

# Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni)

## Formación cultural y educación musical en la primera infancia (0-6 años)

### *Cultural formation and music education in early childhood (0-6 years)*

Carla Cuomo, ITALIA

#### RIASSUNTO

L'articolo argomenta come sia possibile promuovere un'educazione musicale di elevata qualità nei sistemi educativi 0-6 anni, in linea con le attese stabilite dall'Unione Europea, collocandola nel quadro di una formazione estetica orientata in senso storico e culturale e in quadri programmatici capaci di sostenere la progettazione educativa in questo ambito. Su queste basi l'articolo propone un'idea di educazione curriculare alla musica d'arte nella prima infanzia, intenzionalmente orientata a precise aree formative, ossia ad aree della progettazione educativa che intercettino le dimensioni di sviluppo del bambino tra 0 e 6 anni. La riflessione s'incentra anche su alcune premesse metodologiche che rendono possibili le condizioni per un apprendimento attivo e cooperativo: il tipo di approccio e l'atteggiamento di educatrici, educatori e insegnanti; la prospettiva educativa; le caratteristiche dell'ambiente per l'educazione alla musica d'arte; il suo allestimento; i materiali didattici, rispetto ai quali suggerisce alcuni indicatori per buoni audiolibri di musica d'arte. Infine, per un'alta qualità dell'educazione nella prima infanzia propone alcune linee guida per strategie costruttive del pensare e dell'agire del bambino che collegano con continuità i due assi dell'esperienza musicale, ricettivo e produttivo, epistemico e poetico, attraverso l'integrazione di attività

di ascolto e attività di produzione musicale.

**Parole chiave:** Pedagogia Musicale, Didattica della Musica, Qualità dell'ECEC, Formazione Culturale ed Estetica, Musica d'arte, Educazione Musicale Artistica

#### RESUMEN

El artículo sostiene que es posible promover una educación musical de alta calidad en los sistemas educativos de 0 a 6 años, de acuerdo con las expectativas establecidas por la Unión Europea. Esto puede lograrse situando la educación musical en el marco de una formación estética orientada histórica y culturalmente, y en marcos programáticos capaces de apoyar la planificación educativa en este ámbito. En base a esto, el artículo propone una idea de educación artística musical curricular en la primera infancia que se dirige intencionadamente a áreas formativas específicas, es decir, a áreas de planificación educativa que pueden incidir en dimensiones del desarrollo de los niños entre 0 y 6 años. Estas reflexiones también se centran en un conjunto de premisas metodológicas que proporcionan las condiciones para un aprendizaje activo y cooperativo: el tipo de enfoque y la actitud de los educadores y profesores; la perspectiva educa-

tiva; las características del ambiente para la educación musical artística; su puesta en marcha; los materiales didácticos, en particular sugiriendo algunos indicadores para seleccionar buenos audiolibros de música artística. Por último, para una educación infantil de alta calidad, esta contribución propone una serie de pautas sobre estrategias constructivas para el pensamiento y la acción del niño, que conectan a la perfección los dos ejes de la experiencia musical, receptiva y productiva, epistémica y poética, integrando actividades de escucha y actividades de producción musical.

**Palabras clave:** Pedagogía Musical, Didáctica de la Música, Calidad de la Educación Infantil, Formación Cultural y Estética, Música y Estética, Música Artística, Educación Musical Artística

### ABSTRACT

*This article argues that it is possible to promote high-quality music education in 0-to-6-years educational systems, in keeping with the expectations set by the European Union. This can be achieved by placing music education within the framework of a historically and culturally-oriented aesthetic apprenticeship, and within program frameworks capable of supporting educational planning in this area. On the basis, the article proposes an idea of curricular art music education in early childhood that is intentionally targeted at specific instructive areas, namely areas of educational planning that can have a bearing on dimensions of development of children between 0 and 6 years. These reflections also focus on a set of methodological premises that provide the conditions for an active and cooperative learning: the type of approach and the attitude of educators and teachers; the educational perspective; the characteristics of the environment for art music education; its setting; the teaching materials, suggesting in particular some indicators to choose good art audiobooks. Finally, for high quality early childhood education, this contribution proposes a series of guidelines on constructive strategies for the child's thinking and action, which seamlessly connect the two axes of musical experience – receptive and productive, epistemic and poetic – by integrating listening activities and music production activities.*

**Key words:** Music Pedagogy, Didactics of Music, Quality of ECEC, Cultural and Aesthetic Formation, Art Music, Art Music Education

## L'EDUCAZIONE MUSICALE NELLA FORMAZIONE CULTURALE CURRICOLARE

È possibile parlare di formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia?

La risposta a questo interrogativo è: sì. Non solo si può, ma anche si deve.

Numerosi studi internazionali hanno da tempo affermato l'importanza della pedagogia della creatività, come pure della pedagogia della bellezza, in particolare delle arti, anche intese come "beni culturali", sin dalla prima infanzia<sup>1</sup>. In diversi Paesi europei le attività artistiche sono diffuse in questo segmento d'età, ma solo in alcuni casi esse rientrano nelle linee guida nazionali<sup>2</sup>. Per quanto riguarda la musica, cospicui studi hanno ampiamente dimostrato l'importanza della sua presenza nella vita del bambino, dall'età prenatale in poi<sup>3</sup>. Ma le attività musicali nei sistemi educativi 0-6 anni non sono sempre così frequenti, e soprattutto non sono integrate nell'idea di una formazione culturale curricolare che sin dalla prima infanzia implichi una precisa idea di educazione musicale in questa fascia d'età, men che meno con la musica d'arte.

Il presente contributo vuole porre le basi di una riflessione che leghi l'educazione musicale alla formazione culturale per i bambini tra 0 e 6 anni. In particolare, intendo ragionare su come e perché soprattutto la musica d'arte proposta sin dalla prima infanzia contribuisca a sviluppare e a incrementare in misura eminente il potenziale creativo dei bambini e perciò a formarne in modo notevole il pensiero riflessivo, dunque i processi cognitivi e metacognitivi, orientandoli verso lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative sia verbali sia espressive musicali.

Il punto di partenza è dato dalla specifica normativa europea sull'infanzia, segnatamente quella inerente il segmento 0-6 anni, per riflettere sull'importanza

1. Un articolo che propone le varie prospettive pedagogiche degli studi sulla creatività, anche dal punto di vista storico, è Cinque (2010). Sull'educazione alla bellezza cfr. *Appunti per una pedagogia della bellezza*, di R. Pagano, in Laneve, a cura di (2000): 52-73. A questa stessa miscelanea rinvio per la pedagogia dei "beni culturali" e, nella sua declinazione per la prima infanzia, al contributo di L. Perla, *Giocando s'impara nella scuola dell'infanzia*: 145-149.

2. Per constatare in quali Paesi esse vi rientrino cfr. *Il ruolo dell'arte nel curriculum per la prima infanzia*, in «Bambini in Europa», 2008: 4.

3. Una sintesi, certo non aggiornatissima ma indicativa della letteratura del Novecento, si trova in Levinowitz (1998).

di una proposta culturale incentrata sulla musica d'arte quale base fondante della formazione culturale del bambino.

### L'immagine del bambino nella normativa europea sull'infanzia

La *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'ONU, approvata nel 1989, ha sancito un radicale mutamento nello sguardo sul bambino, da quel momento non più inteso come soggetto solo bisognoso di cure e di accudimento, bensì soggetto di diritto, che sin dalla nascita deve essere messo in grado di esercitare le prime forme di cittadinanza attiva<sup>4</sup>.

La strategia di Lisbona (marzo 2000) ha posto l'obiettivo per l'Unione europea di diventare l'"economia della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo". In questo contesto, la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* del 7 dicembre 2000 ha previsto il diritto individuale all'istruzione e alla formazione, declinato in una serie di intenti che per l'infanzia sono stati formalizzati negli obiettivi di Barcellona del 2002<sup>5</sup> e in diversi atti normativi promulgati dal 2011 in poi<sup>6</sup>. Questi dimostrano un approccio olistico all'infanzia, poiché focalizzano il diritto soggettivo di ciascun bambino all'educazione e alle pari opportunità educative, affermano la centralità del bambino in tutte le scelte che lo riguardano, insistono su un'educazione e un'istruzione di qualità, riconoscono che l'investimento sull'infanzia promuove benessere ed equità sociale. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, è anche il quarto dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030, sottoscritta nel settembre

4. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176. Può essere utile evidenziare che il concetto del bambino come portatore di diritti fu espresso, prima che nella Convenzione ONU, dal "Reggio Emilia Approach®" messo a punto da Loris Malaguzzi e da tanti operatori della città emiliana negli anni Settanta-Ottanta (cfr. L. Malaguzzi, *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia, 1993: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>).

