

Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell'infanzia

Educar a los niños sobre la práctica musical.

Un dispositivo para diseñar el currículum desde la educación infantil

Educating children in musical practice: a curricular design device starting from Early Childhood Education

Viviana Vinci; ITALIA

ABSTRACT

Il campo della ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia, sebbene relativamente specifico, ha visto un significativo incremento di studi negli ultimi vent'anni. In Italia, la prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola è evidente nelle azioni del CNAPM, che sottolinea la necessità di una valorizzazione dell'educazione musicale: la musica dev'essere insegnata a tutti, garantita come diritto per tutti i bambini. Il contributo descrive alcune risultanze del progetto di ricerca-formazione *La musica sperimentata in verticale*, finalizzato ad effettuare una ricerca esplorativa sul come si insegna la pratica musicale a scuola e a formalizzare un dispositivo di progettazione curricolare verticale dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali. In particolare, si descrivono le schede di progettazione curricolare per la scuola dell'infanzia. Il progetto ha consentito di ripensare i modelli di formazione e di sviluppo professionale dell'insegnante in ambito musicale.

Parole chiave: Progettazione Curricolare, Educazione Musicale, Infanzia, Ricerca-Formazione Collaborativa, Analisi di Pratica.

RESUMEN

El campo de la investigación en educación musical en la infancia, aunque relativamente específico, ha experimentado un interés creciente en los últimos veinte años. En Italia, la perspectiva de la promoción de la

cultura musical en la escuela es evidente en las acciones de la CNAPM, que subraya la necesidad de mejorar la educación musical: la música debe enseñarse a todos, garantizada como un derecho para todos los niños. La contribución describe algunos resultados del proyecto de investigación *La música experimentada verticalmente*, con el objetivo de llevar a cabo una investigación exploratoria sobre cómo enseñar música en la escuela y formalizar un dispositivo de diseño curricular vertical desde la educación infantil hasta las escuelas secundarias de música. En particular, se describen las fichas de diseño curricular para educación infantil. El proyecto hizo posible repensar los modelos de capacitación y desarrollo profesional de los maestros en el campo de la música.

Parole chiave: Diseño Curricular, Educación Musical, Infancia, Investigación-Formación Colaborativa, Análisis de la Práctica

ABSTRACT

The field of early childhood music education research, although comparatively specific, is characterised by an increasing interest in the last 20 years. In Italy, the prospect of the musical culture promotion in the school is evident in the CNAPM's actions, which underlines the need to enhance music education: music must be taught to everyone, guaranteed as a right for all children. The essay describes some results of the research-training project *A vertical experimentation of music*, aimed at carrying out an exploratory

research on how musical practice is taught at school and to formalize a vertical device to design curriculum from kindergarten to musical high schools. In particular, we describe the units of curriculum design in kindergarten. The project has allowed to rethink the teacher training and professional development models in the music field.

Key words: Curricular Design, Music Education, Early Childhood, Collaborative Research-Training, Analysis of Practice

LA RICERCA SULL'EDUCAZIONE MUSICALE NELL'INFANZIA

La ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia, pur essendo un campo di indagine specifico, ha visto negli ultimi venti anni un significativo ampliamento di studi, afferenti ad ambiti disciplinari e prospettive epistemologiche diverse. Oltre alla complessità intrinseca di tale area di ricerca, occorre considerare l'eterogeneità dei contesti in cui i bambini apprendono musica e che comprendono, oltre al contesto scuola, anche altri luoghi, in primis la casa e i centri educativi, ove i bambini interagiscono per molto tempo con genitori o con altre figure familiari o di cura educativa: persone che hanno un impatto quotidiano sulla possibilità, per i più piccoli, di fruire di musica o farne esperienza (Custodero, 2006; Addessi, 2009).

Come ha ben evidenziato Young (2016), all'interno del vasto – complesso e, spesso, frammentario – campo di indagine della Early Childhood Music Education Research, è possibile distinguere due paradigmi di ricerca principali (Young, 2012).

Il primo si incentra sull'analisi del comportamento nei primi tre anni di vita (Trehub, 2016) e inaugura una visione dell'infanzia diversa (Trainor, Hannon, 2013) rispetto a precedenti modelli di orientamento comportamentista, per cui il bambino non è più considerato come una “tabula rasa”, ma come competente (Tronick, 2007), capace di possedere e utilizzare abilità musicali di base per lo sviluppo della propria socialità e cognizione (Adachi, Trehub, 2012): anche se piccolo, il bambino non può essere considerato come un ricevente passivo di esperienza, ma un partecipante attivo, che influenza intrinsecamente il suo percorso di sviluppo (Malloch, Trevarthen, 2010; Young, Ilari, 2012). All'interno di questo paradigma rientrano studi sulle inclinazioni musicali innate (Trehub, 2010), su come i bambini percepiscono e discriminano la musica e hanno preferenze musicali (Lamont, 2003), su come queste competenze influiscono sui comportamenti musicali (Delalande, Cornara, 2010; Trainor,

Hannon, 2013), sul canto spontaneo (Dean, 2014), sul fare musica con gli strumenti (Delalande, Cornara, 2010), su competenze musicali che potrebbero avere origini biologiche come, ad esempio, la sincronizzazione ritmica (Kirschner, Tomasello, 2010).

Il secondo paradigma si distanzia dal tentativo di definire modelli di sviluppo musicale che possano essere applicati universalmente a tutti i bambini e da una prospettiva evolutiva del bambino (che lo considera autonomo e distaccato dal contesto): i bambini sono integrati in ambienti socioculturali e le loro esperienze musicali sono influenzate e condizionate dal loro ambiente (Barrett, 2010). All'interno di questo paradigma rientrano studi sulle realtà socio-culturali nella vita quotidiana dei bambini e sul loro impatto sulle esperienze musicali (Young, Gillen, 2010), sull'insieme di valori e attese da parte degli adulti e del contesto culturale (Young, 2012), sull'educazione musicale multiculturale derivante dalla compresenza di diverse tradizioni musicali e di famiglie di etnie diverse o migranti (Marsh, 2013; Wu, 2015). L'interesse per le fasi di sviluppo musicale del bambino permane, ma in una “svolta” socioculturale che valorizza l'impatto dell'ambiente sullo sviluppo (Barrett, 2010).

Un altro ambito di ricerca in rapida espansione è costituito dall'impatto delle tecnologie e dei nuovi media sullo sviluppo musicale nell'infanzia, in particolare riguardo le esperienze quotidiane di musica digitale dei bambini (de Vries, 2007; Vestad, 2010; Young, 2012) e i modi con cui le nuove tecnologie possono essere incorporate, adattate o appositamente progettate e sviluppate per migliorare la pratica dell'educazione musicale (Koops, 2012; Kim, 2013; Ferrari, Addessi, 2014). La ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia si basa principalmente su metodi qualitativi, tra cui l'osservazione e approcci etnografici finalizzati a comprendere l'attività musicale dei bambini in situazioni naturalistiche (Niland, 2012), valorizzanti la partecipazione dei bambini ai processi di indagine (Ilari, Young, 2016), che promuovono l'uso del *video replay* per registrare le risposte di bambini piccoli (Koops, 2012) e l'uso di foto per esplorare le loro nozioni di musica (Whiteman, Campbell, 2012): la digitalizzazione di audio e video e la recente diffusione di nuove tecnologie portatili hanno contribuito a rivoluzionare ed affinare i metodi di ricerca sull'educazione musicale infantile, fornendo tecniche di registrazione audio-video per la raccolta, la catalogazione, l'analisi e la condivisione di dati (Dean, 2014).

La ricerca più recente nell'ambito dell'educazione musicale in età infantile ha dimostrato, inoltre, come

la musica abbia significativi effetti sul cervello: essa attiva funzioni cognitive di base per percepire e analizzare gli stimoli sonori (Kraus, Chandrasekaran, 2010), migliora la capacità di memoria (Ho, Cheung, Chan, 2003; Franklin, Moore, Yip, Jonides et al., 2008), sviluppa la regione del lobo temporale sinistro, associata alla memoria verbale, ha un impatto sulle funzioni sensoriali e motorie (Steele, Bailey, Zatorre, Penhune, 2013), aumenta l'attività in varie regioni del cervello come l'amigdala e la corteccia orbitofrontale, alcune delle quali associate a motivazione, ricompensa e situazioni piacevoli (Blood, Zatorre, 2001). Queste scoperte rappresentano un importante progresso nel campo dell'educazione dell'infanzia, perché forniscono prove che l'udito, la memoria, la psicomotricità, il controllo visuospatiale e le emozioni sono sviluppate anche attraverso l'educazione musicale (Rauscher, Hinton, 2011; Strait, Parbery-Clark, Hittner, Kraus, 2012).

Tali sviluppi della *Early Childhood Music Education Research* hanno contribuito a problematizzare le pratiche musicali per i bambini e ad influenzare la progettazione di mirati interventi pedagogici. In Italia, la prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola, già dai primi anni di vita del bambino, viene ribadita da diversi provvedimenti legislativi recenti.

