

**Publicato il: luglio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The pentagram of becoming.  
Music, creativity and participation for a children's harmonious education**

**Il pentagramma del divenire.  
Musica, creatività e partecipazione per un'educazione armonica dei  
bambini**

*di*

Maria Francesca D'Amante  
Università degli Studi Roma Tre  
[mariafrancesca.damante@uniroma3.it](mailto:mariafrancesca.damante@uniroma3.it)

**Abstract:**

Music is one of the main creative languages of our culture and, if proposed through an appropriate manner to the educational instances of each ages, it contributes to the harmonious and integral development of subjectivity. This present essay wants to reflect on the decisive role of music education for childhood and illustrate the possibility of designing spaces in schools that are open to contamination with culture and all creative languages, starting with the case of the music atelier, a pedagogical concept that emerges from the meeting between music, flexible architecture and sound design, to welcome and generate processes of exchange with the arts, knowledge and the territory.

**Keywords:** music, childhood, creativity, cultural participation, atelier.

**Abstract:**

La musica costituisce uno dei principali linguaggi creativi della nostra cultura e, se proposta mediante modalità adeguate alle istanze formative di ciascuna età, essa può contribuire allo sviluppo armonico e integrale della soggettività. Il presente saggio si propone di riflettere sul ruolo determinante

dell'educazione musicale per l'infanzia e illustrare la possibilità di disegnare all'interno della scuola spazi aperti alle contaminazioni con la cultura e con tutti i linguaggi creativi, a partire dal caso dell'*atelier musicale*, un concept pedagogico che emerge dall'incontro tra musica, *flexible architecture* e *sound design*, per accogliere e generare processi di scambio con le arti, i saperi e il territorio.

**Parole chiave:** musica, infanzia, creatività, partecipazione culturale, atelier.

### 1. Tutta un'altra musica

La musica, lungi dal rappresentare un ambito per i soli specialisti, viene qui presentata come linguaggio e dotazione espressiva disponibile a ciascun essere umano, un universale come comportamento e un'esperienza che il bambino è in grado di vivere già dai primi mesi di vita nel suo gioco spontaneo con i suoni.

Il primo indizio che funge da sostegno alla nostra intenzione pedagogica – quella di dimostrare l'accessibilità della musica sin dalla prima infanzia – è il piacere indotto dall'esperienza musicale, rilevabile dal comportamento del bambino come da quello dell'adulto, in entrambi i casi assimilabile a quel fattore preculturale rappresentato dal gioco e dunque dalla necessità primaria dell'*homo ludens* (Lucchetti, 2007). In effetti, tutti noi traiamo piacere nell'ascoltare dei suoni organizzati secondo criteri estetici – non universali e non oggettivi – e nel produrre una sequenza di suoni secondo il nostro senso ritmico e il nostro gusto melodico.

Secondo John A. Sloboda (1988, pp. 23-6) il motivo per cui la maggior parte delle persone prende parte ad attività musicali, per comporre, eseguire o semplicemente ascoltare, è dato dal fatto che la musica è in grado di suscitare in ciascun individuo emozioni profonde e significative, di coinvolgere e ingenerare uno stato di eccitamento, di scuotimento, di malinconia o di gioia.

È anche questa constatazione ad aver portato Francois Delalande (2001) a teorizzare la sovrapposizione delle principali condotte e motivazioni musicali del bambino a quelle del musicista adulto, in tutte le culture, perchè ad ogni età *la musica è un gioco da bambini*. Alla ricerca del modello interpretativo utile per leggere la musicalità umana del bambino come dell'adulto, lo studioso francese applica all'attività musicale lo schema piagetiano dello sviluppo del gioco infantile, e mediante questa interpretazione, il gioco sonoro del bambino e le pratiche musicali del musicista adulto vengono ricondotte alla medesima matrice ludica che, appunto, le accomuna.

La prospettiva adottata da Delalande per proporre un tipo di educazione musicale trasformativa va oltre l'innovatività attivista, giacché decide di aggirare qualsiasi rischio di costruzione di barriere culturali che un'educazione all'eredità artistica e al linguaggio musicale tradizionale possono, a suo giudizio, generare (Delalande, 2001, 22).

Eppure, non possiamo eludere il seguito della rivoluzione compiuta dalle pedagogie attive in campo musicale. Infatti, se in un passato ancora recente l'educazione musicale era solfeggio, tecnica strumentale, studio di un repertorio classico e di storia della musica, esse hanno ben intuito che è possibile educare alla musica tonale rovesciando il sistema e dunque non partendo dalle note bensì dai suoni, dal corpo, dall'ascolto, dal gesto, dal movimento e dall'esperienza del bambino<sup>1</sup>. E per quanto concerne la musica nelle scuole materna e elementare, essa era relegata all'improvvisazione

---

<sup>1</sup> Si fa riferimento alle innovazioni sollecitate dal pensiero e dalle opere di Giuseppina Pizzigoni, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Rosa Agazzi, Maria Montessori, Célestin Freinet, Édouard Claparède.

– non artistica – dell'insegnante di turno, il quale, digiuno di competenze e conoscenze specifiche, ma ancor di più privo di interesse e slancio creativo, si limitava ad impostare l'ora di musica sull'esercizio vocale, proponendo canti sacri o poesie religiose, così spegnendo nei bambini qualsiasi barlume di musicalità e di curiosità per l'arte dei suoni (Scalfaro, 2014).

Solo a partire da opere riformatrici come quelle delle sorelle Agazzi, di Giuseppina Pizzigoni e poi di Maria Montessori – per citare i soli nomi del panorama italiano –, si realizzano esperienze didattiche che, muovendo dall'esaltazione di quei cardini quali puerocentrismo, motivazione, centralità del fare, studio dell'ambiente, antiautoritarismo e antintellettualismo (Cambi, 2005), sottolineano l'importanza della componente musicale nella formazione integrale dei bambini, assegnando un ruolo decisivo all'educazione dell'orecchio, al canto corale e alla globalità espressiva. La vera svolta si registra negli anni 60 del secolo scorso, quando, con l'avvento delle avanguardie educative si realizzava una compenetrazione tra tendenze artistiche e approcci pedagogici, generando un nuovo modo di guardare all'arte e ai linguaggi espressivi da parte della scuola e degli insegnanti. Un'apertura dell'educazione musicale alle influenze dell'estetica fa sì che la musica intraprenda come mai era accaduto in precedenza relazioni dialogiche con altri campi del sapere e della cultura, e lo fa percorrendo i sentieri della creatività, assorbendo gli influssi delle psicologie di stampo costruttivista e culturalista – vigotskijane, bruneriane e piagetiane – che saldano la valorizzazione dell'infanzia autonoma e competente all'importanza di un ambiente ricco di stimoli adeguati.

Per fare un esempio concreto possiamo far riferimento al caso di Mario Lodi, il quale ha speso una vita intera nell'opera di decostruzione di un sistema scolastico improntato sulla centralità dell'adulto e sulla cristallizzazione di metodi e idee miopi nei confronti del potenziale del bambino (Lodi, 1977). Proprio a partire dalla necessità di ribaltare un ordinamento obsoleto e incapace di formare menti libere, Lodi ha lasciato spazio alla creatività del bambino e alla sua capacità di generare spontaneamente dei sincretismi<sup>2</sup>. Egli, attento alle avanguardie ma anche grande conoscitore del repertorio musicale colto della storia, è stato in grado di promuovere “tutta un'altra musica”, partendo dall'infanzia come valore e dal bambino come attore dei processi educativi, perché sono i bambini stessi a vivere la notazione musicale e attraverso i gesti, i sogni e i giochi, essi compongono la “musica dell'esperienza” (Lodi, 2002).

Ma si pensi anche alle sorprendenti intuizioni di Gianni Rodari (1973), il quale ha fatto della creatività la chiave di volta del suo agire in relazione al bambino, trasformando la parola in un giocattolo musicale che rivela le sue infinite possibilità dando vita a filastrocche, nonsense e storie in rima. E come non chiamare in causa il genio irripetibile di Bruno Munari (1977), una figura dirompente che ha dimostrato quanto sia necessario coltivare nei bambini la fantasia e l'immaginazione per educarli in direzione della libertà e del pensiero divergente.