5. Obiettivi pure di tipo quantitativo, dal momento che miravano a una più equa distribuzione territoriale dei servizi per la prima infanzia nell'UE. Questi obiettivi si sarebbero dovuti raggiungere entro il 2010.

6. Comunicazione 17 febbraio 2011, COM (2011) 66 definitivo; Raccomandazione 20 febbraio 2013, (2013/112/UE); Pilastro europeo dei diritti sociali, capo III, n. 11, 2017; Raccomandazione 22 maggio 2019 (2019/C 189/02).

2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU<sup>7</sup>.

La Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2019 si occupa in particolare della prima infanzia ed evidenzia l'importanza di pervenire a un'"alta qualità" dei sistemi di educazione e cura in questa fascia d'età. Questi sistemi vengono intesi come base del successivo percorso di istruzione e formazione, nonché strumento per contrastare disuguaglianze e povertà educativa e per favorire coesione e inclusione sociale. La visione ecologica sui bambini e lo sguardo prospettico di questo documento ne rappresentano l'aspetto più importante: si assume infatti che l'apprendimento per tutta la vita parte dalla prima infanzia, e che l'investimento anche economico in questo ambito è un investimento in capitale umano ad alto rendimento.

All'interno delle politiche proattive dell'Unione Europea sull'infanzia un ruolo particolare spetta all'educazione alla creatività. La promozione di capacità creative proprio nella prima infanzia è associata all'incentivo delle capacità innovative; entrambi i tipi di capacità sono alla base «della realizzazione e dello sviluppo personali, dell'inclusione sociale e della cittadinanza attiva», come recitano le Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea del 2015<sup>8</sup>. Creatività e innovazione nella prima infanzia favoriscono a loro volta la capacità di riflessione critica che è alla base di una cittadinanza responsabile, in grado di affrontare le sfide della complessità del nostro mondo<sup>9</sup>. La già citata Raccomandazione del Consiglio europeo del 2019 richiama in modo esplicito il potenziamento di *curricula* nella prima infanzia che favoriscano lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, riconoscendo in questo sviluppo l'importanza del ruolo della musica<sup>10</sup>.

Per diverse ragioni, la concezione avanzata espressa dalla normativa non trova ancora sufficiente riscontro nella pratica educativa in seno all'Unione. Se la copertura dei servizi educativi nel segmento 0-6 ha raggiunto oramai il 95%, nondimeno la loro gestione è ancora disomogenea da Paese a Paese<sup>11</sup>: soltanto in

7. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

8. Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale (2015/C 172/05), punti 1-4 del paragrafo: "Per quanto concerne la creatività e l'innovazione".

9. Ibid

10. Art. 4 a).

11. Cfr. Rapporto Eurydice 2019 cit. in n. 13.

una minoranza dei Paesi dell'Unione le linee guida educative sono poste sotto la responsabilità di autorità nazionali, mentre nella maggioranza dei casi dipendono da autorità locali o private<sup>12</sup>. Il Rapporto Eurydice del 2019<sup>13</sup> mette in evidenza che in molti Paesi europei un'educazione e cura di buona qualità nella prima infanzia – *Early childhood education and care*, da qui in poi richiamata con la sigla ECEC – non è ancora disponibile per bambini in età pre-scolare. Laddove poi sia disponibile, solo due terzi dei sistemi di istruzione hanno emanato linee guida educative che coprono l'intero segmento 0-6 anni, mentre nella restante parte esse sono dirette solo al segmento 3-6 anni. Nel primo caso si osserva per lo più una distinzione tra il concetto di 'cura' attribuito al segmento 0-3 anni e il concetto di 'educazione' riconosciuto al segmento 3-6 anni. Solo cinque Paesi (Belgio, comunità fiamminga; Francia; Italia<sup>14</sup>; Lussemburgo; Lie-

12. Solo in pochi Paesi tali servizi, collocati sotto la responsabilità delle autorità statali, vantano linee guida condivise a livello nazionale per l'intero segmento 0-6 anni: così in Austria, Croazia, Danimarca, Estonia, Spagna, Malta, Romania; in Lituania si arriva fino ai 7 anni. In alcuni Paesi la responsabilità delle autorità nazionali non si riferisce all'intero segmento 0-6, bensì solo a sue porzioni: si parte da un anno, come ad esempio per Norvegia e Slovenia, mentre Finlandia e Svezia vanno da 1 a 7 anni; oppure dai 2 anni (Francia); più spesso invece si parte dai 3 anni (p. es. in Belgio, Bulgaria, Italia, Cipro, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Ungheria) o dai 4 (Grecia, Olanda). In certi casi, come nella Repubblica Federale Tedesca, non c'è alcuna responsabilità delle autorità nazionali, tutto è demandato alla gestione di autorità locali o private. In altri casi ancora la Scuola Primaria comincia a 4 anni (Irlanda). Per tutti questi dati, cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *The Structure of the European Education Systems 2020 /21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Occorre aggiungere che in alcuni Paesi, come l'Italia, si è avviata un'opportuna riflessione sull'integrazione dei servizi educativi da 0 ai 6 anni, tra gestione pubblica nazionale e locale e gestione privata, con importanti ricadute sulla concezione pedagogica: cfr. le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei qui citate nel corpo del testo e, anche, in n. 14.

13. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019, *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0006.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0006.01/DOC_1).

14. Il Rapporto Eurydice del 2019 ne menziona solo quattro. Io ne riporto cinque perché di recente (marzo 2021) in Italia sono state pubblicate le Linee pedagogiche per il si-

chtenstein) hanno emanato linee guida specifiche con una componente educativa per i bambini più piccoli<sup>15</sup>.

È pertanto necessario riflettere sui concetti di 'formazione' e di 'educazione', declinati sulla prima infanzia e rispetto all'immagine del bambino sia come essa si presenta oggi – un'immagine plurale, giacché nella società globale molte identità si radicano sotterraneamente, anche assai differenti tra loro sul piano culturale – sia come viene auspicata dalla normativa sopra richiamata, nonché esaltata dalla più recente pedagogia dell'infanzia. È l'immagine di un bambino ricco, per dirla con Loris Malaguzzi, dotato di un grande potenziale, attivo e autonomo, creativo, critico, cioè capace di scegliere, la cui autonomia e individualità siano anche frutto di un'ottima relazione con gli altri, che senta da subito l'appartenenza alla comunità e alla società in cui vive e sia dunque partecipe dell'ambiente che lo circonda, affinché il suo sviluppo sia armonico, equilibrato e il suo diritto all'esercizio della cittadinanza attiva sia da presto favorito<sup>16</sup>.

### La formazione culturale e artistica nella fascia 0-6 anni, con uno sguardo specifico alla musica

Formazione, educazione e cura sono strettamente intrecciate nella vita dei bambini lattanti e molto piccoli, e si legano alla percezione, all'apprendimento e allo sviluppo.

Richiamo qui il concetto di formazione come *Bildung*, ossia un processo dinamico e aperto tra il soggetto, nel nostro caso il bambino molto piccolo, e l'oggetto stesso del processo, la formazione, nel senso del dare forma, che per i bambini dai primi mesi di vita significa orientarli a strutturare in modo attivo le esperienze di apprendimento, affinché crescendo svi-

stema integrato zero-sei, a cura del Ministero dell'istruzione: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08>. L'integrazione tra i servizi educativi 0-3 e 3-6 anni in Italia era stata già prevista dall'art. 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ma mancava uno specifico orientamento pedagogico, ora determinato dalle Linee. Sebbene questo documento costituisca ancora una bozza, sottoposta a consultazione pubblica on line (entro luglio 2021), esso è quasi compiuto.

15. Rapporto Eurydice 2019, p. 94.

16. Cfr. la poesia I cento linguaggi di Loris Malaguzzi: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>. Efficaci sintesi della filosofia dell'educazione di Malaguzzi e della sua pedagogia sono in Barbieri (2017) e Bobbio (2020), quest'ultimo in questa stessa rivista.

luppino appieno la propria personalità. Questo è un «processo bio-antropologico (...) che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi F., Frauenfelder E., a cura di, 1995: 22). Si tratta cioè di un processo al tempo individuale e sociale durante il quale il bambino, mentre sviluppa competenze, sviluppa altresì la propria personalità.

L'apprendimento dall'esperienza costituisce la modalità con cui il bambino molto piccolo si appropria del mondo, dal punto di vista sia materiale sia immateriale, dunque impara a conoscerlo, e attraverso questo sapere implicito costruisce l'immagine di sé e del mondo. Per tali ragioni l'educazione deve configurarsi, in questa fascia di età, come un aiuto intenzionale al bambino affinché, apprendendo dall'esperienza, strutturi la propria personalità e conquisti via via la propria indipendenza fisica, cognitiva, psicologica, nonché le capacità di comprensione di norme sociali, valori e pratiche culturali della società in cui vive. Il processo di strutturazione avviene tramite il conoscere, che per il bambino molto piccolo è sempre fonte di emozione, meraviglia, scoperta.