LA VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA MUSICALE PER TUTTI I BAMBINI

La valorizzazione della cultura musicale nella scuola italiana, già a partire dalla scuola dell'infanzia, è al centro dei documenti legislativi dell'ultimo decennio. Già le *Indicazioni nazionali per il curricolo* 2012 sottolineavano come la musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offra uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, all'interazione fra culture diverse.

Il *Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica* (CNAPM¹), in particolare, ha messo in atto diverse azioni incentrate sulla valorizzazione della diffusione della pratica musicale nelle scuole a partire dalla scuola dell'infanzia, sulla curricolazione verticale degli studi musicali, sulla qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sulla estensione e diffusione della cultura musicale in Italia,

anche grazie al coinvolgimento del mondo dei musicisti e degli artisti. "Fare musica tutti" è lo slogan-documento del Comitato (2009), in cui si ribadisce la necessità che l'educazione musicale faccia parte del percorso formativo di tutti: la musica deve essere insegnata, vissuta e appresa fin dalla scuola dell'infanzia con modalità di apprendimento naturale, suonando o cantando semplici brani musicali, improvvisando e componendo fin da piccoli. L'esperienza musicale e artistica rappresenta un'esperienza collettiva di costruzione di conoscenza, per cui il sapere musicale non può essere appannaggio di pochi, ma garantito come diritto per tutti i bambini in quanto forma culturale universale. Nel 2013, il CNAPM ha presentato al governo la proposta del Piano nazionale *Musica nella scuola e per la formazione del cittadino* (D.M. 156/2013), che puntualizza la necessità di un rinnovamento dell'organizzazione quali-quantitativa degli studi musicali in un'ottica di verticalizzazione. Gli interventi riguardanti la *scuola dell'infanzia e della scuola primaria* – in cui occorre, nel primo caso, sviluppare percorsi di alfabetizzazione e di creatività musicale e, nel secondo, promuovere l'esecuzione collettiva e individuale della musica – si strutturano attraverso "insegnanti in possesso di specifiche professionalità e competenze musicali oltre che pedagogiche, da sottoporre a rigorose procedure di selezione"; "la formazione dei docenti, (è) caratterizzata dalla componente laboratoriale a partire dai moduli di formazione iniziale universitaria fino alla formazione in servizio, per potenziare e migliorare le competenze didattico-musicali di tutti i docenti".

La strutturale prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola sottolinea la necessità di una valorizzazione "estensiva" dell'educazione musicale, considerata parte del percorso formativo dei cittadini, che dev'essere insegnata e garantita come diritto in quanto forma culturale universale, *campo esperienziale* e di elaborazione della conoscenza, processo globale che concorre alla costruzione non solo del pensiero musicale ma, più in generale, degli strumenti di lettura, interpretazione e modificazione della realtà. La Musica, all'interno del più vasto campo *dell'espressione artistica*, si sviluppa nella capacità di *pensare artisticamente l'esperienza* (dove, per esperienza, si intende deweyanamente² tutto ciò che tende alla propria compiutezza nell'estetico) (Neulicherl, 2009). Si tratta di una particolare modalità di pensare il mondo, di concepire se stessi nel mondo: Delfrati la definisce come un sistema simbolico non sostituibile, non duplicabile da altri: «nulla di quello che può es-

sere espresso in musica può essere espresso con altri linguaggi. L'esperienza della musica ci apre universi di pensieri e di affetti inattingibili dagli altri linguaggi. Universi che restano preclusi a chi non possiede le chiavi di accesso» (2009 p. 12).

Perla (2002) sottolinea la possibilità di educare il sentimento estetico a partire dall'incontro con il bene artistico, che è anche un incontro con un universo *affettivo*: «è l'arte, in tutte le sue espressioni, che rende possibile l'emergere del sentimento estetico, che consente l'evoluzione del suo stile formativo, che ne stabilisce il valore fondativo» (p. 120). L'incontro con le opere d'arte provoca una *polarizzazione dell'attenzione del soggetto* nell'atto della fruizione estetica (tale da provocare una distanziamento psichica, distacco dalla realtà o sospensione del tempo); la stessa ambiguità semantica del bene artistico facilita la proiezione dei vissuti emozionali del fruitore nell'opera d'arte, agevolandone *il godimento e lo sviluppo di processi di rielaborazione creativa* dell'opera osservata. Persone dotate di alta sensibilità artistica presentano spesso uno stile cognitivo e comportamentale connotato da capacità di comprensione della complessità, soglia di tolleranza dell'ambiguità dei sentimenti e dell'irrealtà (esperienze che si allontanano dagli schemi confermati dall'esperienza), motivazione all'esplorazione e indipendenza di giudizio (*ibidem*). Un bambino che sin da piccolo riceve un'educazione musicale avrà probabilmente maggiori opportunità di sviluppare capacità percettive, di saper cogliere differenti sfumature di suono, di apprendere a regolare respirazione, voce e uso del corpo, di iniziare a sviluppare un pensiero verbale e critico nei confronti delle risorse sonore del mondo naturale e culturale. Tali riflessioni ci inducono a valorizzare l'esperienza del *fare esperienza musicale* a scuola, a partire dalla progettazione del curriculum.

IL FRAME TEORICO DEL PROGETTO: I CURRICULUM STUDIES NELL'EDUCAZIONE MUSICALE

A livello internazionale vi è un interesse crescente per il tema del curriculum: basti pensare ai diversi contributi noti come *Curriculum studies* (fra cui: Schubert, 2008; 2010; Young, 2010; Pinar, 2008; Malewski, 2010; Van den Akker, 2013; He, Schultz, Schubert, 2015); all'*Encyclopedia of Curriculum studies* (Kridel, 2010), al *Glossary of Curriculum Terminology* (UNESCO, IBE 2013); alla diffusione promossa da associazioni quali IAACS, AAACS, Division B - AERA. I *Curriculum studies* offrono una lettura del curriculum

in senso ampio, derivante dal trovare risposta ad alcune questioni che possiamo così riassumere, richiamando le parole di Schubert: «*What is worthwhile? What is worth needing, knowing, experiencing, doing, being, becoming, overcoming, sharing, contributing, wondering, and imagining? Why? With and for whom? How? Where? When? For whose benefit?*» (2017, p. 2). Nel tentativo di rispondere a tali quesiti, i *Curriculum studies* mostrano le interconnessioni fra le modalità di selezione dei contenuti culturali, le norme socio-culturali dominanti nella società, gli atteggiamenti e i valori di insegnanti e studenti.

Baldacci (2006) considera il curriculum come un punto di vista pedagogico, un dispositivo che, alla stregua di una prospettiva teorica e metodologica per pensare ed organizzare la formazione scolastica, dispone di una propria euristica. All'interno della prospettiva di una didattica critica, tale euristica è ravvisabile, secondo l'Autore: «nella dialettizzazione delle antinomie formative che definiscono il suo orizzonte prospettico, a partire da quella, per certi versi fondamentale, *tra oggetto culturale e soggetto che apprende*, per continuare con altre come scuola-ambiente, aula-laboratorio, insegnamento trasmissivo-ricerca, disciplinarietà-interdisciplinarietà ecc. Dialettizzare queste opposizioni concettuali significa concepirle alla luce di un'esigenza di conciliazione e di equilibrio delle istanze fatte valere dai loro poli, così da garantire una tensione antidogmatica atta a prevenire o a correggere eventuali tendenze unilaterali della prassi educativa» (p. 68). Baldacci (2006) formalizza un ripensamento del curriculum a partire da una prospettiva pedagogica focalizzata maggiormente sugli *esiti a lungo termine* del curriculum – inteso come sistema di saperi e di contesti didattici – rispetto ai risultati immediati delle discipline singole, nei termini di contenuti, particolari e determinati, appresi. In questo modo il curriculum assume una funzione euristica straordinaria perché permette di cogliere *il principio educativo* che orienta nel pensare ed organizzare la formazione scolastica, illuminandone le direzioni generali da un punto di vista didattico e culturale.

Il costrutto di curriculum è, così, strettamente legato ai valori e agli approcci che delineano che cosa insegnare e che cosa “vale la pena” di imparare (Regelski, 2005): si tratta di comprendere quali filosofie sottendono l'educazione, quali scelte vengono determinate in relazione agli obiettivi, ai contenuti e ai metodi della didattica, quali ruoli assumono insegnanti e studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. Parlare di curriculum significa certamente non limitar-

si ad identificare i soli contenuti di apprendimento, ma ragionare intorno ad una programmazione *intenzionale*, controllabile, orientata verso precisi scopi e comprensiva dell'intera gamma delle risorse e delle contingenze educative: l'identificazione di obiettivi, strumenti di apprendimento, strategie di comportamento, criteri di valutazione, materiali culturali, ecc. Per affrontare una programmazione curricolare occorre operare delle scelte fra valori culturali e della tradizione (nel rispondere, ad esempio, alle seguenti domande: quale idea di *scuola*? Quale idea di *insegnamento*? Quale idea di *alunno*?), organizzare forme molteplici di intervento formativo, gestire – avendo in mente il fine e disponendo di complesse strumentazioni operative – l'intero arco delle opportunità di sviluppo e di apprendimento degli alunni (Scurati, 1997). Il curriculum rappresenta un progetto di innovazione didattica della scuola che si connette ad esigenze di riforma degli ordinamenti e, soprattutto, di sviluppo e qualificazione della professionalità docente: è uno strumento di *facilitazione della programmazione didattica collegiale*.