Erano gli stessi anni in cui Loris Malaguzzi (Pasotti, 1998; Pignataro, 2014) promuoveva un'idea di scuola aperta al territorio, anticipando costrutti culturali che poi hanno trovato vasta e profonda disseminazione nei principali documenti degli anni Novanta, sia di natura nazionale (*Orientamenti* del 1991) che internazionale (dai rapporti *Starting Strong* fino al ben più recente *Quality framework*) (Bobbio, Savio, 2019).

---

<sup>2</sup> Per approfondire questo aspetto della pedagogia di Mario Lodi si rimanda al documentario di Vittorio De Seta, *Partire dal bambino: Mario Lodi* (1979), girato nella scuola di Vho di Piadena e incluso nella serie di quattro cortometraggi intitolata “Quando la scuola cambia”.

Il pedagogista reggiano riteneva necessario superare le ingessature istituzionali che impedivano la piena individualizzazione dell'apprendimento promuovendo una socialità educata in ambienti flessibili, capaci di seguire il flusso del pensiero e della creatività infantile secondo un'impostazione culturale «libera dagli eccessi classificatori, sistematizzatori e parcellizzatori della realtà celebrati con leggi di completezza ed eternità; dilata gli intrecci tra scienze dell'uomo e scienze della natura; [...] riapre la valenza dei rapporti tra soggetto ed oggetto all'interno di una storia costruttiva e ricostruttiva di vincoli; [...] libera l'uomo da ipoteche di verità per una pluralità di mondi riconsegnandoli all'arte della transazione creativa» (Malaguzzi, 1995, 67).

Prendendo le mosse da quella rifondazione pedagogica di matrice perlopiù montessoriana, ma di questa superando i presupposti epistemologici, le pedagogie “avanguardiste” hanno saputo scontornare un idealtipo di infanzia alternativo, per porre l'attenzione sulle esigenze del bambino contemporaneo, immerso in una società rinnovata e bisognoso di un'esperienza educativa nuova, capace di instillare nel fanciullo un pensiero critico e decostruttivo, attraverso la scoperta e l'utilizzo di linguaggi creativi. Un bambino che riconosce le peculiarità dell'ambiente in cui vive e che con esso inaugura scambi e relazioni, attraverso la sua corporeità, la sua espressività, la significatività del suo agire storico e contestualizzato, nelle cui vene scorre «sangue sociale», bisogno comunitario e voglia di conoscere il mondo e di contribuire alla sua costruzione culturale (Chiosso, 2015, 206).

Ed ecco che l'infanzia assume i tratti di «un'età creativa, dotata di propri valori anche etico-politici, connessi all'uguaglianza-giustizia e quindi rivolti a perseguire, oltre che alludere, una nuova realtà antropologica» (Cambi, 1985, 13).

All'interno di questa cornice pedagogica si inserisce anche il dibattito sull'educazione musicale che, affrancandosi dalla morsa del formalismo – metodi di insegnamento improntati sul tecnicismo e sull'acquisizione delle conoscenze musicali – si lascia contaminare dalle intuizioni di quei musicologi e didatti che nel primo Novecento hanno riformulato la concezione dell'educazione musicale a partire dalla congiunzione con la *scoperta del bambino*. Ricordiamo a tal proposito Dalcroze (2008), il quale, in stretta consonanza con i principi della psicomusica montessoriana, elabora il metodo dell'euritmica incentrato sulla necessità di partire dalla scoperta del corpo come sede di ogni apprendimento musicale, a cominciare dal ritmo. E poi Carl Orff, intento a promuovere un ideale di musica globale come musica del fare; Kodaly, con la sua proposta di democratizzazione musicale a partire dal canto, e ancora, Willems, fautore di un approccio volto in primo luogo a sviluppare l'orecchio musicale del soggetto, muovendo dal principio di intelligenza uditiva quale sintesi delle esperienze sensoriali e affettive (Willems, 1997).

Con essi si fa strada una concezione dell'educazione musicale che sostituisce all'idea di base dell'insegnamento quello della scoperta e della sperimentazione, che trasforma l'insegnante in educatore in grado di sollecitare, con discrezione, quella naturale musicalità di ciascuno, affinché affiori spontaneamente. Un fermento intellettuale che ha indubbiamente richiamato l'attenzione della ricerca su quella che possiamo definire “formatività della musica”, destando l'interesse di sociologi, psicologi e neuroscienziati, oltreché dei musicologi avvezzi alle continue sperimentazioni nel settore delle attitudini musicali dell'uomo. Infatti, nell'ultimo trentennio la ricerca musicale nell'infanzia è diventato sempre di più un campo d'indagine aperto a diversi ambiti disciplinari e prospettive epistemologiche diverse.

All'interno della vasta e complessa compagine della *Early Childhood Music Education Research* è possibile distinguere due filoni di ricerca principali (Young, 2012). Il primo è volto ad indagare il

comportamento nei primi tre anni di vita (Trehub, 2016) e promuove una visione dell'infanzia nuova (Trainor, Hannon, 2013) rispetto a precedenti modelli di orientamento comportamentista: il bambino non è un ricevente passivo di esperienza, ma un partecipante attivo, che influenza intrinsecamente il suo percorso di sviluppo (Malloch, Trevarthen, 2010; Young, Ilari, 2012), un essere competente (Tronick, 2007), in grado di costruire e utilizzare abilità musicali di base per lo sviluppo della propria socialità e cognizione (Adachi, Trehub, 2012)<sup>3</sup>. Il secondo filone invece, piuttosto che guardare all'apprendimento musicale del bambino in termini di universalità, si sofferma ad analizzare l'influenza del contesto su di esso, partendo dal presupposto che i bambini sono integrati in ambienti socioculturali e che le loro esperienze musicali sono condizionate dall'ambiente circostante (Barrett, 2010). Pertanto, all'interesse per le fasi dello sviluppo musicale si accosta uno sguardo socioculturale che pone l'accento sull'impatto dell'ambiente sullo sviluppo del bambino (Barrett, 2010). Ciò vuol dire che oggetto di ricerca divengono temi come le realtà socio-culturali nella vita quotidiana dei bambini e il loro impatto sulle esperienze musicali (Young, Gillen, 2010), ma anche l'educazione musicale multiculturale (Marsh, 2013; Wu, 2015).

Ora, giacché è nostro interesse porre il focus sulla necessità di sostenere un'educazione musicale che nutra la creatività e lo stupore propri dell'infanzia, cercheremo di far dialogare le intenzionalità epistemologiche di entrambi i filoni, nell'intento di portare alla luce le più sensibili e significative proposte pedagogiche in grado di valorizzare il ricco potenziale musicale del bambino.

## **2. Musica e democrazia culturale**

Dal momento in cui al bambino è stato riconosciuto pieno diritto di potenziare ed espandere tutte le sue capacità relazionali, di appagare i suoi bisogni e desideri di apprendere, incoraggiati da adulti che privilegiano la ricerca di strategie del pensiero e dell'agire, si è registrata una maggiore attenzione, anche a livello istituzionale, alla necessità di educare intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili mediante continui processi di differenziazione e di integrazione con l'alterità (Malaguzzi, 1995, 69).

La valorizzazione di un'idea di bambino cognitivamente e socialmente competente, di stampo simbolico-culturale, ha favorito una spinta verso la promozione di un'infanzia rigeneratrice, ossia in grado di edificare una società nuova e democratica, sensibile ai diritti dei bambini e dei soggetti fragili.

Si facevano strada le teorie socio-costruttiviste negli ordinamenti scolastici per sostenere quella imprescindibile relazione tra bambini e processi culturali, giacché «I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di transizioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter scogliere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere» (MIUR, 1991).

---

<sup>3</sup> Questo filone raccoglie gli studi sulla percezione dei suoni e sulla discriminazione dei vari parametri musicali (Lamont, 2003), sul talento musicale innato (Trehub, 2010), sulle competenze e i comportamenti musicali (Trainor, Hannon, 2013), sul canto spontaneo (Dean, 2014), sulle origini biologiche di alcune competenze musicali, quali la sincronizzazione ritmica (Kirschner, Tomasello, 2010) e l'orecchio assoluto (Zaror et al., 1998; Mado Proverbio, 2021).

