per non essere complici di una "pedagogia nera" che rischia di riprodurre violenza mostrandola.

Molti insegnanti perciò hanno difficoltà a usarle, soprattutto nell'educazione dei più piccolini e anzi alcuni, per esempio in Germania spesso le considerano un modello di "*schlechte Erziehung*", di cattivo allevamento. Qui infatti, dal dopoguerra ad oggi, si è aperto un dibattito che ancora non si placa (Siebert, 1952; Huttner, Levenhagen, Matthies, 1977; Wardetzky, 2006), sul nesso esistente fra le fiabe tedesche con tutte le loro scene raccapriccianti e i crimini commessi dai nazisti nella indifferenza e nella complicità di massa: un punto di vista inaugurato dal governo militare inglese che occupava Berlino Ovest e che nel 1946 inviò una Circolare alle scuole (*La fiaba, causa della degenerazione della gioventù tedesca*) in cui invitava a togliere le fiabe dai nuovi programmi di istruzione, ritenendole "vere e proprie scuole materne di crudeltà", atte solo "a veicolare perversità fra i giovani" e a "produrre centinaia di carnefici senza il minimo rimorso"

4. Wilhelm e Jakob Grimm così scrivevano della vecchia di Kassell che aveva raccontato loro il primo nucleo delle Fiabe: "ella conserva nella sua memoria queste vecchie storie e le racconta coscienziosamente con vivacità e piacere. Dopo la prima narrazione spontanea, su nostra richiesta, ripete lentamente... senza mai discostarsi dalla sua narrazione, gelosa di ogni particolare... senza mai fare cambiamenti" (riportato da I. Calvino in Introduzione a Fiabe italiane, cit. p. XIV)

5. J. Grimm, Come le saghe si comportano riguardo alla poesia e alla storia, in *Kleinere Schriften*, cit. vol. IV, p. 7, pp. 400-401

2. Un elenco delle ninna nanne fino ad ora raccolte, tradotte in sette lingue (inglese, ceco, danese, italiano, romeno, grteco, turco) è presente sul sito internet *Lullabies from Europe Official Site*, su *kindersite.org*.

3. G. Herder, Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker, p. 234, testo che costituisce il manifesto dello Sturm und Drang

(Leonard, 1947,10-13).

Eppure proprio una vittima del nazismo, un deportato nei campi di concentramento di Dachau e Buchenwald, il grande psicoanalista e studioso di pedagogia speciale Bruno Bettelheim, contribuì moltissimo a rivalutare le fiabe e ad affermare la loro necessità nel processo educativo e di crescita. Esse, come sostenne in un suo libro celebre e bellissimo (*Il mondo incantato. Sull'uso e il significato psicoanalitico delle fiabe*), evocano situazioni che consentono al bambino di affrontare ed elaborare reali difficoltà della propria esistenza traducendo in immagini auditive e visive le difficoltà e i conflitti interiori sedimentati nell'inconscio. Soprattutto la paura viene tradotta, a cominciare dalla paura di crescere e separarsi, fino alla paura dell'altro o la paura per i propri stessi genitori o dei propri stessi genitori o la paura della morte (preoccupazione cardine nel bambino), o alla paura delle paure, quella di essere bambini e inadeguati in un mondo di grandi. Questa paura viene infatti trasformata in speranza. Non importa se Hansel e Gretel corrono il rischio di essere divorati o se Cappuccetto Rosso incontra il lupo minaccioso, se durante il cammino troverà l'aiutante magico, il lieto fine, la salvezza e la sua strada. La paura viene cioè risolta in una "pedagogia della riuscita", ovvero una pedagogia che trasmette "che una lotta contro le difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine riuscire vittorioso" (Bettelheim, 1975,15).