Come ha ben evidenziato Barrett (2007), i *Curriculum studies* nell'educazione musicale mostrano una complessità e densità di prospettive teoriche diverse. Essendo il curriculum musicale un complesso oggetto di indagine, è necessario introdurre nella ricerca nuove forme di esplorazione/compressione e nuove riconcettualizzazioni della pratica e della teoria (Hanley, Montgomery, 2005), in particolare in relazione ad alcune questioni: le sfide dell'essere musicista e della comprensione musicale; la ridefinizione del curriculum di musica come una pratica sociale dinamica; l'influenza delle *policy* educative nello sviluppare o inibire il cambiamento negli sviluppi nel curriculum di musica; la promozione di una visione degli insegnanti considerati come agenti primari di cambiamento nel lavoro curricolare (Barrett, 2007). Gli ultimi decenni hanno visto uno sviluppo nella differenziazione dei contenuti e degli ambiti costituenti il curriculum musicale: si è passati infatti dalla centralità esclusiva della *performance musicale* ad un ampliamento degli ambiti dell'improvvisazione, della composizione, dell'ascolto, dell'analisi, del saper contestualizzare la musica all'interno dei contesti storico-culturali, del saperla interrelare con altri campi dell'umano, nella consapevolezza di poter formare gli studenti ad una comprensione profonda e integrata della musica solo attraverso lo studio dei molteplici aspetti complementari alla performance musicale (Reimer, 2004) e per mezzo di programmi di musica "eclettici", basati

sull'ibridazione degli stili musicali. Le conseguenze di tale ampliamento sono ravvisabili nell'introduzione nel curriculum di formazioni e repertori musicali diversi da quelli strumentali e corali tradizioni, spesso più vicini alle esperienze extrascolastiche degli studenti, come repertori di musica jazz, popolare, folk o elettronica; si assiste inoltre a un incremento delle forme di ensemble di musica da camera e di nuove didattiche musicali basate sull'improvvisazione. Vi è anche, da parte degli insegnanti di musica, una crescente attenzione per una visione *embodied* della mente, che si basa su una fusione di aspetti cinestetici, emotivi e cognitivi dell'essere musicista (Bresler, 2004): la conoscenza del corpo e della mente *embodied* diviene una fonte di intuizione profonda per comprendere le interazioni fra insegnanti e studenti in ambito musicale e strutturare ambienti di apprendimento più efficaci (Dura, 2002; Powell, 2004), per cui anche il curriculum musicale dovrebbe promuovere sempre più l'integrazione di mente e corpo e richiedere una maggiore attenzione alle esperienze non razionali che la musica può offrire.

A fronte degli sviluppi richiamati dei *Curriculum studies* in ambito specificatamente musicale, Darrow (2015) sottolinea, più criticamente, come ormai si assista sempre più alla scomparsa delle arti come parte dell'istruzione obbligatoria, in quanto considerate poco influenti sulle capacità di innovazione nel nuovo curriculum "basato sull'economia": la musica e le arti sembrano essere utili solo per studenti dotati di particolare talento, da formare in scuole musicali specializzate, d'élite, Conservatori o Accademie. Sembra prevalere un modello ottocentesco che considera 'la musica per la musica', *l'arte per l'arte* (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013), ove l'arte diviene un concetto spirituale e astratto dalla modernità (Gaztambide-Fernández, 2008): una delle possibili conseguenze di tale modello consiste nel non offrire a tutti la possibilità di apprendere conoscenze, abilità e competenze artistiche. La musica, invece, non è avulsa dal contesto, ma rappresenta una *pratica sociale* (Green, 2003; Woodford, 2005) che dovrebbe essere diffusa strutturalmente nel curriculum scolastico.

IL PROGETTO DI RICERCA-FORMAZIONE LA MUSICA SPERIMENTATA IN VERTICALE

La ricerca-formazione, proposta dall'Istituto Scolastico don L. Milani di Acquaviva della Fonti (BA), capofila del progetto, ha visto la partecipazione di una Rete di 5 scuole di diverso ordine e grado della pro-

vincia barese; al network si sono unite, in convenzione, anche il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro, l'Istituto di Alta Formazione Artistica e Musicale N. Piccinni di Bari e due associazioni del territorio (l'Ass. Musico Culturale Aulos di Noci e Radio Classica Pugliese di Lecce). Le scuole sono state coinvolte tramite adesione volontaria (con manifestazione di interesse e successiva convenzione) a seguito dell'invito da parte della scuola capofila. L'idea progettuale è stata sollecitata durante il primo incontro avvenuto tra i Licei Musicali in convenzione con il Conservatorio N. Piccinni di Bari, in cui si è condiviso il bisogno di un curriculum verticale musicale sostenibile e condiviso dagli attori del sistema formativo musicale: la sua assenza si riflette, infatti, nella difficoltà di armonizzazione formativa e di raccordo non solo nel passaggio tra i differenti gradi scolastici, ma anche nella valutazione delle competenze musicali degli studenti in ingresso nei Conservatori di Musica.

Specificamente, il progetto ha inteso perseguire tre obiettivi principali.

Il primo: effettuare una ricerca esplorativa sul *come si insegna pratica musicale a scuola*, orientata ad offrire una mappatura dei processi di insegnamento-apprendimento, attraverso la partecipazione di studenti e docenti coinvolti nell'*analisi delle pratiche didattiche* (Altet, Vinatier, 2008), come avviene nelle ricerche a statuto collaborativo, valorizzanti lo scambio epistemologico fra insegnanti e ricercatori (Desgagné, 2007; Perla, 2014). Nella ricerca esplorativa sono stati coinvolti 25 docenti di strumento musicale e 196 studenti, precisamente 67 di scuola primaria; 64 di scuola secondaria di I grado; 65 di scuola secondaria di II grado. La ricerca esplorativa – che, per economia di spazi, non può essere descritta in questo contributo, è stata condotta attraverso: 1) la somministrazione ai docenti di un'intervista semistrutturata dalla finalità esplicitativa sull'immaginario musicale e sul sapere pratico dell'insegnamento; 2) un questionario, somministrato agli studenti, sull'immaginario musicale e sulla percezione delle pratiche di insegnamento musicale: si è inteso valorizzare la voce studente, spesso ignorata eppure pienamente legittimata come supporto ai processi decisionali e al miglioramento delle pratiche, anche in ambito musicale (Spruce, 2015).

Il secondo obiettivo del progetto è stato promuovere la cultura musicale a scuola attraverso la sperimentazione di alcune azioni innovative: Laboratori di musica, personalizzati per grado scolastico, indirizzati agli studenti delle classi partecipanti al progetto. Specificamente, sono stati attivati, in partena-

riato con l'Associazione Musico Culturale Aulos di Noci [sede decentrata dell'Orff-Schulwerk Italiano di Roma], quattro laboratori nelle classi delle Scuole di Istruzione Primaria destinatarie del D.M. 8/2011³ intitolati 'Suono *quel che sono*', 'A ritmo di...', 'Ascolta... *la musica ti parla*', 'La mia voce in coro'; per le scuole secondarie di I grado ad Indirizzo Musicale, si è ritenuto opportuno avviare un laboratorio di *tecnologie musicali* come primo segno di continuità con il Liceo Musicale intitolato "*Musica è... creatività, pensiero, innovazione*"; infine, sono stati attivati tre Laboratori nei Licei musicali: un *Laboratorio di acquisizione, montaggio ed editing musicale*; un *Laboratorio di Musica Elettronica* finalizzato alla composizione di brani musicali inediti; un *Laboratorio orchestrale* finalizzato alla produzione di un evento finale all'interno dell'orchestra dei Licei Musicali. I Laboratori, che hanno avuto come esito performances, concerti ed eventi di disseminazione, hanno coinvolto complessivamente 1460 studenti (comprensivi – oltre che dei 196 studenti partecipanti alla ricerca esplorativa – anche degli altri studenti delle cinque scuole partner, destinatari *indiretti* del progetto, partecipanti ad eventi e azioni di disseminazione), 40 docenti (fra cui i 25 docenti partecipanti alla ricerca esplorativa, più i docenti Tutor d'aula dei Laboratori nelle 5 scuole coinvolte e i docenti Coordinatori delle specifiche attività dei laboratori, coinvolti anche nella fase di disseminazione del progetto), 5 Dirigenti.