Il diritto alla *cultura*, in perfetto accordo con la dignità umana del bambino, rappresenta, tra l'altro, una delle dimensioni costitutive della *cittadinanza* che ciascun soggetto edifica attraverso la partecipazione e il radicamento nella comunità locale, potenziando la sua fisionomia di essere sociale, crescendo all'interno di relazioni feconde e penetrando con propulsione democratica il suo senso di appartenenza alla città (Be, ).

Va da sé che «più linguaggi riconosciamo ai bambini più li aiutiamo ad agire ed a individuare i modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo ed applicabile ad ogni tipo di conoscenza» (Comune di Reggio Emilia, 1996, 13- 14).

Questa intuizione ci dà la misura di quanto sia necessaria l'immersione del bambino nella complessità della realtà, senza applicare scorciatoie né semplificazioni, riduzioni in scala o smussamenti, in vista di un apprendimento e di una crescita che, esaltando il "diverso da sé" favoriscano l'acquisizione di atteggiamenti mentali aperti, all'interno di una scuola che rappresenti la stessa società in cui il bambino vive, e che sia modellata su un prototipo pedagogico ispirato alla città, nella sua simultaneità attuativa, nella sua contaminazione accidentale, nella sua ibridazione conflittuale eppure generativa. All'interno di questo quadro teorico la compresenza e la commistione dei linguaggi culturali, artistici e scientifici, non acquisiscono una funzione meramente strumentale, bensì fanno scoprire all'infanzia la pluralità insita nell'esistenza umana, nell'evoluzione del mondo e delle specie, nell'ontogenesi e nella filogenesi, nella discontinuità e nel caos, nell'ordine e nello scontro, come nell'incontro con altre espressioni di vita.

Tra tutti i linguaggi culturali, la *musica* si presenta come strumento di *democrazia culturale*, in grado di favorire emancipazione, partecipazione, crescita e libertà di espressione. A partire dalla sua universalità, essa si rivela come strumento di costruzione democratica dell'infanzia, ed offre al docente occasioni preziose per elaborare proposte educative volte a sostenere la partecipazione attiva dei bambini (D'Amante, 2021).

In primo luogo si ritiene necessario offrire al bambino l'opportunità di prendere parte alla vita culturale attraverso esperienze di fruizione musicale di alta qualità, che educino alla complessità delle forme poetiche e rappresentino la ricchezza insita nell'elaborazione estetica che l'uomo, come musicista, è in grado di generare. L'idea che il bambino sia pronto ad esporsi alla complessità del linguaggio musicale è legata alla sua straordinaria capacità di apprendimento per immersione che nella prima infanzia si manifesta in tutta la sua vitalità, a partire dall'acquisizione della madrelingua (Gordon, 2016).

La volontà di offrire ai bambini contesti educativi rispettosi del loro potenziale e attenti alla loro voglia di esplorare il mondo e la società, trova un eccellente alleato nella musica, parte integrante del patrimonio culturale dell'umanità, in grado di realizzare attraverso esperienze concrete la partecipazione attiva degli individui e di declinare l'art. 9 della Costituzione, nonché i principi fondamentali dell'educazione civica.

I bambini hanno diritto ad avvicinarsi all'arte in tutte le sue forme, a sperimentare i linguaggi artistici in quanto anch'essi "saperi fondamentali", e pertanto a prendere parte a quei processi culturali che nutrono l'intelligenza emotiva e aiutano a sviluppare, in modo armonico, sensibilità e competenze, intelligenza comunicativa e relazionale (Marzario, 2013).

L'arte, inoltre, offre all'uomo la possibilità di contemplare l'ineffabile e di esprimere il sublime ma, tra tutte le arti, la musica ha qualcosa in più da offrire e, nella sua complessità espressiva, semiologica

ed estetica, può rappresentare un'altissima esperienza educativa e formativa. Nella musica concorrono operazioni di trascrizione, trasposizione e interpretazione dell'esistenza attraverso la mediazione dei suoni e delle armonie, come sistemi codificati che portano il sentire umano verso una trascendenza immediata. Ma nello stesso tempo, essa è in grado di abilitare l'intelligenza a vivere esperienze di crescita basate sulla sinergia tra le dimensioni dell'essere e quelle del fare.

A partire da queste considerazioni, evidenziamo in primo luogo i benefici della musica sullo sviluppo complessivo del bambino, se inserita all'interno di un programma educativo adeguato. Conveniamo con diversi studiosi sull'importanza di introdurre la musica dalla scuola dell'infanzia, sostenendo che essa dovrebbe costituire un elemento fondamentale dell'educazione e rappresentare uno dei tasselli del curriculum scolastico (Fehr, 2011), non solo perché contribuisce alla formazione del gusto estetico ma anche delle capacità socio-affettive e delle funzioni cognitive (Bresler, 2002). Attività come cantare, suonare strumenti, muoversi, ascoltare e creare musica sono particolarmente importanti per l'apprendimento e per lo sviluppo (Cooper, 2011; Kenney, 2011).

Per tutte queste ragioni abbiamo elaborato un modello di educazione musicale basato sull'integrazione tra i diversi campi di esperienza che compongono il curriculum della scuola dell'infanzia. Esso trova la sua dimensione spazio-temporale nel concept dell'*atelier musicale*, un *non-lieu* investito di un valore *paideutico* che, nel farsi luogo aperto alle interazioni polimorfe con l'*alterità*, declina le risorse della musica attraverso infinite forme dell'essere e del fare.

L'*atelier* è un modello elaborato a partire da una sperimentazione avviata nel 2019, in collaborazione con la cattedra di Pedagogia sociale e del lavoro dell'Università Roma Tre, denominata *Musica e soft skills*, ed applicato all'interno di alcune scuole dell'infanzia del comune di Roma ubicate in quartieri diversi tra loro per caratteristiche socio-culturali, politiche ed economiche<sup>4</sup>. La ricerca in prima battuta persegue obiettivi di natura descrittivo-interpretativa, quali osservare la capacità degli insegnanti di riconoscere ed utilizzare le proprie competenze trasversali nel contesto scolastico; verificare la concreta trasferibilità delle competenze trasversali degli insegnanti nell'elaborazione di proposte didattiche che pongono la musica al centro come linguaggio conduttore di apprendimenti. In un secondo momento la ricerca assume istanze di carattere empirico-applicativo su due fronti: da una parte la formazione degli insegnanti sul format dell'*atelier musicale* e dall'altra l'applicazione dello stesso nelle loro classi per il coordinamento di esperienze educative volte alla sensibilizzazione musicale delle bambine e dei bambini.

Nel definire il valore euristico di un approccio *child-centred* che assumesse il rischio di realizzare una ricerca non tanto sui bambini ma "per e con" i bambini per abbracciare una rinnovata considerazione delle loro competenze, il disegno di ricerca è stato tracciato seguendo la volontà di approssimarsi all'universo infantile e valorizzare il suo particolare modo di scoprire il mondo e la cultura, pertanto assecondando il riconoscimento del bambino come persona contraddistinta da una peculiare tendenza interpretativa e attuativa.

È nostra convinzione che il bambino possieda tutti gli strumenti per la fruizione della musica d'arte, così come l'adulto. E proprio da questo principio traggono linfa le linee guida dell'*atelier*, giacché è nostra intenzione rappresentare al bambino la complessità di cui si caratterizza l'esperienza umana e

---

<sup>4</sup> Gli aspetti squisitamente teorici e critico-riflessivi del lavoro sono stati pubblicati nel volume *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2021. In esso si discute dell'importanza dell'educazione musicale per i bambini in età prescolare e della necessità di promuovere la musica a scuola come un bene culturale alla portata di tutti.

la nostra società senza semplificazioni nè mistificazioni. Siamo fortemente convinti che i bambini debbano poter ascoltare sin dai primi giorni di vita musica di alta qualità artistica, e che essi non solo siano affascinati dalla complessità di generi come il jazz e la classica, ma che dalla fruizione apparentemente passiva di questi generi, possano trarre benefici di carattere fisiologico (Gabriellson, 1996), cerebrale (Norton et al., 2005), mnemonico (Fujioka et al., 2006) e intellettuale (Rauscher, 1993).