La cura è l'assistenza al bambino, nelle sue necessità primarie oltretutto psicologiche, e implica al contempo un atteggiamento di protezione e di dedizione nell'accompagnarlo durante il suo sviluppo, fisico, cognitivo, emotivo, relazionale e sociale.

Premesso tutto ciò, dobbiamo avere chiaro che la qualità dello sviluppo di un bambino, dunque le sue possibilità di apprendimento, dipendono in modo direttamente proporzionale dalla qualità non solo della cura che riceve, ma soprattutto del percorso di conoscenza del mondo e di sé che viene promosso dai processi educativi in cui è iscritto. In un percorso di conoscenza in cui la via privilegiata è il gioco il bambino acquisisce capacità rappresentative, le quali modificano la sua modalità di conoscere, incidono sull'organizzazione del pensiero e della comunicazione<sup>17</sup>. Queste trasformazioni sono tanto più significative quanto più il bambino è capace di accedere e di utilizzare i sistemi simbolici che connotano il mondo culturale e sociale in cui vive. Tra i sistemi simbolici vi è la musica, che è un modo di conoscere.

In questa prospettiva, è fondamentale la preparazione culturale, e dunque musicale, di coordinatrici/coordinatori, educatrici/educatori e insegnanti dei

17. Già Winnicott aveva messo in evidenza che l'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo, e ciò si manifesta in primo luogo nel gioco (Winnicott, 1971).

sistemi educativi 0-6 anni. Ma è altresì importante l'organizzazione di un curriculum orientato in senso storico e culturale già dai 0 mesi, che contempli pure uno specifico allestimento dell'ambiente di apprendimento. Quest'ultimo deve incoraggiare, favorire, promuovere il contatto del bambino con i linguaggi artistici, dunque anche con la musica d'arte.

I tre aspetti qui menzionati – preparazione musicale del personale che coordina, educa e insegna; organizzazione del curriculum in senso storico e culturale; allestimento dell'ambiente di apprendimento – non sono sempre equilibratamente sostenuti dai quadri di orientamento di ciascun Paese per un'educazione di alta qualità nella prima infanzia. Per esempio, la preparazione musicale specifica del personale è di solito deficitaria. Per 'preparazione musicale' non intendo la capacità di suonare uno strumento, e sia pure da delettante, né, all'opposto, di avere compiuto studi da musicista professionista. Intendo piuttosto la capacità dell'educatore/educatrice/insegnante di valorizzare con i bambini esperienze estetiche musicali importanti: il che implica un certo tasso di preparazione storica e culturale intorno alla musica, non foss'altro che attraverso l'ascolto, e in particolare alla musica d'arte. Anche il concetto di 'curriculum' nel segmento 0-3 anni è ancora dibattuto, mentre esso appare assodato nel segmento 3-6 anni<sup>18</sup>. Occorrerebbe invece introdurlo sin da 0 mesi, per una progettualità educativa che in modo consapevole punti all'alta qualità negli aspetti tanto espliciti quanto impliciti. In questo dibattito, scarseggia inoltre la riflessione su come allestire gli ambienti di apprendimento per favorire un'educazione musicale di qualità, né quali possano essere le strategie educative in questa direzione.

Poiché in questa sede non è possibile esaminare i molti quadri di orientamento dei vari Paesi europei riguardanti il segmento 0-6 anni, né questo è lo scopo del presente contributo, mi richiamerò a due documenti, uno italiano e uno svizzero, che ritengo avanzati, per proporre un'idea di educazione musicale artistica nella prima infanzia. I due documenti sono da un lato le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei*, italiane<sup>19</sup>, che recepiscono la summenzionata normativa dell'Unione europea sull'alta qualità dei sistemi educativi nel segmento 0-6 anni e integrano le *Indicazioni nazionali per il curriculum*

18. In Italia, per esempio, il segmento 3-6 anni rientra nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione dal 2012.

19. Cfr. qui nn. 12 e 14.

della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012<sup>20</sup>, e dall'altro l'approfondimento tematico del Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera, intitolato *Formazione estetica & partecipazione culturale – sin dall'inizio!*, che evidenzia aspetti e principi di base per uno sviluppo positivo della creatività dalla prima infanzia. Sottolineo che il primo è un documento che si pone all'interno delle linee sulla formazione dell'Unione Europea, mentre il secondo è invece esterno ad essa. Insieme, consentono una riflessione equilibrata sulle direzioni che, almeno nell'Europa considerata dal punto di vista geografico, sono state intraprese per elevare la qualità dell'ECEC.

Un primo aspetto significativo del documento italiano è l'eliminazione della differenza tra 'cura' ed 'educazione'. Esso sottolinea infatti che gli aspetti di cura rientrano appieno in ciò che viene chiamata 'educazione' (p.18), e propone un'idea di 'curricolo' per la prima infanzia che, nel riprendere le specifiche Raccomandazioni dell'Unione europea del 2019, le considera come «una cornice di riferimenti e di traiettorie condivise, che danno coerenza al percorso 0-6, trovando nelle progettualità di ogni nido e scuola dell'infanzia interpretazioni adeguate alla specificità di ogni gruppo» (p. 21). Il documento esplicita inoltre otto finalità dell'educazione nella prima infanzia, tra le quali cito le due seguenti che ritengo opportuno considerare per l'educazione musicale in questo segmento d'età:

- lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche e delle molteplici forme espressive e rappresentative;
- l'avvio del pensiero critico, attraverso l'estensione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi<sup>21</sup>.

Come già detto, le *Linee pedagogiche* integrano le preesistenti *Indicazioni nazionali*, che per la prima

infanzia riguardano il segmento 3-6 anni. Le *Indicazioni* inquadrano questo segmento nel vero e proprio percorso di 'istruzione', dal momento che in Italia appunto dai 3 anni si parla propriamente di 'scuola'. Esse inoltre recepiscono la normativa europea sulla formazione alle competenze, in particolare la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006<sup>22</sup>, nel finalizzare il percorso formativo a specifici "traguardi per lo sviluppo delle competenze". I 'traguardi' sono «piste culturali e didattiche da percorrere» che «aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo» (p. 18) in direzione della maturazione di competenze. La 'competenza' è, dal canto suo, un'orchestrazione di saperi (di tipo vuoi dichiarativo: il 'sapere che cosa'; vuoi procedurale: il 'sapere come'; vuoi relativo agli atteggiamenti interiori: il 'saper essere'), e la sua peculiarità sta nel manifestarsi in contesti diversi da quelli originari di apprendimento (Baldacci, 2010). Nella scuola dell'infanzia la competenza è intesa in modo globale e unitario (Indicazioni nazionali, p. 24): gli insegnanti puntano ad essa, attraverso i traguardi, mentre lavorano sui "campi di esperienza"<sup>23</sup> in cui è organizzato il percorso di istruzione 3-6 anni. Lo specifico campo di esperienza per le arti è denominato "Immagini, suoni, colori"<sup>24</sup>. Fra i "traguardi per lo sviluppo delle competenze" che lo studente può raggiungere, in particolare per la musica vi è una specifica evidenza relativa a:

- l'«interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte»;
- la scoperta del paesaggio sonoro «attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti»;
- la sperimentazione di «elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali»;
- l'esplorazione dei «primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli» (p. 27).

In sintesi, le attività musicali devono tutte incentrarsi sull'aspetto sia ricettivo sia produttivo della musica, il conoscere e il fare, il pensare e l'agire, va-

22. Queste Raccomandazioni additano le otto competenze-chiave per la formazione permanente: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Quella cui afferisce la musica è la n. 8, relativa alla «consapevolezza ed espressione culturale».

23. Il concetto di 'campo' proviene dalla teoria di Kurt Lewin, che focalizzava la natura sistemica e dinamica del contesto sociale: Lewin (1951).

24. Gli altri sono: Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo.

lorizzando l'atteggiamento di ricerca e di scoperta, che è tipico del bambino in quella fascia d'età, e anche lo sviluppo cognitivo e culturale dal momento che si parla di "opere d'arte".