Il terzo obiettivo è stato quello di formalizzare un dispositivo di progettazione *curricolare* per l'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei: la fase di formalizzazione del curriculum verticale ha coinvolto (oltre a chi scrive), due Maestri del Conservatorio N. Piccinni di Bari (di Pianoforte e di Didattica della musica), oltre che un gruppo di docenti di scuola (di strumento musicale): un insegnante di Strumenti a percussione della scuola capofila don L. Milani di Acquaviva delle Fonti (Responsabile del progetto), specializzato in Didattica della musica, con esperienza di Laboratori musicali per bambini della fascia di età 0-6; un'insegnante di Pianoforte di Liceo musicale; un'insegnante di strumento presso un istituto comprensivo, con esperienza pluriennale sia nella scuola primaria che dell'infanzia, specializzata in Didattica della musica; un insegnante di strumento musicale presso la scuola sec. di I grado, specializzato in Didattica della musica. Vengono presentati, di seguito, alcuni esiti della terza fase della ricerca-formazione – documentata nella sua interezza in un volume che documenta i risultati del progetto (Vinci, 2018).

UN OUTPUT DEL PROGETTO: IL DISPOSITIVO DI PROGETTAZIONE CURRICOLARE A PARTIRE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'ultima fase di ricerca – finalizzata alla condivisione di linee guida progettuali per la formalizzazione di un dispositivo curricolare per l'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei – è stata condotta attraverso otto incontri che hanno visto interagire, come si è anticipato, due Maestri di un Conservatorio di Musica, un Ricercatore di *Didattica e pedagogia speciale*, due docenti di strumento nei Licei musicali, due docenti di strumento in due Istituti comprensivi. La formalizzazione del dispositivo è stata preceduta da alcuni momenti propedeutici alla condivisione, all'interno del Gruppo di lavoro (GdL), di un "alfabeto" comune: da subito ci si è confrontati, infatti, con livelli diversi di expertise. All'interno di questi incontri – intervallati da un lavoro di condivisione online resa possibile da una piattaforma e-learning dedicata al progetto – sono state messe in atto le seguenti azioni.

1) Una prima analisi delle risultanze della ricerca esplorativa, che hanno svolto la funzione di *scaffolding* alle discussioni del gruppo di lavoro sulla verticalizzazione del curricolo musicale, in quanto "fotografia" (seppur parziale) di come viene insegnata la pratica musicale e di quali difficoltà incontrano docenti e studenti nei processi di insegnamento-apprendimento musicale.

2) Uno studio dei documenti legislativi che sostengono⁴ la costruzione del curricolo scolastico e del framework europeo⁵ di cornice all'insegnamento capace di promuovere competenza.

3) La condivisione di alcuni principi-guida orientativi per il successivo lavoro di formalizzazione del dispositivo, di cui si richiamano alcuni per la scuola primaria e per la scuola dell'infanzia: avviare, nelle classi prime e seconde della primaria, un orientamento musicale di base e *per tutti* incentrato su: vocalità, ritmica, esplorazione ambientale sonora; nelle classi terze, quarte e quinte, avviare anche l'educazione strumentale: nella classe terza, utilizzando lo strumentario Orff (che comprende tutti gli strumenti: famiglie di flauti, pizzico/corde, tastiera/percussioni) e promuovendo l'esplorazione e l'orientamento strumentale; nelle classi quarte e quinte, promuovendo un orientamento più mirato verso strumenti specifici. L'anticipazione dello studio strumentale nella scuola primaria costituisce una novità ma si rivela indispen-

sabile per creare un raccordo con le scuole secondarie. La necessità di 'anticipare' alcune esperienze musicali nei primi gradi scolastici ha portato a confrontarsi con l'importanza di avviare già dall'infanzia precise forme di educazione artistico-espressiva e orientamento musicale. La stessa competenza digitale, nella scuola primaria intesa come tecnica, trova, ad esempio, un antecedente nel processo di codifica e decodifica suono-segno che si avvia in tenera età: la mediazione digitale avviene, di fatto, già a partire dalla scuola dell'infanzia.

4) La condivisione di una *grammatica musicale* (una sintetica descrizione epistemologica della disciplina) per formare il pensiero musicale (Lamanna, 2000), da declinare nei vari gradi scolastici. Questo lavoro è stato progressivo e ha visto dapprima l'individuazione di alcune categorie fondative del sapere musicale, successivamente ampliate ed affinate. I nuclei individuati inizialmente sono: *la voce, la ritmica, l'orecchio musicale, l'osservazione e l'analisi dei fenomeni acustici, i processi di codifica e decodifica*. Si è tenuto conto delle varie componenti che interagiscono nel raggiungimento di alcuni traguardi nell'educazione musicale: nell'analisi ed esplorazione musicale, ad esempio, la produzione di insieme, gli schemi (timbrici, ritmici, melodici) e le esecuzioni (della voce, del corpo, dello strumento, delle tecnologie); nel raggiungimento del traguardo di *produzione musicale* interagiscono voce, corpo e strumento; per quanto riguarda l'esecuzione, essa può essere solista o di gruppo, condotta con voce o strumenti (poveri, didattici, di varie culture). Tre elementi, in particolare, sono apparsi come "capisaldi" su cui far ruotare diverse attività nella curricolazione, già a partire dall'infanzia e secondo un'articolazione *in verticale*: la voce; il corpo; le *tecnologie musicali*.

5) L'analisi delle *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012* e del documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁶, che considera le discipline artistiche come "strumenti culturali per la cittadinanza", enfatizzando il loro ruolo nello "*sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela*".

6) Condivisione di schede 'vuote' per la compilazione delle matrici curricolari; suddivisione del lavoro fra i membri del GdL – sulla base delle specifiche competenze di ciascuno – e revisione ricorsiva delle



Fonte: Vinci (2018)

Figura 1. Prospetto di sintesi - dispositivo di progettazione curricolare verticale

prime schede compilate, fino alla condivisione del lavoro di progettazione (che, come si specificherà successivamente, costituisce tutt'altro che il "tassello finale" del lavoro di progettazione: si tratta di un primo step, ancora da completare in molti campi che necessitano di una riflessione peculiare – ad esempio, quelli relativi alla *valutazione* delle competenze musicali – e, soprattutto, ancora da sperimentare concretamente e validare in classe).

Per quanto riguarda specificatamente la scuola dell'infanzia, siamo partiti dai traguardi per lo sviluppo della competenza tratti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012 – che, com'è noto, nella scuola dell'infanzia si articolano nei campi di esperienza: *Il sé e l'altro, Il corpo e il movimento, Immagini, suoni, colori, I discorsi e le parole, La conoscenza del mondo.*

In una tabella di sintesi⁷ sono stati messi in relazione – all'interno del Quadro della Competenze Chiave Europee (prima finca della colonna) – i traguardi per lo sviluppo delle competenze sonore musicali nei *Campi di esperienza* indicati dalle Indicazioni nazionali (ultima finca della tabella) con gli *Ambiti disciplinari della musica*⁸. La tabella nasce con l'intento di offrire una matrice capace di mettere in relazione le Competenze chiave europee (che ritroviamo in tutti i gradi scolastici, nella loro trasversalità), il Profilo dello studente e i traguardi per lo sviluppo delle competenze con i Campi di esperienza prevalenti della scuola dell'infanzia e gli ambiti disciplinari specifici della musica.

Quadro delle Competenze Chiave (Racc. del 18/12/2006)	Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione	AMBITI DISCIPLINARI DELLA MUSICA	Finalità della Scuola dell'Infanzia	Traguardi per lo sviluppo delle competenze sonoro-musicali nei CAMPI DI ESPERIENZA prevalenti
1 COMUNICAZIONE NELLA MADRE-LINGUA	Dimostra padronanza della lingua italiana per comprendere enunciati e testi di una certa complessità, esprimere proprie idee, adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Educazione della voce Educazione ritmica Educazione dell'orecchio musicale	ACQUISIRE COMPETENZE : domandare ascoltare raccontare rievocare descrivere rappresentare immaginare	I DISCORSI E LE PAROLE A) Esprime e comunica <i>emozioni e sentimenti</i> attraverso il linguaggio verbale B) Riconosce la <i>reciprocità</i> di attenzione tra chi parla e chi ascolta C) Sperimenta <i>rime, filastrocche, drammatizzazioni</i> D) Cerca somiglianze e analogie tra <i>suoni e significati</i> E) Inventava nuove <i>parole</i> F) Ascolta e comprende narrazioni, racconti e storie G) Usa il linguaggio per <i>progettare e regolare attività</i> H) Riconosce e sperimenta la <i>pluralità</i> dei linguaggi I) Esplora e sperimenta le <i>prime forme</i> di comunicazione attraverso la scrittura
2 COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese, di affrontare una comunicazione essenziale in una seconda lingua. Utilizza la lingua inglese nell'uso di tecnologie dell'informazione e comunicazione	Educazione della voce Educazione ritmica Educazione dell'orecchio musicale	ACQUISIRE COMPETENZE : domandare ascoltare raccontare rievocare descrivere rappresentare	I DISCORSI E LE PAROLE A) Familiarizza con una seconda lingua diventando consapevole di suoni, tonalità, significati diversi B) Riconosce la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta

<p>3 COMPETENZA MATEMATICA E COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA</p>	<p>Le sue conoscenze matematiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà, di verificare l'attendibilità di analisi e statistiche proposte da altri. Possiede un pensiero razionale per affrontare sulla base di elementi certi problemi e situazioni. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso. Osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.</p>	<p>Osservazione ed analisi dei fenomeni acustici relativi a ambienti, viventi, materiali, oggetti sonori e strumenti musicali</p>	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - curiosare - osservare - esplorare - confrontare - rappresentare - immaginare - simulare 	<p>LA CONOSCENZA DEL MONDO</p> <p>A) Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi</p> <p>B) Identifica alcune proprietà</p> <p>C) Confronta e valuta quantità</p> <p>D) Utilizza simboli per registrarle e “misurarle” alla sua portata</p> <p>E) Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo (della giornata e settimana)</p> <p>F) Riferisce eventi del passato recente e dice l'accadere nell'immediato futuro</p> <p>G) Osserva il proprio corpo, i viventi, gli ambienti, i fenomeni naturali e si accorge dei cambiamenti</p> <p>H) Si interessa a macchine e strumenti tecnologici e ne scopre funzioni ed usi</p> <p>I) Familiarizza con le strategie del contare e dell'operare con i numeri per le prime misurazioni di lunghezze, pesi e altre quantità</p> <p>L) Individua la posizione di oggetti e persone nello spazio ed usa i termini avanti/dietro, ecc.</p> <p>M) Segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni.</p>
<p>4 COMPETENZA DIGITALE</p>	<p>Ha buone competenze digitali. Usa con consapevolezza le tecnologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - per ricercare ed analizzare dati e informazioni, - per distinguere informazioni che necessitano approfondimento, controllo e verifica, - per interagire con soggetti diversi nel mondo. 	<p>Codifica e decodifica del rapporto suono-segno (lettura/scrittura) e uso delle varie forme di scrittura musicale.</p>	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <p>rappresentare</p> <p>domandare</p> <p>ascoltare</p> <p>esplorare</p> <p>comunicare</p> <p>rappresentare</p> <p>immaginare.</p>	<p>I DISCORSI E LE PAROLE / IMMAGINI, SUONI, COLORI</p> <p>A) Incontra attraverso la scrittura le tecnologie digitali e i nuovi media</p> <p>B) Esplora i primi alfabeti musicali utilizzando i simboli di notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli</p> <p>C) Esplora e sperimenta le prime forme di comunicazione incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media</p>

<p>5 IMPA- RARE A IMPA- RARE</p>	<p>Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base. È capace di</p> <ul style="list-style-type: none"> - cercare e procurarsi velocemente nuove informazioni, - impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. 	<p>Pratica vocale e strumentale individuale e di gruppo per l'acquisizione progressiva di un metodo di apprendimento (basato sull'auto-correzione e l'individuazione dell'errore)</p>	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, riflettere sull'esperienza, esplorare, osservare, confrontare, ascoltare, comprendere, raccontare, rievocare, descrivere, rappresentare, immaginare, inventare, simulare, ripetere 	<p>TUTTI I CAMPI DI ESPERIENZA DECLINATI</p> <p>(competenza trasversale)</p>
<p>6 COMPE- TENZE SOCIALI E CIVILI- CHE</p>	<p>Inizia ad</p> <ul style="list-style-type: none"> - affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della sua età - riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. <p>Utilizza gli strumenti della conoscenza per, comprendere se stesso e gli altri, riconoscere ed apprezzare le diverse identità e le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di rispetto reciproco e di dialogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> C) Rispetta le regole condivise D) Collabora con gli altri per la costruzione del bene comune E) Ha cura e rispetto di sé e rispetto della convivenza civile F) Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme: momenti educativi formali ed informali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nella comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc... 	<p>Far musica insieme</p>	<p>CITTADINANZA (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)</p> <p>IDENTITÀ (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi)</p> <p>AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri)</p>	<p>IL SÉ E L'ALTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> A) Gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri B) Sviluppa il senso di identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato C) Conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con le altre D) Ha raggiunto una prima consapevolezza delle regole del vivere insieme E) Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente e futuro F) Si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi familiari modulando progressivamente voce e movimento, anche in rapporto agli altri e alle regole condivise G) Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio

<p>7 SPIRITO D'INI- ZIATIVA E IM- PRENDI- TO-RIA- LITA'</p>	<p>A) Orienta le proprie scelte in modo consapevole B) S'impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri C) Dimostra originalità e spirito d'iniziativa D) Si assume le proprie responsabilità E) Chiede e sa fornire aiuto F) È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.</p>	<p>Creatività musicale per l'autonomia elaborazione del materiale sonoro (improvvisazione, variazione, composizione)</p>	<p>AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri) IDENTITA' (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi)</p>	<p>IL CORPO E IL MOVIMENTO A) Vive la propria corporeità e ne capisce il potenziale comunicativo ed espressivo B) Matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola C) Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo D) Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio E) Interagisce con gli altri nei giochi di movimento nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva F) Si misura con la creatività e la fantasia G) Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.</p>
<p>8 CONSA- PEVO- LEZZA ED ESPRES- SIONE CULTU- RALE</p>	<p>Riflette ed esprime la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso. Osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Si impegna in campi espressivi, motori, artistici.</p>	<p>Padronanza degli elementi costitutivi del linguaggio musicale e del loro valore semantico, simbolico, culturale, a fini interpretativi e di fruizione consapevole dei repertori.</p>	<p>IDENTITÀ (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi) AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri)</p>	<p>IMMAGINI, SUONI, COLORI A) Comunica, esprime emozioni, racconta utilizzando le varie possibilità del linguaggio del corpo C) Segue con piacere spettacoli teatrali, musicali, visivi, di animazione D) Sviluppa interesse per l'ascolto della musica E) Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti F) Sperimenta e combina elementi musicali di base utilizzando semplici sequenze sonoro-musicali.</p>

Fonte: Vinci (2018)

Tabella 1. Quadro di sintesi: Traguardi per lo sviluppo delle competenze sonoro-musicali nei campi di esperienza prevalenti - scuola dell'infanzia

Successivamente sono state elaborate – per ogni ambito disciplinare richiamato nel quadro di sintesi – delle specifiche schede progettuali curricolari indicanti, oltre alle competenze, al/i campo/i di esperienza e all’/agli ambito/i disciplinare/i coinvolto/i, anche obiettivi e contenuti, giochi ed esempi di attività, note metodologiche utili per l’insegnante. Mancano, come si è anticipato, indicazioni relative a modalità e stru-

menti specifici per la valutazione delle competenze musicali (oggetto di un lavoro in programmazione). Per economia di spazi si riporta solo un estratto di una scheda, relativa all’ambito disciplinare dell’*educazione alla voce*, invitando alla lettura del volume che documenta i risultati dell’intero progetto (Vinci, 2018).

COMPETENZE	COMUNICAZIONE NELLA MADRE-LINGUA COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE
COMPETENZA TRASVERSALE/META-COGNITIVA	IMPARARE AD IMPARARE
CAMPO/I D’ESPERIENZA	I DISCORSI E LE PAROLE IL SE’ E L’ALTRO
AMBITO/I DISCIPLINARE	EDUCAZIONE DELLA VOCE

Obiettivi e contenuti	Giochi / Attività (esempi)	Note metodologiche
Il bambino esplora le possibilità espressive della voce relative alle emozioni di base (sussurrare, ridere, sbuffare, piangere, spaventarsi, sorprendersi, essere disgustati, cantare, conversare) e le riproduce.	Giochi di finzione stimolati dall’insegnante per far sperimentare le varie emissioni vocali giocando con le labbra, con la lingua, i denti. Il Gioco del PUSC BA: prima l’insegnante nasconde il suo volto dietro le mani atteggiandolo espressione sonora tra quelle sperimentate (il PUSC) poi lo scopre mostrandolo ai bambini (il BA) che dovranno sonorizzare in modo idoneo l’espressione rappresentata. Poi a turno si cimentano i bambini nella proposta mimica del volto.	La proposta consiste nell’adattamento di un gioco tradizionale che l’adulto fa con i più piccoli per sorprenderli e divertirli coprendo e scoprendo il proprio viso. Questo gioco è importante anche per lo sviluppo della creatività in musica.
Esplora e riproduce con la propria voce <i>i versi degli animali</i> dopo averli ascoltati dal vivo o registrati.	Si potranno usare le TOMBOLE SONORE (rapporto suono-segno). Si partirà dagli animali domestici per scoprire il verso di animali più lontani dall’esperienza dei piccoli.	Evitare gli stereotipi: partire sempre da un reale ascolto dei versi degli animali. Molte tracce si trovano in Internet anche di animali esotici.
Il bambino gioca con la voce riproducendo formule fonetiche. Si scopre il timbro delle vocali e delle consonanti insieme alle <i>sonorità linguistiche dell’alfabeto</i> italiano ma allo stesso modo si può operare con i suoni di una seconda lingua.	Cic/ciac, patapuffete, zig/ zag, ticche/tacche, tapum/tapum, papapam, tricche/ballacche, accipicchia...	Il bambino esplora le diverse sonorità giocando con le labbra, la lingua, le guance, i denti. Gioca con le vocali e con le consonanti e ne scopre le differenze timbrico-fonetiche.