### 3. *Infanzia e vita attiva*

Se «l'infanzia costituisce l'elemento costruttore della vita dell'uomo» (Montessori, 1986, p. XIII), è necessario riflettere ancora una volta sul ruolo delle esperienze educative vissute nei primi anni di vita, giacché esse producono effetti determinanti sulla sfera cognitiva e si propagano in modo esponenziale su quella affettivo-relazionale, contribuendo a strutturare l'essere nel profilarsi di *habitus* mentali, morali e comportamentali.

Il bambino è persona in *divenire* a cui si riconosce valore e dignità dell'uomo; *imago* in fieri, com'è sempre l'umano, la cui formazione è legata alla relazione feconda e vitale con l'*altro*. Durante l'età prescolare il bambino è già all'opera nella sua impresa di costruzione del Sé: le sue azioni, apparentemente lontane da un'intenzionalità cosciente, si muovono sul campo della ricerca e della sperimentazione, e nel ricercare tracciano i contorni di quella soggettività che nel tempo acquisirà una forma sempre più definita. L'educazione ha il compito di orientare questa opera di costruzione, consentendo al bambino uno sviluppo armonico di tutta la sua personalità a partire dal riconoscimento del suo ricco potenziale. Richiamare l'attenzione sull'educabilità del bambino significa comprendere questa educabilità per poterla coltivare e valorizzare (Becchi, 2004).

Ma occorre sempre partire dal bambino e dalle sue peculiarità, dal suo sentire e dalle sue straordinarie attitudini, per costruire una *relazione educativa*. Spiegare quello che fanno i bambini, sostiene Bruner (2015), non è sufficiente, è invece necessario spostare lo sguardo sulle loro intenzioni per provare a comprendere cosa pensano di fare, e quali motivazioni guidano il loro agire.

Qualsiasi riflessione sull'educazione per l'infanzia non può prescindere dal concetto di bambino, perché da questo discende la visione pedagogica che contribuirà alla realizzazione del "progetto uomo" e quindi all'affermazione dell'uomo come "valore".

Di quale bambino stiamo parlando? La risposta a questa domanda comporta innanzitutto una scelta politica ed etica prima che pedagogica, e conduce a stilare una dichiarazione dei valori e una carta dei diritti, come punti di riferimento per i principi e per le prassi educative che ne discendono (D'Amante\*, 2021, ), e i diritti di cui il bambino è portatore sono facilmente riassumibili nelle tre voci *libertà*, *responsabilità* e *partecipazione*. Stiamo parlando di un soggetto che decostruisce la condizione di *in-fans* e che sin dalla nascita ha un ruolo importante in società come in famiglia, che chiede di essere riconosciuto come membro della comunità all'interno della quale avvia il processo di crescita e inaugura la costruzione della propria identità e della propria cittadinanza.

Un essere nato con un ottimo potenziale che potrà essere espresso in *cento linguaggi*, soggetto attivo alla ricerca dei significati del mondo, co-creatore di conoscenze, cultura e valori (Edwards, Gandini, Forman, 2014). Un bambino bisognoso di relazioni con i pari e con gli adulti, di partecipazione e riconoscimento, giacché la sua libertà, la sua autonomia e la sua individualità sono legate all'*altro*, all'intersoggettività.

Ricoeur (1998, pp. 29-32) afferma che il riconoscimento dell'altro ci rende persone; non è mai da soli che si è persone, si diventa tali «in un rapporto di mutualità. Il "l'un l'altro" è costitutivo della

personalizzazione. Individuo unico ma anche parte della collettività, dunque cittadino con un ruolo ben preciso nella comunità; un soggetto di diritto che la società deve rispettare e sostenere.

Una pedagogia che colloca il bambino nella *polis* come soggetto attivo e partecipe, esige per questi un'attenzione educativa dall'approccio olistico, che presupponga l'inseparabilità tra cura e istruzione, ragione ed emozione, corpo e anima. Perché il bambino è persona, «promessa di umanità, espressione della vita che si rinnova, di speranza e di attesa» meritevole di un'educazione che generi una gamma infinita di possibilità (culturali, linguistiche, sociali, estetiche, etiche, politiche) (Macchietti, 2007, p. 22).

Questo *bambino-persona* esige un'educazione che assuma la partecipazione come “luogo comune”, per inscrivere il processo di crescita delle bambine e dei bambini in una dimensione comunitaria, attraverso la promozione di una cultura partecipativa, la costruzione di un generativo “esser parte” di una comunità, che poggi su assetti di corresponsabilità e di coeducazione (Amadini, 2019). Per tali ragioni la scuola dell'infanzia deve rappresentare un punto d'incontro tra bambini e adulti, una piazza intrisa di valore sociale, culturale e politico; forum e *agorà*, auditorium e sito ma anche crocevia, intersezione, *carrefour*. Punto d'incontro che chiama in causa l'impegno, la responsabilità, l'autonomia, la libertà, il dialogo, e l'ascolto. Spazio di prassi etica e politica, di ricerca e creatività, coesistenza, dialettica, crescita, emancipazione; spazio legato al gruppo quale importante soggetto morale, all'interno del quale il bambino forma la sua individualità, attraverso l'interdipendenza e la compartecipazione (D'Amante, 2021\*).

Il bambino competente di cui siamo parlando, è un agente epistemico in grado di agire e di scegliere all'interno di un contesto di riferimento, costruendo il proprio sé in un processo interattivo con l'ambiente. Apprendista e architetto, portatore di idee proprie, vulcano di interrogativi, costruttore di conoscenze, creatore e interprete di simboli, artigiano di idee, narratore e poeta (Bruner, 2016).

Una concezione del bambino quale essere valoroso e capace, nei termini di sensibilità, competenza, autonomia ed espressività, porta inevitabilmente a sposare una visione attiva e interattiva del soggetto, come agente costruttore e plasmatore del proprio divenire. La dimensione dell'agire risiede nella cifra dell'essere umano, in quanto egli sottende, per sua stessa natura, la condizione di *pluralità* dell'esistenza: gli uomini entrano in relazione reciprocamente e riconoscono l'altro e se stessi nel dispiegarsi della *vita activa*; la realizzazione dell'identità avviene nell'agire, manifestandosi nell'evento transitivo che trova luogo *tra* gli uomini (Arendt, 2009).

Aucouturier (2015) ci restituisce un'immagine del bambino come «soggetto attivo del proprio sviluppo in un ambiente affettivo rassicurante che non limita la crescita simbolica e il gioco della vita sociale» (p. 246), degno di ricevere un'educazione che abbia come fine quello di formare esseri attivi, capaci di operare per lo sviluppo dei rapporti tra tutti i cittadini. Un essere dall'io dialogico e relazionale, aperto al *tu* e al *noi*, gettato verso un'esistenza come com-partecipazione data nella co-implicazione, l'originaria apertura al mondo dell'*essere-nel-mondo* (Heidegger, 1971).

L'immediata apertura dei bambini alla vita e al mondo, richiede esperienze di partecipazione attiva e significativa sin dalla prima infanzia, ci parla del loro bisogno di *incontro* con le persone e con le cose, e della loro capacità di vivere questo incontro attraverso relazioni fatte di emozioni e di cognizione. Esiste nei bambini una “sensibilità originaria al valore” (Xodo, 2019), come una sorta di occhio dalla visione globale che intuisce con un'immediatezza straordinaria e sincera le peculiarità di ciò che li circonda. Ed è questa sensibilità ad aprire sentieri di ricerca e di relazione lungo i quali i bambini fanno esperienza di stupore e meraviglia innanzi alla scoperta, perché possiedono

quell'intuizione totale della realtà che li coinvolge integralmente, attraverso processi di conoscenza plurisensoriale oltretutto intellettuale.