Il documento svizzero, che mostra una solida base scientifica, propone dapprima un'accezione ampia del concetto di 'creatività', opportuna perché riferito a bambini molto piccoli, e la riporta alla formazione estetica. Quest'ultima, a partire dal senso etimologico di *aisthesis* come "percezione sensoriale", nella prima infanzia è intesa quale sostegno alla capacità del bambino di percepire il reale attraverso i sensi (p. 21). Proprio il fatto che il bambino molto piccolo conosca primariamente attraverso i sensi prospetta la formazione estetica, da perseguire attraverso modalità spontanee, giocose e multisensoriali (p. 23), come parte essenziale dell'educazione infantile di base. In questa prospettiva, il documento attribuisce grande importanza all'arte in seno alla formazione estetica, e fa coincidere la formazione artistica con la formazione culturale (p. 26). Collega poi quest'ultima alla partecipazione alla cultura, richiamando il relativo diritto del bambino stabilito dall'art. 31 della già citata Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia<sup>25</sup>, e la definisce come un «continuum dalla semplice ricezione alla pratica attiva» (p. 27). Il concetto di partecipazione culturale, declinato sul terreno della prima infanzia, richiede la consapevolezza della necessità di una mediazione, che il documento svizzero in modo opportuno precisa dover essere un lavoro di «creazione di un contesto relazionale compatibile con l'ambiente culturale» per "costruire ponti" tra il bambino, le persone di fiducia e l'ambiente culturale medesimo (p. 55). La via indicata è quella della "Community education"<sup>26</sup>, ossia un percorso di avvicinamento e via

25. I due commi dell'art. 31 recitano: (1) Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. (2) Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

26. L'idea di un'educazione di comunità risale alla seconda metà dell'Ottocento, ma solo nei primi decenni del Novecento, grazie alla prospettiva sociale dell'educazione di John Dewey, furono poste le premesse per una riflessione teorica che trovò un primo sbocco nei modelli di educazione degli adulti, sempre nel contesto statunitense. Negli anni Sessanta e Settanta è poi stata definita una teoria dell'educazione di comunità, non senza un signifi-

via di accompagnamento alla conoscenza e comprensione dei linguaggi artistici che avvenga in comunità, che coinvolga cioè famiglie, educatori, artisti, sistemi educativi e territorio, nella logica del "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989). In questo percorso, svolge un ruolo fondamentale la qualità della relazione, umana e culturale, di tutti gli adulti coinvolti nel processo di mediazione culturale, nel senso che i mediatori, artisti compresi, devono collaborare (e magari avere anche una preparazione nel campo della prima infanzia); inoltre, fondamentale è il tempo a disposizione, giacché i bambini, soprattutto molto piccoli, hanno bisogno di tempi lunghi sia per assimilare sia per rielaborare sia, infine, per produrre risposte creative artistiche.

Con queste premesse, dunque, sulla base dei due documenti qui citati, e nella prospettiva della più avanzata normativa europea sull'infanzia, proverò a proporre di seguito un'idea curricolare di educazione musicale artistica nel sistema 0-6 anni.

## UN'IDEA CURRICOLARE: L'EDUCAZIONE ALLA MUSICA D'ARTE NELLA PRIMA INFANZIA

Il sintagma 'musica d'arte' si riferisce alla musica occidentale di tradizione scritta, il cui inizio storicamente si situa nel canto gregoriano (sec. VIII d.C.). È la musica che ha prodotto i capolavori sonori della cultura occidentale, e ancor oggi ne produce. Questi capolavori sono universalmente riconosciuti perché esprimono bellezza, pertanto costituiscono un "patrimonio" iden-

cativo contribuito italiano, nelle riflessioni di Paolo Orefice sulla "comunità educante" (1975) e di Raffaele Laporta sull'autoeducazione della comunità (1978). Negli anni Novanta si registra una ripresa della riflessione, anche per rispondere alle sfide poste dalla "società della conoscenza", nella direzione del lifelong learning e della promozione di una cultura dell'apprendimento nelle comunità. In tale prospettiva, l'apprendimento non è più visto come attività individuale, ma come attività da inscrivere in una dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (il quartiere, i luoghi di lavoro, et alia) e declinata nelle forme di un apprendimento dall'esperienza, di derivazione deweyana. Nascono in Gran Bretagna le learning communities (Yarnit, 2000), che si diffondono poi in Francia, Italia, Stati Uniti e Australia. Il concetto designa diversi modelli educativi, accomunati però da alcuni elementi distintivi, che Ruffino (2011) identifica nel ruolo strategico assegnato all'apprendimento lifelong, nella comunione di interessi/scopi, nella condivisione delle risorse e nella cooperazione attraverso le partnerships e le reti di apprendimento.

tificato come tale, dunque come un “bene culturale” degno di essere tramandato, in quanto veicola valori fondanti della nostra civiltà. Permettere ai bambini, sin da molto piccoli, di accostarsi a questa bellezza e nutrirsi, per formarsi anche attraverso di essa, costituisce non solo un’idea pedagogica sostenuta da tempo<sup>27</sup>, ma anche il modo migliore per favorire sin da piccoli, sia pure attraverso il gioco e in modo informale, la partecipazione culturale mediante esperienze estetiche musicali significative.

Proporre la musica d’arte ai bambini sin da 0 mesi permette di alimentare il loro potenziale, ossia le possibilità di sviluppo. Delle quali in modo intenzionale deve farsi carico l’educazione musicale per contribuire a un’alta qualità dei sistemi educativi 0-6 anni. Ciò è possibile se l’educazione musicale si orienta ad aree formative che intercettino le varie dimensioni di sviluppo.

### Aree formative e dimensioni di sviluppo

Possiamo didascalicamente distinguere almeno sette dimensioni di sviluppo a cui far corrispondere altrettante e sinonimiche aree formative: cognitivo-culturale, emotivo-affettiva, linguistico-comunicativa, cinestetico-corporea, critico-estetica, identitaria-interculturale, relazionale-sociale. In altri termini, le dimensioni di sviluppo e le aree formative sono le due facce della stessa medaglia, che è il bambino: come già detto, le prime pertengono al potenziale del bambino, le seconde ineriscono alla progettazione educativa. Poiché nel bambino molto piccolo l’approccio educativo non può che essere globale, dev’essere chiaro che non si agisce su una dimensione, e dunque su un’area formativa, senza al contempo incidere sulle altre: vi è dunque interdipendenza tra dimensioni tra loro e tra aree tra loro, ma anche una corrispondenza tra dimensioni e aree<sup>28</sup>.

27. Cfr. n. 1.

28. Nel lavoro di ricerca della cattedra di Pedagogia musicale dell’Università di Bologna, coordinato sin dai primi anni 2000 da Giuseppina La Face, abbiamo messo a punto un modello di educazione musicale finalizzata alla comprensione della musica in prospettiva storica e culturale. Proprio in virtù del predetto fine, questo modello estrinseca il proprio potenziale attraverso specifiche funzioni formative della disciplina. Nel tempo il lavoro di ricerca ha portato queste funzioni da cinque a sette: cfr. La Face (2008); Pagannone (2008); Cuomo (2018). Nel mio libro ho evidenziato la corrispondenza tra le funzioni, concetto che afferisce alla disciplina dell’educazione musicale, e le dimensioni della formazione, che pertengono all’essere umano. Pertanto, le funzioni formative della disciplina si attivano nel momento in cui si forma l’essere umano nelle

Le scelte di progettazione educativa musicale, pur mantenendo un assetto informale, dovrebbero via via progredire dall’“esperienza” all’“educazione”. Dovrebbero cioè innescare l’educazione, intesa come crescita del bambino nelle varie dimensioni del suo sviluppo, e perciò come progressiva acquisizione di capacità di apprendimento, attraverso momenti di esperienza, nel nostro caso musicale e artistica, che vengano progettati intenzionalmente ai fini della formazione estetica musicale e della partecipazione culturale.

Entro nel merito.

Innanzitutto si può ritenere che lo sviluppo delle dimensioni cognitivo-culturale ed emotivo-affettiva nel bambino molto piccolo vadano di pari passo, dal momento che la cognizione è promossa esclusivamente dall’impulso emotivo-affettivo sostenuto dalla relazione educativa. Quando tale impulso sin dal principio venga legato all’esperienza estetica suscitata da un “bene culturale” come la musica d’arte, proposta in modo che non ne venga negata la bellezza, ma anzi sostenuta e valorizzata<sup>29</sup>, ciò produrrà un avanzamento della cognizione, proprio grazie a quell’esper-

---

sue varie dimensioni, ma solo se si orienta l’educazione musicale alla comprensione storico-culturale della musica. Tali funzioni sono: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, critico-estetica, affettivo-emotiva, relazionale-sociale, identitaria-interculturale, cinestetico-corporea: Cuomo (2018): 65-68. Il concetto delle funzioni formative costituisce un fondamento epistemologico della Pedagogia musicale definita dal lavoro di ricerca svolto nell’Università di Bologna, e pone le basi di un preciso modello pedagogico e didattico di trasmissione del sapere musicale dalla Scuola primaria (6 anni) in avanti. Su queste basi, nel presente articolo declino ulteriormente il concetto di ‘funzioni formative’ sul terreno della prima infanzia, mantenendo l’aggettivazione di ciascuna funzione, ma modificando il sostantivo ‘funzione’ in ‘area formativa’. Ciò perché nella prima infanzia non si può parlare di ‘trasmissione’ del sapere, e dunque di ‘disciplina’, ma di ambiti della progettazione educativa che non possono che essere pluri-, multi- e interdisciplinari. Poiché inoltre il soggetto della formazione è nell’età evolutiva, allora le ‘dimensioni della formazione’ divengono ‘dimensioni di sviluppo’ del bambino.