Per questo possiamo sostenere con Rodari che "non sembra convincente tutto ciò che si dice sulle conseguenze negative che potrebbero avere sul bambino gli "orrori" delle fiabe...tutto dipende invece dalle condizioni in cui il bambino incontra il lupo. Se è la voce della mamma ad evocarlo, nella pace e nella sicurezza della situazione familiare e della casa, il bambino può sfidarlo e può misurarsi con la paura, certo comunque può allontanarla" (Rodari,1973,112). La casa (o ogni luogo trasformato in casa, anche la scuola) è la condizione perché funzioni il meccanismo di superamento simbolico della fiaba, come videro i Grimm assai bene, scegliendo come titolo della raccolta (*Kinder- und Haus Märchen*) enfatizzando la *Haus* (appunto la casa), una casa piena di cibo e di calore, di musica e regali di Natale. La casa è infatti la vera farmacia della paura; è il luogo che mitiga

l'esperienza dell'allontanamento, dell'abbandono e del viaggio necessaria perché avvenga lo svolgimento della fiaba.

Sempre perciò, scriveva Wilhelm nella *Einleitung*, i protagonisti della fiaba devono avere un posto in cui poter stare, in cui poter ritornare anche dopo un lungo errare; sempre, anche quando vengono affamati, abbandonati, minacciati, scacciati, dispersi, devono poter immaginare che "anche nella notte più profonda c'è sempre una luce che si accende" e che "anche quando non hanno il pane e i due fratelli sono lasciati nella solitudine della foresta, e il vento li spaventa, e hanno paura delle belve, il fratello trova di nuovo la strada per tornare a casa dove la sorella sta cucendo una camicia di fiori di stelle per distruggere il cattivo incantesimo" (Grimm, 1819, 322).

L'importante però è essere materni nel raccontare la fiaba, *parlare nella lingualatte della madre, con i suoni caldi della madre: è questa la prima "ricetta" didattica che consiglierei agli insegnanti che vogliono diventare narratori di fiabe. La fiaba non può formare, non può guarire dalla paura se non ha intorno questa placenta linguistica, questa Kora di voce musicale e poetica* (Kristeva, 1979). Nulla possono fare le slides, i filmati e tutte le altre deleghe tecnologiche se non si ristabilisce questo legame quasi ombelicale fra chi ascolta e chi racconta nutrito da una voce che è corporea e che richiama la prima dolce voce.

Nulla si può fare se l'insegnante, maschio o femmina che sia, non sa fare uscire da sé le parti materne, la carezza, la gratuità e il calore che dovrebbe avere una buona madre. Lo proponiamo in questo testo come forma specifica dell'antico magistero femminile, nonché come manuale educativo per l'insegnante democratico, fantasioso, antiselettivo, ecologico e interculturale. Un insegnante attore e cantastorie che, moderno/a Dorothea e Sharhazade, sa praticare una didattica senza manuale, una "didattica viva", attiva e performativa, fatta non da un neutro trasmettere tecniche ma da un atto vitale in sono importanti i contenuti ma anche come li dici, come seduci l'ascolto, quali sono le condizioni di teatralità che crei attraverso rappresentazioni efficaci, gesti, pause, inflessioni, mimi, imitazioni, l'insieme dei linguaggi del corpo, per far sì che in questi contenuti l'ascoltatore si possa riconoscere, che quelle storie dicano la sua storia, la sua biografia, la sua personale magia.

Ecco la magia, è questa la missione etica dell'educazione all'oralità attraverso la fiaba. E' nella magia