Il bambino ha voglia di ascoltare e di essere ascoltato, avverte la necessità di crescere e di scoprire il mondo da protagonista, mosso dal desiderio di essere riconosciuto come parte di una trama di relazioni, in grado di contribuire direttamente all'ambiente in cui è immerso, apportando cambiamenti, evoluzioni e modulazioni. Il bambino chiede di esser riconosciuto, valorizzato, tutelato e accompagnato in quel percorso tanto emozionante quanto imprevedibile che è la formazione della sua persona. Perché l'infanzia non è "confusione rumorosa", essa è l'età in cui il sentire embrionale si muove verso la conquista, sempre più matura, di un sentire diverso, giacché «la vitalità e l'intuitività dello spirito sono estremamente vive nel piccolo e spesso penetrano il mondo nel suo pensiero immaginativo con i più puri e sorprendenti lampi» (Maritain 1963, p. 90)

Il bambino si muove attraverso un'emotiva dinamica rivelatrice, dispone di una capacità di «intercomunicazione tra l'essere interiore delle cose e l'essere interiore del sé umano» (Macchiotti 2007, 25), della purezza istintiva ed originaria della persona: il suo valore è legato a qualcosa che viene prima della *forma* umana, e che anticipa in una *sintesi poetica*, il senso dell'uomo.

Quel darsi *forma* della formazione umana come autoformazione, figlio della *paideia* socratico-platonica, della *institutio* classica e della più moderna *bildung* tedesca, è tutt'altro che impresa solitaria, infatti, si sviluppa in una relazione educativa fatta di dialogo, scambio e riconoscimento reciproco. La relazione educativa è immersa nel contesto di vita, che è contesto culturale, etico, familiare, sociale e comunitario, intriso di simboli, valori, diritti, norme e possibilità.

Stiamo parlando di un bambino consapevole, capace di riconoscere, attraverso la sua intuizione globale, il *bello* e il *buono*, di sperimentare la bellezza e l'arte in un contesto che sappia valorizzare il suo potenziale e la sua educabilità. È questa educabilità a farsi istanza di riconoscimento per l'adulto alla quale faccia seguito un'intenzionalità pedagogica volta alla creazione di percorsi educativi pensati per porre bambine e bambini al centro dei contesti di vita. Perché essi non sono solo bisognosi di cure ma anche di coinvolgimento e partecipazione alla dimensione comunitaria, agli spazi urbani, ad un pensiero con-diviso che lo investa in quanto cittadino consapevole, critico e partecipe della società, della politica e della cultura.

La cultura e le arti sono parte integrante dell'educazione, contribuiscono allo sviluppo completo e armonico della persona, sia sul piano di un'educazione alla cittadinanza attiva che su quello di una formazione estetica, etica, intellettuale e multisensoriale. Sensibilizzare alle forme culturali e alle pratiche artistiche predispone a rinforzare la propria identità, i valori individuali e collettivi, la continuità generazionale e il senso della cultura, nonché la capacità di interpretare i sistemi simbolici e di utilizzarli con piacere e inventiva.

Il bambino di per sé è uno scrigno di risorse creative, costruttive e innovative, pronte ad emergere dallo stato embrionale per potersi manifestare in tutte le declinazioni di un'espressività sconfinata. È necessario offrire egli contesti significativi, accoglienti, narrativi e aperti alle sperimentazioni e alle contaminazioni; ambienti fertili per la crescita individuale e per quella relazionale, attenti alle esperienze di ascolto, di partecipazione, di conoscenza e condivisione. I servizi educativi per l'infanzia dovrebbero essere predisposti come ambienti capaci di promuovere le arti all'interno di una cornice culturale aperta alla ricerca, alla scoperta, al cambiamento e all'evoluzione. La scuola dovrebbe aprirsi al territorio e mettere in atto processi sinergici tra la dimensione scolastica e quella extra scolastica, per una progettualità pedagogica fatta di relazioni, continuità e condivisioni, che

punti a superare la frammentazione tra segmenti educativi e scolastici ma anche a generare contaminazioni feconde con i servizi al cittadino e i luoghi della cultura e dell'arte (D'Amante, 2021). Il principio di partecipazione risulta fondamentale per poter declinare pratiche educative volte all'esaltazione della condivisione dei percorsi di crescita tra scuola e società, tesi alla realizzazione di una prospettiva onnicomprensiva. I servizi educativi per l'infanzia dovrebbero mostrarsi in grado di declinare questa idea di educazione in tempi e spazi, trasformando i valori delle proprie pedagogie implicite in prassi educative consapevoli e intenzionali.

È necessario tener presente il valore pedagogico del contesto come spazio e luogo *paideutico*, dimensione duttile legata al divenire del soggetto e alla sua formazione. Infatti l'ambiente è condizione di continuità nello sviluppo del bambino, al suo interno la psiche infantile acquisisce unità, interiorità e postula la dialettica psichica tra il *dentro* e il *fuori* (Bachelard, 1975).

Un ambiente sufficientemente buono si dà quando esso è in grado di adattarsi in larga misura ai bisogni individuali del bambino, venendo percepito da questi come ambiente facilitante (Winnicott, 1965; Weyland, Stalder-Altman, Galletti, Prey, 2020). Ma l'idea di uno spazio rassicurante, costruttore di significati e generatore di punti cardinali, bussola e perimetro, contenitore, localizzazione, dimora e indirizzo deve necessariamente confrontarsi con l'idea di spazio aperto e dinamico, aeroporto, decentramento, alterità, discontinuità, perché i processi di formazione, lungi dal rispecchiare il principio di coerenza e linearità, seguono piuttosto la logica dell'esistenza come discontinuità e contraddizione.

Tutto ciò rimanda all'immagine della crescita come esperienza complessa, definita dalla pluralità, dall'evoluzione e dalla crisi, dalle pause, dagli accenti e dalla sincope, dall'armonia ma anche dal disordine e dai contrasti (Erikson, 2003). È questa ritmica a definire i processi di soggettivazione, come dialettica tra ambienti della cura e ambienti della ricerca, perché il cammino dell'educazione è tutt'altro che tracciato: non ci si forma lungo una strada dritta e già spianata, bensì tra le curve e i rettilinei di un sentiero da scrivere (D'Amante, 2021\*). La stessa ritmica di cui si compone la musica, la quale presenta al bambino occasioni straordinarie di crescita e autoformazione. La musica, in quanto linguaggio poetico, offre una trasposizione dell'esistenza umana, e con le sue figure retoriche rimanda alla modulazione della crescita, a quel farsi dell'individuo che si dispiega in una rirmica fatta di evoluzioni, crisi, pause, accenti, accordi e contrappunti.

#### **4. L'atelier musicale, un luogo di con-fine**

Favorire relazioni, scambi e processi partecipativi dei bambini attraverso la musica: è questo il nostro messaggio educativo. Giacchè la musica è innanzitutto un *bene comune*, e questo legittima l'ineludibile necessità di far spazio all'educazione musicale nella scuola, a partire dalla prima infanzia, quando attraverso un approccio ludiforme al mondo dei suoni il bambino potrà fare esperienza della ricchezza del linguaggio musicale.

Parafrasando Frabboni (200, 9), «la musica è una medicina di indiscutibile efficacia culturale e valoriale: la sua forza terapeutica sta nell'essere dotata di un telescopio strategico, la cui lente permette a tutti di decifrare questa profezia a lettere cubitali: il suo compito – non in solitudine, ma dando la mano alle scienze umane – è di combattere tutto ciò che porta a rimpicciolire (perché interpretato unilateralmente), e a depauperare (perché non interpretato integralmente) il piano esistenziale della vita personale».

La doppia natura dell'uomo, una fisica, l'altra razionale, vanno conciliate nell'istinto del gioco, unendo etica ed estetica attraverso una sintesi che orienti la composizione della forma libera a cui

ogni uomo ambisce (Schiller, 1871). L'arte è ciò che conduce l'uomo a questo traguardo, ma in particolare la musica, è il modello che in assoluto interpreta meglio l'accordo di tensione e integrazione tra le due parti, orientando i processi di autoformazione della soggettività.