29. Questo ha, beninteso, molto a che fare con l’interesse che alla musica d’arte porterà l’educatore/educatrice o l’insegnante, poiché l’educazione nei bambini molto piccoli si lega in modo essenziale alla relazione. Ma non solo: saranno determinanti anche l’allestimento dell’ambiente, in modo che sia favorevole alla fruizione musicale artistica (se ne parlerà tra poco), e la qualità dell’esecuzione musicale, realizzata da educatrici/educatori o insegnanti, per esempio col canto, anche improvvisato, o da musicisti professionisti.

rienza estetica. Al contempo, il contenuto culturale di quell’esperienza, per quanto assunto in modo informale, senza consapevolezza, verrà comunque introiettato e si sedimenterà nella memoria e nel vissuto del bambino, costituendo così una base importante per la sua capacità sia di riconoscimento delle musiche ascoltate, via via anche consapevole, sia di rappresentazione simbolica della realtà attraverso la musica. Il riconoscimento e la possibilità di rappresentazione simbolico-musicale daranno gratificazione e incrementeranno nel bambino una reazione emotivo-affettiva positiva, un interesse e un’attenzione verso la musica d’arte.

Il lavoro intenzionale sulle prime due dimensioni attraverso una progettazione educativa attenta a percorsi che propongano diversi linguaggi musicali artistici, in prospettiva storica e culturale, sarà assai formativo anche rispetto alla dimensione linguistico-comunicativa. L’interiorizzazione dei vari linguaggi musicali artistici, infatti, determinerà le basi per la maturazione di capacità espressive e comunicative musicali dei bambini, le quali si manifesteranno poi anche sul piano produttivo, quando questo venga sollecitato.

La dimensione cinestetico-corporea si svilupperà proprio con le attività produttive musicali. Esse, pur incentrate dapprincipio sull’esplorazione sensoriale e sull’attività ludica con materiale estetico, e via via sull’improvvisazione sonora e musicale svolta in modo libero, non siano però improvvisate in maniera casuale da parte di educatori/educatrici e insegnanti, ma vengano svolte entro precisi percorsi di stimolazione sonora e musicale, tramite una specifica organizzazione dell’allestimento ambientale dedicato alla musica d’arte (cfr. più sotto). Poi, via via che il bambino compie conquiste motorie, educatrici/educatori e insegnanti possono progettare e realizzare attività produttive che utilizzino gesti o movimenti del corpo, non casuali bensì collegati prima ad aspetti costruttivi dei brani musicali d’arte ascoltati (per esempio battere le mani sul ritmo di una melodia; oppure muovere il corpo ricalcando il profilo di quella stessa melodia, il che implica una previa attività riflessiva sul suo andamento)<sup>30</sup>, indi ad aspetti specifici di utilizzo di strumenti musicali e di esecuzione con essi.

La dimensione identitaria-interculturale viene

---

30. Esempi di progetti educativi sul rapporto fra ascolto musicale riflessivo, gesto e movimento, e più in generale sulla didattica rivolta alla fascia d’età 0-3, si trovano nell’articolo di C. Sintoni in questa stessa rivista.

sollecitata proprio dal processo di interiorizzazione dei vari linguaggi musicali artistici che verranno proposti. Invero questa lenta interiorizzazione, impercettibile, consente al bambino di familiarizzare con quei linguaggi, di sentirli appartenenti al proprio vissuto. Se la scelta delle musiche d’arte includerà composizioni della tradizione culturale in cui il bambino vive, si favorisce il nascere di un senso di identità, ossia di appartenenza, a quella tradizione. Nondimeno, la proposta di linguaggi musicali artistici di altre tradizioni non solo sosterrà la curiosità del bambino verso ciò che è diverso, ma lo formerà ad una cultura plurale della musica, che educi, pure in modo informale in questa fascia d’età, «a distinguere (senza separare), a esaminare (senza bocciare), a giudicare (senza condannare)» (Bianconi, 2008: 27). Il bambino sarà così incentivato nella sua naturale disponibilità al confronto interculturale.

Una copiosa fruizione di musica d’arte sin dalla prima infanzia formerà capacità di ascolto che, sostenute da un’azione educativa attenta a promuovere la riflessività dei più piccoli, non appena l’età lo consenta – ad esempio su come suoni un certo brano, per quali strumenti esso sia composto, come sia costruito, e perché sia costruito in quel dato modo – promuoverà lo sviluppo della dimensione critico-estetica, dal momento che fornirà competenze per distinguere le musiche e, in esse, i vari aspetti costruttivi, ed eleverà le capacità di apprezzamento estetico, alla base della fruizione e della partecipazione culturale.

Infine, il contributo della musica d’arte allo sviluppo della dimensione relazionale-sociale dipenderà dalle modalità di interazione che la progettazione educativa avrà previsto, sia tra i pari sia tra l’adulto (l’educatrice/educatore o l’insegnante) e i bambini, a partire dalle acquisizioni scientifiche sulle modalità di interazione primaria e secondaria dei più piccoli (Trevarthen, 1998). Da questo punto di vista, un contributo fondamentale può fornire la progettazione di attività riflessive in piccolo e grande gruppo sulle musiche d’arte che sono oggetto di attività.

### Premesse metodologiche per un apprendimento attivo e cooperativo

Oltre alle dimensioni di sviluppo e alle aree formative, l’idea curriculare di educazione alla musica d’arte necessita di una riflessione su molti altri aspetti che occorre considerare in una progettazione educativa di qualità. Sono aspetti pertinenti alle condizioni di apprendimento, ossia a quelle che possiamo considerare le premesse metodologiche per un apprendimen-

to attivo e cooperativo che favorisca le interazioni tra sviluppo, apprendimento e formazione. Tali aspetti sono: il tipo di approccio e l'atteggiamento di educatrici/educatori e insegnanti; la prospettiva educativa; le caratteristiche dell'ambiente per la musica d'arte; il suo allestimento; i materiali didattici. Mi soffermerò, infine, su alcune linee guida per le strategie costruttive del pensiero e dell'agire del bambino attraverso la musica d'arte.

L'approccio nel segmento 0-6 dovrà essere necessariamente informale. Nella fascia d'età da 0 a 3 anni l'atteggiamento di educatrici/educatori e insegnanti potrà essere improntato per lo più alla mediazione culturale, nei termini già qui illustrati con riferimento al documento svizzero; progressivamente, fin dai 2-3 anni, potrà orientarsi a situazioni educative progettate per "campi di esperienza", come si evince dai citati documenti italiani. In tutti i casi, sarebbe comunque necessario poter contare su una buona preparazione culturale musicale degli educatori, affinché essi possano allestire ambienti, e organizzare momenti di esperienza della musica d'arte; sarebbe fondamentale formare alla conoscenza e comprensione di questa musica tutto il personale di questo settore, sin dai percorsi universitari e comunque professionali<sup>31</sup>. (L'uso del modo condizionale – non sarà sfuggito al mio lettore – implica non già una deplorazione sullo stato presente quanto un forte, accorato auspicio per il prossimo futuro.)

La prospettiva della "Community education" potrebbe accompagnare la progettazione educativa nella prima infanzia, coinvolgendo le famiglie e i musicisti, e ove possibile i vari attori del territorio in campo musicale artistico. Se le famiglie non hanno di solito una formazione specifica in fatto di cultura musicale, ai musicisti, e ai vari attori del territorio, manca a loro volta una formazione sulla prima infanzia. Per un'efficace azione formativa sarebbe auspicabile stabilire un patto educativo tra questi soggetti. In questo patto, particolare importanza spetterebbe alla collaborazione dei musicisti con gli educatori. I musicisti potrebbero anche recarsi a suonare e a far conoscere i loro strumenti nei luoghi per la prima infanzia, così come i bambini stessi potrebbero venir condotti nei luoghi della musica d'arte: sarebbe fondamentale creare un collegamento tra i diversi luoghi di vita del bambino – la famiglia, il nido o la scuola dell'infanzia, l'auditorium della musica d'arte – che costituisca un *continuo*

*um* nell'esperienza musicale artistica dei più piccoli.