Scopre e usa a fini espressivi il timbro della voce (voce inespressiva, nasale, cavernosa, gutturale).

Cercare onomatopree per riprodurre il suono delle diverse parti del corpo
Cercare onomatopree per riprodurre il suono degli oggetti
Cercare onomatopree per riprodurre *il suono degli strumenti musicali didattici*.

Scopre, sviluppa e controlla la funzione respiratoria sia nella *fase espiratoria che inspiratoria*.

Scopre, sviluppa e controlla l'emissione del suono vocalico, la sua durata e la sua intensità.

Graduare l'emissione della voce dal pianissimo al fortissimo (*crescendo*) e poi dal fortissimo al pianissimo (*diminuendo*) prima parlando liberamente e poi su un solo suono.

Parlare prima come un robot (voce inespressiva e meccanica perché non cambia inflessione timbrica, d'intensità, di durata e di altezza), poi usando la voce espressiva il bambino si tocca le guance, la gola, il petto per sentire dove la voce risuona.

Il GIOCO delle ONOMATOPEE

Bat – bat : battere

Plap- plap :

Gulp :....

Z z z z z z :....

Str – str – str :.....

cr-cr-cr-cr : fanno le unghie se le sfregiamo tra di loro, e sulla carta?

Gonfiare palloncini, soffiare con una cannuccia nell'acqua e poi su una goccia di colore, fare le bolle di sapone, spegnere la fiamma di una candela e poi soffiare senza spegnerla, spingere una pallina o una piuma con il soffio.

Il GIOCO DEI CONTRASTI

Chiamare per nome un compagno con un'unica emissione di fiato, prima da vicino e poi da lontano. Che cosa cambia?

Pronunciare una frase con un'unica emissione di fiato prolungando la frase e di conseguenza la durata dell'emissione.

GIOCO: L'orologio dell'intensità

L'insegnante, partendo dal mani giunte (mezzanotte/silenzio) allargherà le braccia e le mani progressivamente a scatti in senso orizzontale per indicare il crescendo fino al forte (massima apertura). Partendo da questa posizione di massima apertura richiuderà le mani per ritornare al sonno silenzio della mezzanotte mentre i bambini emettono suoni graduandone l'energia secondo il gesto dell'insegnante.

Gola, naso, bocca, cassa toracica sono casse di risonanza importantissime che possono essere sfruttate per dare colore alla nostra voce.

Qui torna utile tutto il lavoro di esplorazione e identificazione dei suoni fatto precedentemente.

Le onomatopree aiutano i bambini ad identificare le azioni che compiono sul corpo/oggetti/strumenti: soffiare, grattare, battere, strisciare, sfregare, scuotere, strappare (la carta è una fonte notevole di esperienze tattili e sonore). I bambini scoprono i suoni del corpo in movimento, degli oggetti e quindi degli strumenti didattici.

In questo modo si lavora sul rapporto voce – spazio, e sui contrasti:

più energia – più forte/
meno energia – piano,
suono lungo/ suono corto.

L'esperienza che fanno i bambini rispetto al suono / silenzio e la graduazione del crescendo/ diminuendo è simile a quella del pieno e del vuoto.

Graduare l'emissione di una vocale, di una parola, di una frase in senso ascendente e discendente accompagnandosi con il movimento del braccio.

GIOCO DEL MISSILE CHE PARTE: accompagniamo con la voce (e con un gesto appropriato delle braccia e del corpo) il movimento verso l'alto del missile.

GIOCO DELLA CADUTA NEL BURRONE: accompagniamo con la voce in senso discendente (e con un gesto appropriato delle braccia e del corpo) il movimento verso il basso del personaggio del fumetto che precipita nel burrone. E se avesse il paracadute come useremmo la voce per sonorizzare la sua caduta?

Denomineremo suoni acuti i suoni raggiunti dalla voce molto in alto "in cielo" e suoni gravi quelli raggiunti dalla voce molto in basso "in fondo al burrone".

È importante che i bambini tocchino la gola mentre producono i suoni ascendenti del missile e discendenti della caduta per percepire il movimento ascendente e discendente della loro piccola laringe che si sposta verso l'alto e verso il basso ed assimilare il rapporto suono/ movimento (educazione dell'orecchio).

Intonare suoni acuti, gravi ed intermedi seguendo l'indicazione data dalla mano.

GIOCO: L'OROLOGIO DELLE ALTEZZE
In questo gioco le lancette dell'orologio rappresentate dalla mano dell'insegnante si muovono in senso verticale a tre livelli: su, giù, in mezzo.

Vedi poi i segni per la lettura/ scrittura del suono.

Fonte: Vinci (2018)

Tabella 2. Estratto della scheda "Ambito disciplinare: educazione della voce"

“LIMITI” DELLA RICERCA, SFIDE E PROSPETTIVE

La formalizzazione del dispositivo documentale di progettazione curricolare è avvenuta nella consapevolezza di non poter indicare aprioristicamente e analiticamente attività e contenuti validi in assoluto e per tutti i contesti, ma di poter proporre uno strumento progettuale adattabile alle singole realtà scolastiche, nel rispetto del principio dell'autonomia dell'insegnamento: la proposta, esito della ricerca-formazione, dovrebbe essere considerata a mo' di uno schema generale, avente una finalità *orientativa* per la progettazione disciplinare e interdisciplinare (e non come un insieme di "soluzioni" da applicare acriticamente).

Quali i "limiti" della ricerca – legati a innumerevoli fattori fra cui, in primis, la necessità di tempi assai lunghi per l'elaborazione di un dispositivo progettuale – che, tuttavia, fungono da *sfide* sollecitanti nuove future direzioni della ricerca?

Il primo limite, cui si è già accennato: l'impos-

sibilità di completare il dispositivo curricolare con modalità e strumenti per la *valutazione* delle competenze musicali. Si tratta di un prosieguo della ricerca, in programmazione, che si connette strettamente al secondo obiettivo limite di questo primo lavoro sulla didattica musicale: l'impossibilità, nei tempi e per le risorse disponibili per il raggiungimento di tutti gli obiettivi del progetto, di "validare" e sperimentare concretamente in classe il dispositivo di progettazione output del progetto. Sono in fase di programmazione azioni ulteriori della ricerca-formazione, focalizzati più specificamente sulla sperimentazione e validazione del dispositivo progettuale in classe e sui meccanismi di trasposizione didattica del curricolo utilizzati dagli insegnanti, con uno studio inedito sui processi di mediazione del sapere musicale concretamente messi in atto, i cui risultati saranno formalizzati in un contributo successivo. Pur rispondendo, probabilmente solo in parte, al bisogno manifestato inizialmente dalle scuole – l'assenza di un curricolo

verticale musicale condiviso dagli attori del sistema formativo musicale – il progetto ha però permesso di costituire una prima rete di interlocutori con competenze diverse – musicali, scolastiche, didattiche, di ricerca – capace di iniziare a confrontarsi sulla formalizzazione di un curriculum verticale.

La ricerca-formazione condotta ha sicuramente promosso il pieno riconoscimento della pratica musicale nelle scuole a partire dalla scuola dell'infanzia e un impegno progettuale, intenzionale, costante e non sporadico sulla curricolazione verticale degli studi musicali, sulla qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sulla promozione di efficaci metodologie didattiche di insegnamento. *Fare esperienza* musicale e artistica attraverso le svariate forme in cui essa si manifesta (“fare musica insieme”, esprimere la propria vocalità, valorizzare il potenziale estetico del corpo, utilizzare strumenti musicali, educare il sentimento estetico nell'incontro con il bene artistico-culturale) rappresenta un diritto che dovrebbe essere garantito per *tutti*. Non è un caso che anche la *Dichiarazione dei diritti culturali* di Friburgo (2007) abbia ribadito il diritto di ogni persona ad “accedere, in particolare attraverso l'esercizio dei diritti all'educazione e all'informazione, ai patrimoni culturali che costituiscono le espressioni delle diverse culture e delle risorse per le generazioni future” (Art. 3); la “libertà di esercitare, d'accordo con i diritti riconosciuti nella presente Dichiarazione, le proprie pratiche culturali e di perseguire un modo di vita associato alla valorizzazione delle proprie risorse culturali, in particolare nell'ambito dell'utilizzazione, della produzione e della diffusione dei beni e dei servizi” (Art. 5). Se l'arte costituisce un *diritto* inalienabile nella formazione di ogni persona, allora tutti i curricoli scolastici dovrebbero curare l'educazione musicale e il far fare un'esperienza esteticamente intensa della musica, cercando di colmare la progressiva separazione delle arti dagli oggetti e dalle circostanze dell'esperienza ordinaria, di ricostruire la continuità fra le opere d'arte e gli elementi costitutivi dell'esperienza e di superare una certa visione dominante che si basa sullo specialismo e la professionalizzazione nell'arte appannaggio di “pochi particolarmente dotati” (i quali apprendono, secondo una visione di stampo ottocentesco, in modo rigorosamente individuale e per osservazione ed imitazione del Maestro, considerato alla stregua di un “maestro di bottega”): l'arte – ricordando Dewey – non è qualcosa che può essere “relegato nei musei e nelle gallerie”, allontanato dai fini nella vita comune o della comunità, ma qualcosa che andrebbe coltivato

a prescindere da finalità professionalizzanti per contribuire alla formazione di diverse forme di pensiero.