L'educazione può trovare nella musica un grande alleato, lo dimostra anche il modello *Musikkingarten* ideato da Daniel Barenboim, direttore d'orchestra di fama mondiale, il quale ha ben intuito che la musica per la prima infanzia non deve costituire il fine ultimo dell'educazione musicale, bensì lo strumento con cui i bambini esplorano la vita ed imparano ad affrontarla e a interpretarla<sup>5</sup>. La musica rende i bambini più motivati all'apprendimento, più concentrati, meno aggressivi, sviluppando velocemente le competenze sociali. E dunque educare con la musica e attraverso la musica, e non educare alla musica: per mezzo di un apprendimento immersivo il bambino trarrà i benefici che la musica è in grado di offrire, a partire dall'ascolto di musica d'arte, quella che per eccellenza testimonia la cultura musicale di cui tutti gli uomini possono beneficiare.

È proprio questa concezione dell'educazione musicale che ci sentiamo di condividere e di declinare attraverso la proposta dell'*atelier musicale* precedentemente introdotto.

L'*atelier* è un luogo non-luogo giacché non può essere descritto secondo il principio di ubicazione bensì mediante quello di transitorietà: esso non ha una collocazione fissa ma sorge di volta in volta in quegli spazi interstiziali all'interno o all'esterno della scuola, che ad un tempo congiungono e dividono gli ambienti statici e assegnati ad una specifica funzione come le aule.

Spazio concettuale, poliedrico e polimorfo, cangiante e camaleontico, versatile e postmoderno, l'*atelier* ospita i processi di sviluppo della creatività del bambino, di un apprendimento in chiave transdisciplinare ed esperienziale, che di volta in volta si declina nell'esperienza proposta, dando vita a nuove commistioni tra linguaggi, a inedite ibridazioni tra materia e idee.

All'interno dell'*atelier musicale* le forme del gioco modellano la ricerca dei suoni e l'esplorazione degli alfabeti musicali: la musica si fa mezzo di espressione, apertura al linguaggio e alla comunicazione, sintassi combinatoria – e per questo creativa – mediante la quale dar forma al pensiero senza far ricorso alle parole. Attraverso l'esplorazione degli oggetti sonori e delle possibilità manipolative dei suoni, si scopre che la creatività è attività autonoma dell'alunno per tendere al possesso dell'espressione. Essa sollecita nel bambino il principio di autorealizzazione, il possesso di facoltà, di iniziative, di progettualità, di ascolto e di cura per il silenzio e per il suono. Le proposte educative elaborate in seno all'*atelier* si caratterizzano per il loro essere sempre aperte a nuove connessioni, a generare concatenazioni con ulteriori apprendimenti, ad espandersi in tutte le possibili dimensioni qualora un nuovo nucleo tematico transdisciplinare possa essere agganciato a quelli precedenti. E su questi principi che sono nate idee come *lo scat e i giochi fonologici*, *harmonia mundi* e *forme sonore*, per citare solo alcuni dei tanti esempi possibili<sup>6</sup>.

Nell'*atelier*, un contesto non sempre in-formale, i bambini esplorano gli *oggetti sonori* e vivono, attraverso la musica, esperienze educative che sviluppano connessioni fertili tra linguaggi poetici e scientifici. Se i bambini non hanno bisogno di un'istruzione formale nell'apprendimento della lingua madre, per apprendere il linguaggio musicale, già radicato nelle loro funzioni essenziali, necessitano solo di sperimentarne la materia prima, di viverlo e di scorporne le possibilità creative in un ambiente

---

<sup>5</sup> Il progetto fondato da Daniel Barenboim nel 2005 si basa su un modello di educazione musicale attenta a tutte le dimensioni esistenziali del bambino, a partire da una concezione della musica come "tutto" che racchiude ogni dimensione della vita umana (relazionale, estetica, sociale, affettiva, cognitiva).

<sup>6</sup> Per le attività realizzate in seno all'*atelier* si veda la selezione pubblicata nel testo M. F. D'Amante, *L'Atelier musicale*, Anicia, Roma, p. 137 e sgg.

sociale generatore di relazioni (Gordon, 2016). Esplorando liberamente il *paesaggio sonoro* insieme agli altri, i bambini sviluppano la capacità di ascolto e di discernimento dei suoni, acquisiscono competenze espressive libere da vincoli strutturali, e sperimentano l'organizzazione dei suoni attraverso esperienze di *sound design*. Scopo principale dell'atelier non è promuovere un fare per produrre, bensì un agire che attraverso la ricerca autonoma e la sperimentazione avvia lo sviluppo dell'espressività e l'utilizzo dei linguaggi creativi.

I linguaggi creativi sono linguaggi poetici, tutti accomunati dalla capacità di trascrivere il senso del mondo attraverso la *metafora*, ed è su di essa che si installano i punti di contatto tra le diverse forme espressive, grazie alle quali è possibile elaborare percorsi esperienziali basati sulla creatività e sulla fantasia (Rodari, 1973).

Il nostro interesse è quello di individuare analogie tra la musica e tutti gli altri linguaggi, artistici e scientifici, in grado di contribuire alla crescita globale del bambino, a partire dalle competenze espressive e relazionali.

Si pensi ai punti di contatto tra arte visiva e musica. Le arti plastiche possono essere descritte attraverso elementi quali linea, colore, forma, trama spazi, materia, intensità, tonalità, altezza, per citarne solo alcuni. Ebbene, questi concetti sono presenti anche in musica, con le specificità della disciplina ma anche con molte affinità che consentono di sviluppare interessanti e prolifiche *liaisons*. Si pensi al parallelismo tra linea e melodia: la linea è un segno che viene tracciato su una superficie ed ha un principio e una fine, ha un movimento e una forma, uno spessore e una consistenza; così una melodia, i cui elementi, sovrapposti a quelli elencati per la linea, determinano il carattere di una linea melodica. Stessa cosa possiamo dire per il colore, elemento che sembrerebbe essere prerogativa del solo occhio, eppure anche l'orecchio e il suo udito sono in grado di rilevare questo aspetto, durante la percezione di stimoli sonori. Infatti, i bambini sin dalla nascita sono capaci di distinguere tra molti suoni diversi così come sono in grado di distinguere diversi colori (Trehub, 2006). Si pensi alle differenti voci che i bambini sono in grado di riconoscere, partendo dalla voce materna che funge da bussola sonora per elaborare una prima mappa acustica della realtà.

Il termine *atelier* rimanda all'approccio pedagogico di Reggio Emilia, eppure l'atelier concepito da Malaguzzi sembra dare molto spazio alle arti visive e poco alla musica. Ma sappiamo che la musica fa parte dei «cento linguaggi del bambino», e per tale ragione già prima di noi qualcuno si è accorto che in questi ateliers trova grande spazio l'arte visiva ma non la musica. Così Andress (1998) già diversi anni fa domandava «Where's the music in Reggio Emilia?». E, sebbene vi siano esempi di scuole a ispirazione reggiana che hanno avviato una sperimentazione dell'educazione atelieristica anche in campo musicale, si tratta di rari esempi, la maggior parte delle scuole che adottano l'atelier si limitano a lavorare sulle arti visive (Wendell, 2013).

Questa disattenzione al linguaggio musicale a nostro giudizio lascia un vuoto che non può essere non considerato. La musica merita di entrare a pieno diritto nei curricoli scolastici, senza dover correre il rischio di essere trasmessa, sin dalla scuola dell'infanzia, come puro tecnicismo, chiusa nel guscio della musica fine a se stessa. Quella che invece ci sentiamo di promuovere è un'educazione musicale che inizi dal gioco e che si configuri come linguaggio – compreso nell'eterogeneità dei linguaggi utilizzabili – che contribuisca all'azione libera e creativa del soggetto, che garantisca egli il possesso della realtà, la certezza di reazioni motivate e consapevoli, di elaborare risposte adeguate ad ogni stimolo.