Molto importante sarebbe progettare nei luoghi della prima infanzia ambienti acusticamente adeguati, per consentire ai bambini, già da lattanti, un'alta qualità dell'ascolto. Ciò implica due fattori necessari: la qualità dei dispositivi di diffusione della musica nonché della loro collocazione spaziale, e la qualità della struttura acustica. Da quest'ultimo punto di vista, sarebbe ideale che in ciascun sistema educativo vi fosse un piccolo auditorium, colorato, ben illuminato con luce sia naturale sia artificiale, quest'ultima però modificabile (in modo da poter modulare l'intensità di luce), e tale da favorire anche la mobilità dei piccoli: con pavimento di materiali naturali (meglio di legno), dove possano muoversi liberi, a piedi nudi o coi calzini.

Lo specifico ambiente per la musica d'arte dovrebbe anche favorire l'attitudine naturale del bambino a sperimentare. Perciò, esso dovrebbe essere dotato di vari tipi di strumenti sonori e musicali, nonché di vari materiali didattici. Per gli strumenti la dotazione dovrebbe essere di strumentini ritmici (tamburo, tamburelli, legnetti, triangolo, ecc..) e melodici (metallofoni e xilofoni): in sostanza, lo strumentario Orff. Utili per l'esplorazione sonora sono anche gli strumenti costruiti insieme ai bambini con materiali di riciclo. Non va ignorato il corpo, con specifiche attività di "body percussion" per favorire la sperimentazione diretta su di sé della pulsazione e del ritmo e al contempo la conoscenza e la coordinazione del proprio corpo. Non dovrebbero mancare attrezzi per il movimento coreografico nello spazio, anch'esso dapprima informale e via via più organizzato, sia perché da subito nei più piccoli l'esperienza del mondo si lega al movimento, alla progressiva conquista di autonomia fisica e di coordinazione motoria, sia perché anche proprio la danza gioverebbe alla formazione culturale artistica della prima infanzia: essa costituisce un *medium* significativo per l'esperienza della musica d'arte. Infine, in ogni sistema educativo artistico immagino la presenza di strumenti di musica d'arte di dimensioni ridotte – almeno un pianoforte, un violino, un violoncello, un flauto, una chitarra, una tromba, i timpani –, non strumenti giocattolo bensì strumenti reali a misura di bambino, proprio come i vari oggetti che corredano gli ambienti educativi nel metodo Montessori. Di sicuro, almeno fino ai 5-6 anni un bambino non saprà suonare la chitarra, né il flauto, la tromba o il pianoforte, ma potrà toccare questi strumenti, disegnarne i contorni con le mani, sperimentarne suono, forma e colori, così da familiarizzare con essi; dai 5-6

anni potrebbe poi cominciare a provare i vari modi di produzione del suono, attraverso la mediazione di educatori che li sappiano suonare o di musicisti professionisti che collaborino col sistema educativo.

Per i materiali didattici, mi soffermo qui solo sugli audiolibri, che non dovrebbero mancare nei sistemi educativi. Molti buoni esempi si trovano in commercio, in particolare quelli molto colorati con belle immagini, che raccontano alcune storie, anche di musicisti; in alcuni, i bambini possono semplicemente sfiorare un bottone col quale s'avvia la musica<sup>32</sup>. Alcuni indicatori per buoni audiolibri di musica d'arte da introdurre nei sistemi educativi 0-6 anni potrebbero essere i seguenti:

- i libri siano fatti di pagine in cartone spesso, per favorire la prensilità dei bambini, ed abbiano angoli arrotondati, per evitare tagli;

- poche siano le musiche scelte per ciascun libro;

- i brani da proporre siano segmentabili per una durata non superiore a 15-20, tenendo conto dei tempi di attenzione dei piccoli: pochi secondi di tempo cronologico non sono nulla, ma riempiti di musica determinano un'esperienza dal significato e dal valore eccezionale per i più piccoli; beninteso s'intende qui la 'segmentazione' con riferimento a unità musicali di senso compiuto<sup>33</sup>;

- le scelte musicali consentano un percorso educativo unitario nel libro; si può ad esempio pensare a percorsi come i seguenti: sulle musiche di un dato compositore, si da fornire al bambino, seppure in modo intuitivo e informale, un saggio della sua cifra stilistica, che intanto si stagli nella memoria; sugli strumenti musicali dell'orchestra, e in tal caso le melodie potrebbero essere tratte da composizioni famose in cui un dato strumento figura in qualità di protagonista (cfr. gli esempi più avanti); su temi e argomenti della vita quotidiana (p.es. musiche di Natale, musiche di danza, ninne-nanne, tutte beninteso d'autore); e così via;

- i testi e le illustrazioni abbiano un nesso con le musiche proposte: in particolare, descrivano e rappresentino almeno una caratteristica della melodia proposta. Un esempio: la melodia del *Preludio* dalla *Suite* n. 1 per violoncello solo di J. S. Bach ha un carattere ondeggiante, per via dei ripetuti arpeggi spez-

32. In Italia si pubblicano begli audiolibri su compositori di musica d'arte: cfr. Cuomo (2020).

33. Sulla segmentazione, come su altri passaggi fondamentali nella didattica dell'ascolto, cfr. La Face Bianconi (2006): 513-523.

zati dal grave all'acuto; questa caratteristica si lascia rappresentare, per dire, con un disegno di bambini sull'altalena e con un testo descrittivo che rinvii magari al divertimento dei bambini nel movimento altalenante, si da collegare l'immagine rappresentata sia alla caratteristica ritmica (cinetica) della musica, sia alla parola 'altalenante'. Così facendo si costruirebbero percorsi che collegano lo sviluppo del linguaggio alla comprensione musicale, assai formativi per il pensiero riflessivo;

- disegni belli e colorati, che ritraggano personaggi umani o animali (questi ultimi piacciono molto ai bambini) intenti ad ascoltare musica, a suonare, cantare o ballare; come s'è detto, una parte del disegno dovrà aderire alla caratteristica più evidente del brano musicale selezionato, che anche il testo verbale descrittivo dovrà riprendere.

Gli aspetti sin qui trattati possono offrire un'ottima base per favorire l'esperienza musicale artistica nella prima infanzia. Occorre adesso riflettere su come passare dall'esperienza all'educazione.

### Dall'esperienza della musica all'educazione musicale: la continuità tra ascoltare e produrre

L'esperienza musicale completa, sia essa artistica o no, si situa sempre su due assi, quello ricettivo e quello produttivo: ascoltare e suonare, conoscere e fare, pensare e agire. A queste polarità ne aggiungo un'altra, relativa ai processi e ai prodotti, che ci è utile per ritenere come nel bambino molto piccolo importino i primi più che i secondi.

Poiché al principio, nei primi mesi di vita, il bambino ha limiti nella coordinazione motoria funzionale al gesto finalizzato a produrre suono, si può ritenere che l'educazione musicale artistica si avvii sul solo asse ricettivo, dunque sull'ascolto, per poi declinarsi man mano su quello produttivo, cioè sull'esecuzione, la composizione e l'improvvisazione, pur sempre collegandovi le attività di ascolto.

Per il lavoro sull'asse ricettivo, ritengo fondamentale promuovere sin nei lattanti la capacità di 'audiation', ossia la capacità di pensare musicalmente, secondo un costrutto concettuale e procedurale messo a fuoco nella Music Learning Theory di Edwin E. Gordon (Gordon, 2001). La MLT si basa su brani scritti secondo il linguaggio sia tonale sia modale, che cioè utilizza i modi maggiori e minori del sistema tonale, ossia quello preponderante nella tradizione storica della musica d'arte occidentale dal Settecento al Novecento, non senza durature propaggini che si

estendono fino ad oggi, e i modi che, in uso in epoche precedenti (dorico, lidio, eccetera), non sono però andati smarriti e compaiono ancora attualmente sia in diverse tradizioni popolari sia anche, per esempio, nella musica jazz. Nella MLT, all'inizio la audiation viene stimolata dal canto dell'adulto, il quale, entrando in relazione col bambino, ne riprende vocalmente i versi sonori. Poi glieli rilancia in una forma di comunicazione che da sonoro-vocale diventa via via musicale: tramite l'improvvisazione, l'adulto trasforma quei versi sonori in *pattern* musicali (Apostoli e Gordon, 2005; Biferale, a cura di, 2010).

Se la MLT è un ottimo modo per avviare percorsi di educazione musicale, non solo artistica, riterrei di proporre ai bambini molto piccoli progetti incentrati anche su musiche non tonali, magari di brevissima durata, o musiche elettroacustiche, pure spazializzate, per allenarli sin da subito alla grande varietà di linguaggi, di suoni, di colori timbrici, offerti dalla musica d'arte<sup>34</sup>. Poiché i bambini imitano gli adulti, se l'adulto mostrerà un atteggiamento d'interesse per vari tipi di linguaggi musicali, nonché per la loro esplorazione e scoperta, questo favorirà l'insorgere dello stesso atteggiamento nel bambino.