Nella co-costruzione del dispositivo progettuale è emerso un tema chiave, ossia il delicato e complesso dialogo fra *didattica e saperi disciplinari*: ragionare sul curriculum scolastico implica un attraversare i confini delle discipline, un confrontarsi con epistemologie diverse e strutturate, un porsi domande cogenti sui processi di *trasposizione* dell'oggetto di studio – in questo caso si tratta della trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005) del sapere musicale⁹ – e di mediazione del docente affinché si trasformi in apprendimento dello studente (Shulman 1986, 2004; Cochran, Deruiter, King 1993).

C'è un altro tema chiave, oltre a quello della dialettica fra didattica e saperi disciplinari, che ha segnato lo svolgersi dell'esperienza, ed è l'importanza di *ripensare i modelli di formazione e di sviluppo professionale* dell'insegnante. La sua responsabilità *nell'orchestrazione didattica* delle variabili che sottendono i processi apprenditivi è sempre maggiore: al docente si richiede *expertise* nella costruzione del curriculum in verticale, un'alta capacità di gestione (anche nel raccordo con i colleghi) delle modalità di progettazione/valutazione delle competenze degli studenti, il sapersi misurare con compiti complessi che richiedono capacità di auto-osservazione e autovalutazione, una presa di coscienza della propria storia, della propria identità sonoro-musicale, delle pratiche e delle condotte implicite nel contesto culturale circostante, una valorizzazione del proprio vissuto esperienziale e della propria soggettività insegnativa in ambito musicale (Liston, Zeichner, 1991). Questo vale in particolare per gli insegnanti che operano nella scuola dell'infanzia: diverse ricerche internazionali mostrano infatti che gli insegnanti della scuola dell'infanzia, pur riconoscendo quanto i bambini amino le attività musicali, non abbiano fiducia nelle proprie capacità di cantare e suonare in ambiente prescolare (Garvis, Pendergast, 2011; Gruenhagen, 2012). In tale ambito è necessario che l'insegnante possieda una conoscenza specifica ma, allo stesso tempo, interdisciplinare e afferente a differenti aree di contenuto (Sheridan, Williams, Sandberg, Vourinen, 2011): la formazione degli insegnanti di educazione alla pratica musicale nella scuola dell'infanzia dovrebbe quindi prevedere sia contenuti didattici teorici che attività pratiche musicali (Russell-Bowie, 2009; Garvis, Pendergast, 2010; Heyning, 2011; Georgii-Hemming, 2013; Ehrlin, Gustavsson, 2015), sviluppare conoscenze specifiche che possano essere acquisite solo attraverso una forma-

zione di medio-lungo termine (Young, 2016), capace di promuovere il senso di autoefficacia e di introdurre nuove pratiche educative e multidisciplinari (Bolduc, Evrard, 2017).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adachi, M., Trehub, S.E. (2012). Musical lives of infants. In G. McPherson, G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (229-247). New York, NY: Oxford University Press.

Addressi, A.R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care*, 179(6), 747-768.

Altet, M., Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Barrett J.R. (2007). *Currents of Change in the Music Curriculum*. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.

Barrett, M. (2010). *A cultural psychology of music education*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Blood, A.J., Zatorre, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated with reward and emotion. *National Academy of Sciences*, 98, 11818 - 11823.

Bolduc, J., Evrard, M. (2017). Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, 13(1).

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée Sauvage.

Cochran, K.F., Deruiter, J.A., King, R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.

Custodero, L.A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.

Darrow, A.A. (2015). Ableism and social justice. Rethinking Disability in Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (204-220). New York: Oxford University Press.

De Vries, P. (2007). The use of music CDs and

DVDs in the home with the under-fives: What the parents say. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 18-21.

Dean, B. (2014). *Uncovering the hidden world of song: Exploring young children's singing at home*. Paper presented at the 36th annual ANZARME conference, Queenstown, New Zealand.

Delalande, F., Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268.

Delfrati, C. (2009). *Canoni estetici e canoni esistenziali*. In A. Anceschi (Ed.). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (8-17). Torino: EDT.

Desgagné, S. (2007). *Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti* (tr. it. A. Granese, Ed.). Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1934, *Art as Experience*. New York: Minton Balch & Co).

Dura, M.T. (2002). *Movement and music: The kinesthetic dimension of the music listening experience*. In B. Hanley, T.W. Goolsby (Eds.). *Musical understanding: Perspectives in theory and practice* (119-134). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.

Ehrlin, A., Gustavsson, H.-O. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7).

Eisner, E.W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3).

Ferrari, L., Addressi, A.R. (2014). A new way to play music together: The continuator in the classroom. *International Journal of Music Education*, 32(2), 171-184.

Franklin, M.S., Moore, K.S., Yip, C., Jonides, J., Ratray, K., Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36, 353-365.

Garvis, S., Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8). Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n8/>.

Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15.

Gaztambide-Fernández, R.A. (2008). The artist in society: Understandings, expectations, and curricu-

lum implications. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 233-265.

Georgii-Hemming, E. (2013). Music as knowledge in the educational context. In E. Georgii-Hemming (Ed.), P. Burnard, S-E. Holgersen (Eds.). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2003). Why "ideology" is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2(2), 1-24. Retrieved from http://act.may-daygroup.org/-articles/Green2_2.pdf.

Gruenhagen, L.M. (2012). Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 29-44.

Hanley, B., Montgomery, J. (2005). Challenges to music education: Curriculum reconceptualized. *Music Educators Journal*, 91(4), 17-20.

He, M.F., Schultz, B.D., Schubert, W.H. (Eds.). (2015). *The SAGE Guide to Curriculum in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Heyning, L. (2011). 'I can't sing': The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12n13/>.

Ho, Y., Cheung, M., Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.

Ilari, B., Young, S. (2016). MyPlace, MyMusic: Home musical experiences of children across the world. In B. Ilari, S. Young (Eds.). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kim, E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, 31(4), 413-427.

Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.

Koops, L.H. (2012). "Now can I watch my video?": Exploring musical play through video sharing and social networking in an early childhood music class. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 15-28.

Kraus, N., Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 599-605.

Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE.

Lamanna, M. (2000). *Progettazione curricolare e*

guida. Musica Maestri: percorsi creativi di didattica musicale. Bari: Edizioni Dal Sud.

Lamont, A. (2003). Toddlers' musical preferences: Musical preference and musical memory in the early years. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 999, 518-519.

Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Malewski, E. (Ed.). (2010). *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York: Routledge.

Malloch, S., Trevarthen, C. (2010). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Marsh, K. (2013). Music in the lives of refugee and newly arrived immigrant children in Sydney, Australia. In P.S. Campbell, T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures* (492-509). New York: Oxford University Press.

Martini, B. (2006). La programmazione didattica delle discipline, *Riforma e didattica*, 4, 21-26.

Martini, B., Cuomo, C., De Luca, M.R. (2011) *Trasposizione didattica del sapere musicale: aspetti di contenuto e di metodo*. In G. La Face Bianconi, A. Scalfare (Eds.). *La musica tra conoscere e fare* (123-156). Milano: FrancoAngeli.

Neulichedl, R. (2009). *La musica e le arti per una qualità poetica dell'esistenza*. In A. Anceschi (Ed.). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (3-7). Torino: EDT.

Niland, A. (2012). Exploring the lives of songs in the context of young children's musical cultures. *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 10, 27-46.

Perla, L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pinar, W.F. (2008). *Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. In M. Connelly, H. Fang, J. Phillion, J. (Eds.). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.

Powell, K. (2004). *The apprenticeship of embodied knowledge in a taiko drumming ensemble*. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (Vol. 3, 183-195). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Rauscher, F.H., Hinton, S.C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215-226.