Le esperienze basate sul gioco e sull'apprendimento musicale non formale, sono considerate le più

appropriate per i bambini (Marsh, 2008; Marsh and Young, 2006), perché in grado di migliorare lo sviluppo sociale, affettivo e cognitivo (Fox e Liu, 2012), quello psicomotrio e la motricità fine, nonché la coordinazione oculomanuale (Nyland et al., 2011). Il gioco musicale è in grado di sollecitare il problem solving, lo sviluppo concettuale, il pensiero divergente e l'accrescimento delle abilità linguistiche (Tarnowski, 1999). L'imprescindibilità dell'esperienza ludica nell'elaborazione di un'adeguata educazione musicale, porta la nostra attenzione a considerare le corrispondenze tra gli stadi del gioco elaborati della teoria piagetiana e le condotte musicali, perché «la musica è un gioco da ragazzi» e non si può prescindere dalla natura ludica dell'esperienza musicale per poterla vivere (Delalande, 2001; Piaget, 1979).

La musica porta con sé un'etica oltreché un'estetica, ed è fondamentale andare a sollecitare quel sentire etico dell'essere umano come sentire musicale attraverso l'ascolto, che ci mette in contatto con l'altro e con noi stessi, educando il bambino ad allontanarsi progressivamente dal sentire egocentrico per aprirsi all'*alterità*. Attraverso una primaria assimilazione uditiva come apprendimento spontaneo-reattivo, il bambino assorbirà la dimensione sonora dell'esistenza, inglobando gradualmente, per mezzo di un ascolto sempre più sensibile, i parametri del suono che confluiranno nelle sue abilità espressivo-linguistiche.

Per tutte queste ragioni la nostra intenzionalità pedagogica guarda ad un'educazione musicale attraverso la creatività, che tende alla creazione, al coordinamento e al consolidamento di esigenze vitali, a confermare il personale potenziale espressivo mediante il linguaggio dei suoni.

Secondo questa prospettiva, la musica entra a scuola con tutta la sua forza formativa, trasversale e transdisciplinare, dimorando negli spazi aperti di un *atelier* concepito da un pensiero architettonico flessibile e dinamico, perché pronto a subire trasformazioni estemporanee plasmandosi sulle emergenti necessità educative<sup>7</sup>.

Riteniamo opportuno pensare alla musica nei *luoghi della creatività*, laboratori delle idee e dell'innovazione, all'interno dei quali predisporre condizioni di apprendimento e di ricerca che si nutrono di contaminazioni e di ibridazioni tra tutti i saperi. Spazi che assorbono la complessità del mondo esterno alla scuola, del territorio, della cultura contemporanea, spazi di commistione tra il dentro e del fuori, all'interno dei quali generare una cultura della relazione, della partecipazione, della conoscenza, della pluralità (Bonaccini, 2018).

Sorge puntuale una riflessione filosofica sullo spazio come interfaccia, che connette elementi concettuali di diversa natura, e ci porta a voler accostare i luoghi della fantasia e della creatività dei bambini – qui promossi come spazi polifunzionali e sconfinati – alle *eterotopie* ideate da Michael Foucault (2006, p. 12). Egli parla di luoghi fuori da tutti i luoghi, come contro-spazi che hanno una funzione assai particolare di transito, di apertura, di sosta, dall'identità irreprensibile; «luoghi che si oppongono a tutti gli altri e sono destinati a cancellarli, a compensarli, a neutralizzarli o a purificarli». Foucault (2006) ci dice che «i bambini conoscono benissimo questi contro-spazi, queste utopie localizzate. L'angolo remoto del giardino, la soffitta o, meglio ancora, la tenda degli indiani montata al centro della soffitta, e infine – il giovedì pomeriggio – il grande letto dei genitori. È in quel letto

---

<sup>7</sup> L'*atelier*, come abbiamo già sottolineato, non è uno spazio fisso perché si configura come piattaforma itinerante che di volta in volta cerca ambienti generosi che comunichino un senso di libertà, poco strutturati perché pronti ad accogliere l'iniziativa degli attori che li abitano. I colori sono rigorosamente tenui, il bianco e il colore predominante e poi seguono tutte le nuances che da esso non si discostano notevolmente. Elemento fondamentale di questa pedagogia dello spazio è la luce naturale, pertanto la struttura della scuola dovrà consentire il più possibile al sole di entrare dalle finestre e dalle porte che saranno «aperte al mondo», perché costituite da grandi vetrate che prevarranno sulle pareti. Gli ambienti sono versatili e i confini sono fluidi, cosicché la superficie possa essere rimodellata di volta in volta.

che si scopre l'oceano, perché tra le sue coperte si può nuotare; ma quel letto è anche il cielo perché sulle sue molle si può saltare; è il bosco perché ci si può nascondere; è la notte perché fra le sue lenzuola si diventa fantasmi; ed è il piacere, perché al ritorno dei genitori si verrà puniti» (Foucault, 2006, 13).

E se riteniamo necessario rendere il bambino partecipe di una vita culturale foriera di bellezza, giustizia, amicizia e democrazia, va da sé che la nostra attenzione si concentri anche su una specifica *estetica musicale*, legata a quella musica che viene definita *musica d'arte*. Nello specifico, riteniamo che la musica *classica* e la musica *jazz* rappresentino i due generi che in assoluto si accordano con ciò che l'educazione musicale, a nostro giudizio, deve contemplare, ossia la complessità, un forte senso estetico, il valore educativo della cultura, la ricercatezza dell'arte.

Ma quali caratteristiche differenziano questo concept pedagogico da una qualsiasi propedeutica musicale o scuola di musica, così come dal modello dell'atelier emiliano? Le differenze sono notevoli. Innanzitutto, sebbene il nostro atelier ammicchi all'approccio malaguzziano, di questo si limita a condividere la filosofia dell'educazione e la cultura dell'infanzia che forniscono alcuni elementi costitutivi per delineare il destinatario del progetto, e dunque un bambino competente e ricco di risorse. Ciò che invece lo contraddistingue e ne profila l'unicità, è ad un tempo la specificità e l'ibridazione: esso nasce come dimensione deputata all'esplorazione dei suoni e all'apprendimento del linguaggio musicale attraverso un approccio che emerge dalla fusione di diverse didattiche musicali e dalla contaminazione con i media, i linguaggi poetici, le arti e le scienze. Ciò equivale a dire che all'interno di esso non prevale il formalismo delle proposte educative ma neppure uno stile puramente informale. Piuttosto, la sua opzione pedagogica nasce dalla volontà di generare una "tecnica mista", convinti che l'educazione per l'infanzia non debba chiudersi all'interno di schemi rigidi e precostituiti. Nell'integrazione delle principali scuole di educazione musicale – la Gordon music learning theory, il metodo Dalcroze, il metodo Orff-Shulwerk, il metodo Kodaly e quello Suzuki – esso si delinea come dimensione fluida all'interno della quale far convergere obiettivi educativi afferenti i diversi *campi di esperienza* del curriculum della scuola dell'infanzia, utilizzando la musica come linguaggio mediatore e conduttore di apprendimenti transdisciplinari<sup>8</sup>.

## 5. Conclusioni

Proporre un'educazione musicale che raccoglie gli obiettivi di apprendimento di tutti i campi di esperienza e si presenta con l'ambizione di far convergere nella musica le esigenze pedagogiche legate ad un'educazione integrale del bambino, solleva non pochi interrogativi.