Insieme all'ascolto, è opportuno favorire il contatto con strumenti della musica d'arte e con musicisti che li suonino, sia improvvisando sia eseguendo brevi brani musicali, in modo che il bambino possa liberamente sperimentare, toccare, ascoltare, e avere, quand'anche non sembri gran che interessato, un contatto con le tecniche esecutive dei vari strumenti, così ch'egli possa cogliere, intuitivamente, il rapporto di causa ed effetto tra un gesto tecnico, la produzione del suono e l'esecuzione della musica. Non è opportuno in questa fascia d'età direzionare l'esplorazione del

bambino: importa lasciarla libera, in modo che nella sua mente si componga effettivamente esperienza: la quale è tale solo se è frutto di tentativi autonomi di ricerca e di scoperta. L'educatore deve però porre attenzione alle reazioni emotive del bambino, che sono il segnale della cognizione, e da lì rilanciare l'azione educativa verso la stimolazione della partecipazione estetica e delle facoltà creative, attraverso l'interazione, che va promossa non solo tra bambino e adulto, ma anche tra bambini e bambini.

Da 1 a 3 anni è opportuno continuare con attività che sollecitino la audiation, ma si può, anzi si deve, avviare e progressivamente incrementare la parte creativa. Il bambino conquista via via capacità motorie, dalle quali l'educatrice/educatore o l'insegnante può partire per collegare la audiation a competenze pratico-produttive, entro progetti che colleghino l'ascolto al movimento e, dunque, alla produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione). Se l'esecuzione può essere facilmente promossa dapprima col canto e poi via via con gli strumenti, le basi dell'improvvisazione e della composizione si pongono fra 0 mesi e 3 anni, attraverso la stimolazione della audiation, la fruizione di molta musica d'arte e continue prove di improvvisazione su modelli dati, fornendo al bambino esempi di variazione del modello, sempre in forma di gioco (p. es. si propone una data canzoncina, prima se ne modificano le parole, poi le note).

A partire dai 3 anni sarebbe auspicabile che i momenti dell'ascolto e quelli della produzione vengano sempre più integrati in un rapporto di continuità<sup>35</sup>, al fine di promuovere un'esperienza musicale artistica completa, che sia cioè educativa per la mente e per il carattere del bambino. Per rendere più chiara l'idea, propongo un esempio.

Un percorso educativo incentrato sulla continuità fra ascolto e produzione potrà essere quello mirato all'esplorazione, conoscenza e comprensione delle caratteristiche degli strumenti della musica d'arte e, di conseguenza, di musiche basate su di esse. Un tale percorso potrebbe partire dall'ascolto di musiche solistiche. Per esempio: la *Badinerie* nell'*Ouverture* n. 2 in Si minore per flauto e orchestra di J. S. Bach (BWV 1067); il tema delle dodici variazioni in Do maggiore K 265 di Mozart per clavicembalo o pianoforte, che riprende la famosa melodia infantile, nota in moltissime lingue, desunta dalla canzone popolare francese *Ah! vous dirai-je, maman* (in italiano "Brilla, brilla,

35. È questa una tesi che ho argomentato in diversi miei lavori, più di recente in Cuomo, 2018.

mia stellina"); la già citata Suite n. 1 per violoncello solo di Bach; l'*Aria dei timpani* di J.-B. Lully, che può affascinare i bambini per le caratteristiche timbriche, oltre che per quelle ritmiche. Se possiamo immaginarci i bambini da 0 a 1 anno e mezzo scorrazzare liberamente attorno agli strumenti musicali, siano essi di dimensioni reali o ridotte, toccarli e azionarli in qualche modo, o fermarsi meravigliati mentre un musicista produce qualche suono che li sorprenda, via via possiamo orientare i bambini dai 2-3 anni in poi, con strategie induttivo-deduttive, ad attività di ascolto che, non senza un'opportuna verbalizzazione, li guidino a cogliere alcune caratteristiche vuoi fisico-acustiche degli strumenti considerati, relative al modo di produzione del suono, vuoi anche timbriche, vuoi infine relative alla musica ascoltata. Dunque il flauto è uno strumento "lungo e a fiato", il pianoforte a coda è "grande, e pure un po' allungato, e si suona con le dita", i timpani sono pure "grandi e a percussione, ma si suonano con le bacchette" eccetera. Ci si può soffermare, poi, sulla differenza fra il suono e il timbro di pianoforte e timpani, proprio perché sono entrambi strumenti a percussione, e poi di timpani e flauto, infine di flauto e pianoforte, il tutto per esercitare il pensiero dei bambini nel cogliere sia le affinità sia le differenze. Si potrà poi riflettere su taluni aspetti delle musiche ascoltate, che riguardino anche livelli diversi di pertinenza: per esempio, con attenzione al carattere generale, si potrà far osservare il carattere "allegro" della *Badinerie* di Bach e del citato tema delle variazioni di Mozart, per invitare i bambini a cercare le differenze tra l'uno e l'altro allegro (ad es., più vivace il primo, più tranquillo il secondo), allenando così le capacità di discernimento; rispetto al movimento ritmico-melodico del violoncello, si potrà far cogliere, come già s'è detto, il carattere "ondeggante" del *Preludio* della Suite bachiana; rispetto al timbro dell'*Aria* di Lully si potrà sviluppare nei bambini un lessico adeguato alla percezione sonora di robustezza e imponenza del suono dei timpani. Non importa che queste definizioni appartengano a livelli diversi di pertinenza: conta che abbiano comunque pertinenza con caratteristiche strutturali dei brani. Prendendo poi in considerazione uno specifico brano, ad esempio il suddetto tema mozartiano, dopo l'ascolto si possono invitare i bambini dai 3 anni in su a riprodurlo dapprima solo ritmicamente, con i legnetti, poi anche musicalmente, per esempio con lo xilofono, organizzando infine una strumentazione che ne permetta, a piccoli gruppi, l'esecuzione ritmico-melodica.

Dai 3 ai 6 anni aumentano i tempi di attenzione e

si sviluppa sempre più il pensiero simbolico. I bambini mostrano maggiore interesse per favole più lunghe, storie più articolate, racconti basati su intrecci narrativi più intricati. Si possono proporre progetti educativi più ampi, incentrati su musiche che, pur prive di testo, abbiano un carattere evocativo legato a narrazioni infantili, come ad esempio le *Kinderszenen* op. 15 di Schumann, o *Pierino e il lupo* di Prokof'ev o le danze tratte dalla Suite dal balletto *Lo Schiaccianoci* op. 71a di Čajkovskij (*Marcia; Danza della fata dei confetti; Danza russa; Danza araba; Danza cinese; Valzer dei fiori*), e tante, tante altre. Si possono proporre anche musiche con testo, ad esempio *Lieder*<sup>36</sup>, oppure brani operistici, dove davvero l'offerta non scarseggia: dagli esempi più scontati – *Il flauto magico* di Mozart, basato su un soggetto fiabesco e magico, alla *Cenerentola* di Rossini<sup>37</sup>, all'*Elisir d'amore* di Donizetti – fino a opere di Verdi come il *Falstaff*<sup>38</sup>, o di Puccini come *Turandot*, per l'ambientazione anche qui favolistica. Sono solo pochi esempi. Nel melodramma, con i più piccoli si può lavorare sulle "tipologie vocali" in relazione alle "costellazioni dei personaggi", nonché su alcuni procedimenti drammatico-musicali assai peculiari, come il "quadro di stupore", che ha un forte impatto visivo ancor prima che uditivo (com'è il caso del *Largo* concertato, prediletto da Rossini)<sup>39</sup>. Non

36. Un esempio condotto su un ciclo liederistico di Franz Schubert è offerto nell'articolo di S. Cancedda, in questa stessa rivista.

37. Uno spunto per educatori/educatrici e insegnanti può fornirlo il percorso canoro del personaggio di Cenerentola, che nell'opera di Rossini passa dalla cenere del focolare al fulgore del trono anche con la voce, divenendo il suo canto da sillabico via via più fiorito: cfr. Fabbri (2002).