che, come sostiene anche Franco Cambi e un gruppo di pedagogisti dell'IRRE Toscana che da anni promuove fra i docenti l'interesse per la fiaba, è riposto il suo significato più profondo e la sua valenza educativa (Cambi, 2010). Nella magia si concentra la sua capacità proiettiva dei desideri inconsci e più profondi, la sua possibilità di rispondere ai bisogni di metamorfosi e di *oltrepasamento dei limiti* del reale, di prefigurare un catalogo più ampio dei destini, di anticipare un diverso mondo possibile, con un contatto più intimo con le cose, le persone e il mondo naturale. Nella magia si concentra soprattutto la possibilità di avere una mente a più dimensioni e un pensiero multiplo, nomade, divergente, incline al realismo quanto all'immaginazione, sensibile al fascino della memoria e del passato quanto aperto alla sperimentazione e al futuro. La magia è la possibilità, la possibilità che un mondo ingiusto, di povertà, di abbandono, per il tramite della fiaba, con il suo corredo di gatti parlanti e cerbiatti aiutanti, lampade e isbe fatate, possa trasformarsi in bellezza, giustizia e riscatto.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV (2015). *Ninna nanna nasce una mamma: dalla culla alla relazione*, Atti del Convegno organizzato dall'Associazione "Nascere nel terzo millennio" e dal Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Napoli.
- Agazzi, R. (1967). *Abbici del canto educativo*. Brescia: La Scuola Editrice
- Agazzi, R. (1969). *Bimbi cantate!* Brescia: La Scuola Editrice
- Agazzi, R. e Pasquali P. (1971). *Scritti inediti e rari*. Brescia: La Scuola Editrice
- Aristotele (1992). *De interpretazione*. Milano: Rizzoli
- Aucher, M.L. (1977). *L'Homme sonore*. Paris: Epi
- Aucher, M.L. *En corps chanté* (Hommes et groupes). Sito ufficiale dell'associazione Aucher
- Barthes, R. (2001). *Ascolto in L'ovvio e l'ottuso*. Torino: Einaudi
- Benveniste, E. (1947). *Le jeu et le sacré, Decaulion*,2
- Bettelheim, B. (1975). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli
- Borghi, Q. (2022). La nuova scuola materna e il canto educativo e gentile. In L. Marchetti (a cura di) *Storie di Maestri*. Agazzi, Lodi, Manzi. Manfredonia:

Pacilli ed.

- Calvino, I. (2001). *Sulla fiaba*. Milano: Mondadori
- Calvino, I. (2002). *Mondo scritto, mondo non scritto*. Milano: Mondadori
- Cambi, F. (2010). La fiaba e il mondo arcaico: la cultura magici. In F. Cambi, S.Landi e G.Rossi (ed.) *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*. Roma: Armando ed.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Milano: Feltrinelli
- Cixous, H. (1986). *Entre l'écriture*. Paris: Ed des femmes
- Collet, E. (2017). *Le ninne nanne dei grandi compositori. Libro sonoro*. Gallucci ed.
- De Martino, E. (1975). *Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*. Torino: Boringhieri.
- De Saussure, F. (1968). *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza
- Durante, R. (2002). Studio sulle ninne nanne. *Nuova rivista musicale italiana*, 1-2, pp. 113-140.
- Fornari, F. (1984). *Psicoanalisi della musica*. Milano: Longanesi
- Grimm, J. und W., *Kinder-und Haus durch die Brüder Grimm*, *Einleitung 1819*, in *Kleinere Schriften*, Dummler, Berlin 1881
- Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Tutto ciò che il tuo bambino chiederebbe se sapesse parlare*. Milano: Armando ed.
- Kristeva, J. (1979). *La rivoluzione del linguaggio poetico*. Roma: Marsilio
- Huttner, H., Levenhagen, H., Matthies, M. (1977). *Was lesen unsere Kinder. Ergebnisse einer literatursoziologischen Studie zum Leseverhalten der Schulkinder der 1-4*. Berlin: Klasse, Zentrum Kinderliteratur.
- Leydi, R. e Mantovani S. (1979). *Dizionario della musica popolare europea*. Milano: Bompiani
- Leonard, T. G. (1947). *First Steps in Cruelty, British Zone Review*, 1, 13
- Mecocci, A.M. (2019). *Narrare il vero. Le favole cosmiche di Maria Montessori*. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
- Marchetti, L. (2014). *La fiaba, la Natura, la Matria. Pensare la decrescita con i Grimm*. Genova: Il Melangolo
- Marchetti, L. (2017). *Agalma. Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit

Montessori, M. (2017). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti

Nancy, J.L.(2004). *All'ascolto*, Milano: Raffello Cortina ed.