Perché far gravitare le prassi educative attorno alla musica? *Perché tutto è musica* e perché la musica è un *tutto* che integra una moltitudine di elementi, un sistema complesso volto alla ricomposizione armoniosa ed *etica* delle parti. La musica è anche *relazione*, perché costruzione di rapporti tra le componenti e rispetto dell'alterità. Essa possiede una valenza epistemica che contrasta la tendenza

---

<sup>8</sup> Descriviamo l'atelier come dimensione a-temporale e a-spaziale poiché esso emerge da una formula pedagogica che non prevede la fissità di un ambiente prestabilito, ma l'installazione estemporanea di uno spazio aperto alle esigenze emergenti dalla ricerca con i bambini e alle possibili contaminazioni. La sua funzione non andrà collocata in maniera rigida all'interno del curriculum, bensì concepita come strategia educativa transdisciplinare e trasversale, pronta ad accogliere tanto le suggestioni formali quanto quelle informali del docente e dei bambini sempre in dialogo tra loro. Per tale ragione l'esperimento da noi avviato ha visto la realizzazione dell'atelier in diversi spazi che le varie scuole presentano, sulla base delle necessità pedagogiche individuate. Per fare qualche esempio, è stato utilizzato un grande atrio per alcune specifiche caratteristiche acustiche, un corridoio accogliente per l'allestimento di un setting verticale basato sulla trasposizione grafica delle percezioni musicali, una stanza vuota per proposte incentrate sul corpo in movimento, il giardino e il parco nei casi di analisi e cattura dei suoni naturali, o anche di attività legate allo studio del *soundscape*.

alla parcellizzazione e opera per la ricomposizione *armonica* e dialogica dei suoi elementi (D'Amante, 2021). La musica è linguaggio, arte e sistema codificato, pertanto costituisce un'esperienza complessa che arricchisce l'essere umano sul piano espressivo, su quello estetico e su quello affettivo. La sua *universalità* coinvolge il sentire umano in modo personale e si presenta come esigenza dell'animo che occorre assecondare ed educare attraverso esperienze di esplorazione, sperimentazione e organizzazione dei suoni.

La musica, in quanto elemento strutturante per la crescita del bambino, deve poter rappresentare quel *tutto* che si integra con ogni cosa e che sostiene l'esistenza umana intera. Da essa non si può prescindere, e questa non è un'affermazione solo poetica e romantica, bensì filosofica, ontologica, estetica ed etica che deve trovare pieno riscontro nella realtà educativa. La musica, infatti, riproduce l'idea di un *tutto*, e si rivela importante e significativa espressione dell'esistenza umana, in cui ogni elemento è connesso agli altri. Un brano musicale è un tutto organico, e così come l'esistenza, non può essere smembrata nei suoi elementi costitutivi (Barenboim, 2013). La musica annulla il dualismo mente-corpo, coinvolgendo l'essere nella sua totalità psicomotoria, intellettuale, sensibile, cognitiva, affettiva, relazionale, emotiva. Questo suo configurarsi come esperienza multidimensionale, offre preziose possibilità di arricchimento e di crescita al bambino (Cambi, 2016).

Per tutte queste ragioni possiamo affermare che la musica racchiude una straordinaria formatività, e che per i bambini essa rappresenti una preziosa esperienza educativa volta a sollecitare uno sviluppo *armonico* dell'essere umano (D'Amante, 2021). L'educazione musicale è un'educazione integrale che mette in comunicazione poteri psichici e fisici della persona, attraverso l'armonizzazione di corpo, intelletto e sensorialità. *Sul pentagramma del divenire*, la musica offre al bambino un'occasione unica per crescere partecipando in modo attivo alla vita culturale, etica e politica della comunità.

### 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.
- Agazzi, R. (1965). *L'abbcicò del canto educativo*, La Scuola, Brescia.
- Amadini, M. (2019). *Crescere partecipando*, Scholé, Brescia.
- Aucouturier, B. (2011). *Il metodo Aucouturier: fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, Franco Angeli, Milano.
- Bachelard, G. (1975.) *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari.
- Barenboim, D. (2012). *La musica è un tutto*, Feltrinelli, Milano.
- Barrett, M. (2010). *A cultural psychology of music education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Becchi, E. (2004). *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano.
- Bobbio, A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano.
- Bonaccini, S. (2018). *Atelier aperto*, Junior, Bergamo.
- Bresler, L. (2002). *Harry Broudy on the cognitive merits of music education: Implications for research and practice of arts curriculum*. Arts Education Policy Review, 103(3), 17–27.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner, J. (2016). *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari*. Bari: Dedalo.

- Cambi, F. (2016). *Formarsi tra le note*, Anicia, Roma.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Comune di Reggio Emilia (1996), *I nidi e le scuole dell'infanzia nel Comune di Reggio Emilia. Cenni di storia, dati ed informazioni*. Reggio Emilia.
- Cooper, S., & Cardany, B. (2011). *The importance of parents in early childhood music*, in S. Burton (Ed.), *Learning from young Early Childhood Educ J* (2014) 42:287–294 293 children: Research in early childhood music (pp. 95–111).
- D'Amante, M.F. (2021). *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma.
- D'Amante, M.F. (2021\*). *L'Atelier musicale*, Anicia, Roma.
- Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Roma.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., (2014). *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo.
- Erikson, E. (2003). *I cicli della vita*, Armando, Roma.
- Fehr, R. C. (2011). *General music academy explores building blocks of early learning*. *Teaching Music*, 18(6), 10.
- Foucault, M. (2006). *Utopie ed eterotopie*, Cronopio, Napoli.
- Fox, D., & Liu, L. (2012). *Building musical bridges: Early childhood learning and musical play*. *Min-Ad: Israel Studies In Musicology Online*, 1057, 67.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Kenney, S. (2011). *Teaching young children how to sing: One school's experience*. *General Music Today*, 24(2), 52–56.
- Lucchetti, S. (2007). *Giocare la musica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Macchietti, S. S. (2007) *I valori dell'infanzia e l'infanzia come valore*, In: Limone, P., (a cura di): *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Armando, Roma.
- Mado Proverbio, A. (2021). *Neuroscienze cognitive della musica*, Zanichelli, Milano.
- Malaguzzi, L. (1995). *Una carta per tre diritti*. In AAVV (autori i bambini stessi). *In viaggio con i diritti dei bambini e delle bambine*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1995). *La storia, le idee, la cultura*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 43-112). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Malloch, S., Trevarthen, C. (2010). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Maritain, J., (1963). *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia .
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. New York, NY: 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*, New York: Oxford University Press 492–509.
- Marsh, K., & Young, S. (2006). *Musical play*. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 289–310). New York, NY: Oxford University Press.
- Marzario, M., *La Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura: il diritto alla pienezza della vita*, in "MINORIGIUSTIZIA" 4/2013, pp. 234-238, DOI:10.3280/MG2013-004026.
- Montessori, M. (1951). *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Munari, B. (1977) *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.

- Nyland, B., Acker, A., & Deans, J. (2011). Young children and music: Participatory learning and intentional teaching. *Victorian Journal of Music Education*, 1, 13–20.
- Pasotti, P. (1998). Una nuova scuola dell'infanzia. Le idee e le esperienze di Reggio Emilia ed in altre regioni dal 1965 al 1985. *Orientamenti Pedagogici*, 45, pp. 251- 273.
- Piaget, J. (1979). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze .
- Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: CLEUP.
- Pizzigoni, G. (2020). *Studio e lavoro alla scuola rinnovata di Milano*, Kkien, Milano. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- Rauscher, F. H., Hinton S. C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits, in *Music Perception Interdisciplinary Journal*, 29 (2), pp. 215-226.
- Ricoeur, P. (1998). *La persona*, Morcelliana, Brescia.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Scalfaro, A. (2014). *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Franco Angeli, Roma.
- Schiller, F. (1971). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Armando, Roma.
- Sloboda J. A. (1988). *La mente musicale*, il Mulino, Milano.
- Trainor, L. J., Hannon E. E. (2013). *Musical development*, in Deutsch (Ed.) *The psychology of music*, pp. 423–498, London, Elsevier.
- Trehub, S. E. (2006). *Musical predispositions in infancy*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1–16.
- Trinick, M. R. (2012). *Sound and sight: The use of song to promote language learning*. *General Music Today*, 25(2), 5–10.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and socio-emotional development of infants and children*. London, UK: Norton.
- Vygotskij, L. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- Weyland, B., Stadler U., Galletti A., Prey K., (2020). *Progettare insieme, tra pedagogia, architettura e design*, Franco Angeli, Milano.
- Willems, E. (1997). *L'orecchio musicale, Vol. 1*, Zanibon, Padova.
- Winnicott, D. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.
- 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.
- Xodo, C. (2019). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Scholè, Brescia.
- Young S. (2012). Teorizing musical childhoods with illustrations from a study of girls' karaoke use at home, *Research Studies in Music Education*, 14 (2), 113-128.
- Young, S., Gillen, J. (2010). Musicality. In J. Gillen, in 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.