38. Un esempio per la scuola dell'infanzia è in Apostoli (2005).

39. Questi sono concetti propri della drammaturgia musicale, per i quali rinvio a Bianconi e Pagannone (2010). Da qui traggio, molto in sintesi, le definizioni dei tre concetti, e in particolare: la "tipologia vocale" è la classificazione delle voci in base alla loro estensione assoluta, dall'acuto al grave (voci femminili: soprano, mezzosoprano e contralto; voci maschili: tenore, baritono e basso; di volta in volta riferibili a determinati tipi di personaggi teatrali; pp. 256-257). Il concetto di "costellazione" «indica il mutevole sistema delle relazioni che intercorrono tra i personaggi, un sistema di attrazioni e repulsioni, di lealtà e antagonismi che necessariamente evolve nel corso dell'azione. Nel teatro d'opera la costellazione dei personaggi trova un corrispettivo diretto nel sistema dei ruoli (...) e dunque nel sistema delle voci (...)» (p. 217). Il "quadro di stupore" rappresenta il momento culminante, il punto di stallo dell'azione drammatica al colmo dell'intreccio, risolto

34. Per fare solo alcuni esempi, mi sento di proporre, tra l'altro, i *Vier Stücke* op. 5 per clarinetto e pianoforte di Alban Berg, o le *Sechs Bagatellen* op. 9 per quartetto d'archi di Anton Webern. Si tratta di musiche brevissime, di carattere aforistico. Ciò non significa che io pensi che si debbano proporre solo musiche brevi. Metterei in sottofondo, ad adeguato volume per rispettare la delicatezza dell'orecchio infantile, anche la Quinta di Beethoven, per dire. Per la musica spazializzata, immagino bambini molto piccoli girovagare carponi o camminare in un auditorium in cui, mentre essi giocano con strumentini e oggetti sonori vari, viene diffuso il *Gesang der Jünglinge* di Karlheinz Stockhausen, che è musica elettronica, in cui suoni elettronici e voce umana sono miscelati. Si potrebbero fornire tanti altri esempi, ricordando che i bambini molto piccoli non hanno preclusioni di sorta nei confronti di alcun tipo di musica.

va trascurato il teatro musicale moderno e contemporaneo, da *Wir bauen eine Stadt* di Hindemith a *Lo scoiattolo* di Nino Rota; ma varie altre composizioni interessanti, concepite proprio per la prima infanzia, si rintracciano nelle programmazioni odierne di vari teatri musicali<sup>40</sup>. Il ricorso agli audiolibri dedicati alla musica d'arte potrà sostenere simili progettazioni.

## CONCLUSIONI

Come si evince dagli esempi sin qui forniti, conviene che la progettazione educativa sia intenzionalmente orientata alle aree formative, e relative dimensioni di sviluppo dei bambini, già illustrate: cognitivo-culturale, emotivo-affettiva, linguistico-comunicativa, cinestetico-corporea, critico-estetica, identitaria-interculturale, relazionale-sociale. È inoltre opportuno che i percorsi educativi siano organici, cioè trattino in modo coerente e unitario uno specifico argomento. La strategia educativa di fondo sia sempre quella della problematizzazione, che, nel sostenere la curiosità e il bisogno di conoscenza dei bambini, promuove di continuo l'atteggiamento di ricerca e favorisce la riflessività su due livelli, cognitivo e metacognitivo. In tale prospettiva, molto utile è la verbalizzazione su quanto si ascolta, si suona o si compone.

Questo tipo di educazione musicale, incentrata su contenuti culturalmente ed esteticamente rilevanti (Bianconi, 2008) e su una metodologia che sviluppa nel bambino il collegamento tra il pensare e l'agire, l'ascoltare e il produrre musica, contribuisce eminentemente alla sua formazione integrale.

## REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Apostoli, A. (2005). Ascolto e drammatizzazione del Falstaff di Giuseppe Verdi (scuola dell'infanzia). In G. Pagannone (a cura di). *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*

perlopiù in un tempo lento che, «collocato al centro di un pezzo a più voci (spesso col coro) in una scena collettiva, simula un arresto del flusso temporale del dramma per dare ampio sfogo alla stupefazione o allo sgomento suscitato da un colpo di scena che ha lasciato allibiti i personaggi» (p. 224).

40. Un esempio è il progetto Artebebè che dal 2009 si realizza nella provincia di Ravenna, per svolgersi poi in diverse città della provincia. È un esempio di "Community education" con qualità artistica e valore educativo e sociale, nonché ricreativo, che mette insieme arti plastiche, teatro e musica.

(pp. 77-97). Pensa MultiMedia.

- Apostoli, A. e Gordon, E.E. (2005). *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (da 0 a 5 anni) secondo la Music Learning Theory* di E. E. Gordon. Curci.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Waxmann.
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del 'Reggio Approach. In *Scholè. Pedagogia dell'infanzia* (pp. 165-178). ELS La Scuola.
- Bianconi, L. (2008). La musica al plurale. In A. Nuzzaci y G. Pagannone (a cura di). *Musica Ricerca Didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp. 23-32). Pensa MultiMedia.
- Bianconi, L. e Pagannone, G. (2010). Piccolo glossario di drammaturgia musicale. In G. Pagannone (a cura di). *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche* (pp. 201-263). Pensa MultiMedia.
- Biferale, S. (a cura di) (2010). *Il bambino e la musica. L'educazione musicale secondo la Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon. Curci.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdeI*, 9(2), 85-93.
- Cambi, F. e Frauenfelder, E. (a cura di) (1995). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli.
- Cera, R. (2019). Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, IX/ 29, 56-64.
- Cinque, M. (2010). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Giornale italiano della ricerca educativa*, III/2, 95-113.
- Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*. FrancoAngeli.
- Cuomo, C. (giugno 2021). *Gli immortali per i bebè*. In «Gocce», Associazione culturale "Il Saggiatore musicale". <https://www.saggiatoremusicale.it/2020/09/17/gli-immortali-per-i-bebe/>
- Engelbrecht, H.H. (2000). Tre pezzi brevi. Musica come tempo. *Il Saggiatore musicale*, VII/2, 385-395.
- Fabbri, P. (2002). Da Agatina ad Angelina. Cendrillon tra Pavesi e Rossini. In M. Jahn e A. Pachovsky (a cura di). *Festschrift Leopold M. Kantner zum*

70. *Geburtstag*. Tutzing: Hans Schneider, 107-114.
- Frabboni, F. (1989). *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. EIT.
- Gordon, E.E (2001). *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. GIA Publications.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Firenze, Le Monnier, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- La Face Bianconi, G. (2006). La didattica dell'ascolto. *Musica e Storia*, XIV/3, 511-544.
- La Face Bianconi, G. (2008). Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre. In G. La Face Bianconi (a cura di). *Educazione musicale e Formazione*. FrancoAngeli.
- Laneve, C. (a cura di) (2000). *Pedagogia e Didattica dei beni culturali*. La Scuola.
- Laporta, R. (1978). *L'autoeducazione delle comunità*. La Nuova Italia.
- Levinowitz, L.M. (1998). The Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Harper and Row.
- Orefice, P. (1975). *Comunità educativa. Teoria e prassi*. Libreria Editrice Ferraro.
- Pagano, R. (2000). L'esperienza estetica: una dimensione educativa irrinunciabile. In C. Laneve (a cura di). *Pedagogia e Didattica dei beni culturali*. La Scuola.
- Pagannone, G. (2008). *Le funzioni formative della musica*. In G. Pagannone e A. Nuzzaci (a cura di). *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp.113-156). Pensa MultiMedia.
- Ruffino, M. (2011). L'educazione di comunità nella prospettiva del 'lifelong learning. I modelli di 'learning community. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 25-32.
- Trevarthen, C. (1998). *The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity*. In S. Bråten (Ed.). *Studies in Emotion and Social Interaction. 2nd Series. Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge University Press.
- Vygotskij, L.S. (1992). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Prefazione di L. Mecacci. Edi-

tori Riuniti.

- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock. (Trad. it. Gioco e realtà, Roma, Armando, 1973 e varie ristampe, fino al 2019).
- Yarnit, M. (2000). *Towns, Cities and Regions in the Learning Age. A Survey of Learning Communities*. LGA Publications.

Ricevuto: 20-06-21. Accettato: 19-07-21  
Articolo terminato il 03-06-2021

Cuomo, C. (2021). Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni). *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 29-43.  
Disponibile: <http://www.reladei.net>



**Carla Cuomo**  
Dipartimento delle Arti  
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Italia  
[carla.cuomo@unibo.it](mailto:carla.cuomo@unibo.it)

Pianista e musicologa, è ricercatrice e docente di Pedagogia musicale nell'Università di Bologna. I suoi studi si focalizzano sui modi di elaborazione e di trasmissione del sapere musicale, tra Storia della musica e Pedagogia musicale, con particolare attenzione ai rapporti tra specialismo storico-critico musicale, divulgazione e formazione. Ha particolare interesse a studiare la pedagogia e la didattica della musica nei rapporti con la musicologia e con le scienze dell'educazione.