Ong, W.J. (1982). *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*. Bologna: Il Mulino,

Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi

Propp, V. (1992). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Einaudi

Ranisio, G. (2016). Immaginario e rappresentazioni simboliche delle Ninne-nanne. *Nuovo Meridionalismo*, 2, 3.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Siracusa, C. (2018). *L'intuizione di Rameau*, Blog, 5 settembre 2018

Tomatis, A. (1963). *L'Oreille et le Langage*. Paris: Editions du Seuil

Tomatis, A. (1981). *La Nuit Utérine*, Paris: Stock

Vegetti Finz, S.I (1998). *Il bambino della notte. Diventare donna, divenire madre*. Milano: Mondadori.

Wardetzky, W. (2006). *Fiabe in Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (Manuale di Letteratura per l'infanzia). Stuttgart

Marchetti, L. (2022). Sull'educazione orale: canti, fiabe, ninna-nanne. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(2), 15-26. Disponibile en <http://www.reladei.net>



Laura Marchetti
Università di Foggia
Italia
laura.marchetti@unifg.it

Laura Marchetti è Professore di Didattica e metodologie innovative all'Università Mediterranea di Reggio Calabria e Direttore del Corso di Specializzazione (TFA) sul sostegno. Ha insegnato per anni Didattica Generale all'Università di Foggia in cui è stata coordinatore del "Centro per la complessità e le politiche UNESCO" e dove è attualmente docente nel Dottorato di "Educazione e neuroscienze". È membro del Comitato scientifico internazionale di "Ricerche per l'Immaginario" con sede a Stettino

(Polonia), membro del Comitato scientifico della collana "Nido di infanzia" della casa editrice Erikson, direttore delle collane "Complessità e intercultura" (Pacilli editore) e "Le strade della fiaba e del mito" (Adda Editore). Collabora con la Fondazione Montessori Italia nei corsi di formazione per educatori. Ha scritto varie monografie fra cui Sulla tradizione orale. Il mito, il canto, il pianto (Mimesis 2022); Samar.

La luce azzurra a Itaca, Roma Bahgdad , Mimesis 2018; Agalma. Per una didattica della carezza, Progedit 2017; Oltre la mente coloniale, Guerini 2014; La fiaba, la natura, la matrice. Pensare la decrescita con i Grimm , Il Melangolo 2014; Alfabeti ecologici, Progedit 2013; Il pensiero all'aria aperta, Palomar 2003; Il fanciullo e l'angelo , Sellerio 1996; La madre, il gioco, la terra (Laterza 1994). Ha curato diversi volumi collettivi (fra cui La fiaba come cifra dell'identità europea, Treccani 2022; Nuove solitudini allo schermo, Milella 2022; Ecologia per la mente, Pacilli 2019; L'umanità come patrimonio ,

Pacilli 2018; I modi dell'insegnare, Palomar 2010. Ha partecipato inoltre a diversi volumi collettivi, fra cui Animazione culturale, intrat-

tenimento e outdoor education, Armando 2021; Emocjie. Druga strona wiedzy, Epistemologia Kształcenie Kreatywnosc, L'Harmattan, Paris 2019; Aprire le porte. Per una scuola democratica e cooperativa , Castelvechi 2018; Alfabeti dell'intercultura (ETS 2017); A che serve la storia. I saperi umanistici della modernità (Donzelli 2010). Ha scritto per le Riviste scientifiche

"Reladei" , "Pedagogia" , "Semiotics" , "Metis" , "Rivista di Studi italiani" , "Paradigmi". Collabora con le pagine della cultura de "Il Manifesto". Engagé pacifista ed ecologista, è stata Sottosegretario all'ambiente nell'ultimo Governo Prodi con delega al paesaggio e all'educazione ambientale. Attualmente fa parte del Collegio degli Esperti del Presidente della Regione Puglia, in cui si occupa di cultura. È la coordinatrice scientifica del Progetto "Le Strade della Fiaba", in collaborazione con l'Enciclopedia Treccani .