- Regelski, T. (2005). *Curriculum: implications of aesthetic versus praxial philosophies*. In D. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (219-248). Oxford: Oxford University Press.
- Reimer, B. (2004). *Music education for cultural empowerment*. Paper presented at the International Music Education Policy Symposium, Minneapolis, MN.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class?. Challenges to teaching music in the primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-26.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 407-429.
- Schubert, W.H. (2008). *Curriculum inquiry* (Chapter 19). In F.M. Connelly, M.F. He, J. Phillion (Eds.), *Handbook of Curriculum and Instruction* (399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schubert, W.H. (2010). Journeys of expansion and synopsis: Tensions in books that shaped curriculum inquiry, 1968-present. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 17-94.
- Schubert, W.H. (2017). Growing Curriculum Studies: contributions of João M. Paraskava, *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-21.
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Shulman, L.S. (1986). *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3-36). New York: MacMillan.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spruce, G. (2015). *Music education, social justice, and the "student voice"*. *Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education*. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (287-301). New York: Oxford University Press.
- Steele, C.J., Bailey, J.A., Zatorre, R.J., Penhune, V.B. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: Evidence for a sensitive period. *Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290.
- Strait, D.L., Parbery-Clark, A., Hittner, E., Kraus, N. (2012). Music training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. *Brain and Language*, 123(3), 191-201.
- Trainor, L.J., Hannon, E.E. (2013). *Musical development*. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (3rd ed., 423-498). London, UK: Elsevier.
- Trehub, S.E. (2010). In the beginning: A brief history of infant music perception. *Musicae Scientiae*, 14(2), 71-87.
- Trehub, S.E. (2016). *Infant musicality*. In S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., 387-398). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and socio-emotional development of infants and children*. London, UK: Norton.
- UNESCO-IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva: International Bureau of Education.
- Van den Akker, J. (2013). *Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research*. In T. Plomp, N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (52-71). Enschede, the Netherlands: SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Vestad, I.L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243-255.
- Vinci, V. (2018). *La musica sperimentata in verticale: un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*. Lecce: PensaMultimedia.
- Whiteman, P., Campbell, P. S. (2012). Picture it! Young children conceptualizing music. In C. H. Lum, P. Whiteman (Eds.), *Musical childhoods of Asia and the Pacific* (161-189). Charlotte, NC: Information Age.
- Winner, E., Goldstein, T.R., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's sake? The impact of art education*. OECD Centre for Educational Research and Innovation.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wu, Y.-T. (2015). *The socio-cultural musical environments and development of young children of the Chinese diaspora in London*. Paper presented at the MERYC conference, Tallinn University, Estonia.
- Young, M. (2010). *Educational policies for a knowledge society: reflections from a sociology of knowledge perspective*. GOETE: Keynote Lecture.
- Young, S. (2012). Theorizing musical childhoods with illustrations from a study of girls' karaoke use at home. *Research Studies in Music Education*, 14(2), 113-128.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: an overview, *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21
- Young, S., Gillen, J. (2010). Musicality. In J. Gillen,

A. Cameron (Eds.), *International perspectives on early childhood research: A day in the life* (27–36). London, UK: Palgrave Macmillan.

Young, S., Ilari, B. (2012). Musical participation from birth to three: Toward a global perspective. In G. McPherson, G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of music education* (279–295). New York, NY: Oxford University Press.

NOTE

¹ Il Comitato per l'apprendimento pratico della musica (CNAPM), presieduto da Luigi Berlinguer, è operante all'interno del Dipartimento dei sistemi educativi e formativi del MIUR (cfr. il Decreto istitutivo al link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/allegati/2017/dm529.pdf e i membri del Comitato e del nucleo operativo al link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/chisiamo_ilcomitato.shtml).

² J. Dewey, in *Arte come esperienza* (1934), denuncia la separazione dell'arte dagli oggetti e dalle circostanze dell'esperienza ordinaria, l'allontanamento progressivo dei prodotti d'arte dalle condizioni umane nelle quali sono stati generati e dalle conseguenze umane che provocano nella concreta esperienza di vita. In continuità con gli studi deweyani, che auspicavano la costruzione di una nuova estetica, E.W. Eisner (2003) si interroga sulle possibilità di trasformare i curricula scolastici sulla base di una nuova visione dell'educazione che apprende dall'Arte.

³ Il D.M. 8/2011 permette di potenziare l'insegnamento curricolare della pratica musicale nella scuola primaria con docenti specializzati, incentivando le esperienze musicali nelle scuole primarie in riferimento ad alcuni ambiti intorno ai quali organizzare, in orario scolastico, corsi di pratica musicale; cfr. Linee Guida al Dm 8/11: Indicazioni operative; cfr. http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf.

⁴ Sono stati presi in esame vari documenti legislativi, fra cui: DM 09/02/1979; DM 03/08/1979; D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 (G.U.R.I. del 29 marzo 1985, n. 76); D.M. 3 giugno 1991; C.M. 27/1991; D.P.R. 275/1999; il D.M. 201/1999; L. 508/1999; D. Lgs. 59/2004; D.M. 28 dicembre 2005; il D.M. 123/2009; D.M. 139/2007; Dir. Min. 87/2010; D.P.R. 89/2010; Profilo educativo culturale e professionale dello studente (Allegato A al Regolamento dei licei, D.P.R. 89/2010); D.I. 211/2010; il D.M. 8/2011; il D.M. 254/2012; L. 107/2015; D. Lgs. 60/2017.

⁵ Sono stati presi in considerazione: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del

18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); il D. Lgs. 62/2017 e i decreti ministeriali attuativi: il DM 741/2017, il DM 742/2017 e la nota MIUR 1865/2017. Fra i documenti che hanno preveduto l'emaneazione del D. Lgs 62/2017, ricordiamo: il D.P.R. 275/1999; la L. 53/2003; il D. Lgs n. 59/2004; la C.M. 28/07; il D.M. 139/2007; la L. 169/2008; il D.P.R. 122/2009; il D.M. 9/2010; il D.M. 254/2012; il D. Lgs 13/2013; la C.M. 3/2015; la L. 107/2015; il Piano nazionale di formazione (D.M. n. 797/2016).

⁶ A cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, presentato ufficialmente nel febbraio del 2018; cfr. http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234a_b16-1fid-4f34-99a3-319d892a40f2.

⁷ Si specifica che, per la scuola dell'Infanzia, i contenuti delle schede del dispositivo di progettazione curricolare sono stati supervisionati dalla Prof.ssa Mariantonietta Lamanna, membro del GdL, docente presso il Conservatorio N. Piccinni di Bari e docente a contratto nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che si ringrazia per la disponibilità e l'elevata professionalità attestata.

⁸ Educazione della voce, Educazione ritmica, Educazione dell'orecchio musicale, Osservazione ed analisi dei fenomeni acustici relativi a ambienti, viventi, materiali, oggetti sonori e strumenti musicali, Codifica e decodifica del rapporto suono-segno (lettura/scrittura) e uso delle varie forme di scrittura musicale, Pratica vocale e strumentale individuale e di gruppo per l'acquisizione progressiva di un metodo di apprendimento (basato sull'auto-correzione e l'individuazione dell'errore), Far musica insieme, Creatività musicale per l'autonoma elaborazione del materiale sonoro (improvvisazione, variazione, composizione), Padronanza degli elementi costitutivi del linguaggio musicale e del loro valore semantico, simbolico, culturale, a fini interpretativi e di fruizione consapevole dei repertori.

⁹ Come hanno ben evidenziato Martini, Cuomo e De Luca (2011), nella trasposizione didattica del sapere musicale gioca un ruolo importante l'incrocio e l'interrelazione fra Didattica dell'ascolto, Didattica dell'esecuzione (ambito specifico della Didattica della produzione) e Didattica della Storia della musica, pratiche traspositive che, per un verso, "strutturano l'esperienza in funzione di un'intenzionalità formativa"

va” e, per altro verso, “rendono disponibile un insieme di problemi e di concetti intorno ai quali si costruisce dinamicamente lo statuto epistemologico della disciplina”; non si tratta di assumere le “pratiche” in senso applicazionista come mera traduzione empirica delle teorie dell’insegnamento della musica in sequenze didattiche, ma di riferirsi a fenomeni educativi o “esperienze a cui la Didattica della musica guarda, descrivendoli e interpretandoli alla luce della sua rete di concetti e in vista della comprensione musicale”. Didattica dell’ascolto, dell’esecuzione e della produzione definiscono, così, le modalità di un possibile funzionamento efficace di un sistema didattico “regolato” per rispondere all’esigenza di una comprensione musicale, quindi le condizioni che correlano positivamente processi di insegnamento e apprendimento. Nella trasposizione didattica fra i criteri per la comprensione musicale ricordiamo il criterio di essenzializzazione, problematizzazione e storicizzazione dei saperi disciplinari (ibidem).

Date: Ricevuto: 21-07-18. Accettato: 07-12-18
Articolo terminato il 18.07.2018

Vinci, V. (2019). Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell’infanzia. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1), pp. 99–119. Disponibile in <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Viviana Vinci

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, Italia

viviana.vinci@unirc.it

Viviana Vinci è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l’Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, dove insegna “Didattica generale e metodologie innovative”. Suoi interessi di ricerca prevalenti sono la Teacher Education, l’analisi delle pratiche educative, la valutazione, la didattica universitaria, l’inclusione. Fra le sue pubblicazioni, *La musica sperimentata in verticale: un’ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell’infanzia ai Licei*

musicali (2018), *Le routine dell’insegnamento scientifico* (2011), vincitore del Premio Italiano di Pedagogia 2014 e Performascienza. *Laboratori teatrali di storia della scienza a scuola* (2010, con F. Morgese), vincitore del bando Principi Attivi (Regione Puglia).