

La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti

La música y la educación musical en la escuela infantil y la cuestión de la formación del profesorado

Music and music education in kindergarten: the issue of teacher training

Paolo Somigli; ITALIA

RIASSUNTO

Il contributo tratta il tema della formazione musicale per gli insegnanti generalisti della scuola dell'infanzia. Esso si articola in tre parti. Nella prima si pongono alcune basi concettuali, quali la definizione dell'attitudine alla musica come qualità presente in ogni individuo e distinta pertanto da quella qualità di norma definita come "talento", che invece tende a riguardare un numero più circoscritto di individui. Nella seconda, a partire da una recente indagine svolta nelle scuole della Provincia italiana dell'Alto Adige - Südtirol ci si sofferma sulla situazione italiana e sulle Indicazioni ad oggi in vigore. Nella terza parte, infine, alla luce di tutto questo si presenta, a titolo di esempio, un possibile curriculum per la formazione musicale degli insegnanti.

Parole chiave: Educazione Musicale, Pedagogia Musicale, Attitudine alla Musica, Formazione Musicale, Insegnanti della Scuola dell'infanzia, Indicazioni per l'educazione Musicale

RESUMEN

La contribución aborda el tema de la formación musical de los profesores generalistas de Educación Infantil. Se divide en tres partes. En la primera parte

se sientan algunas bases conceptuales, como la definición de la aptitud para la música como una cualidad presente en todos los individuos y, por tanto, distinta de la cualidad habitualmente definida como "talento", que suele afectar a un número más limitado de individuos. En la segunda parte, a partir de una encuesta reciente realizada en las escuelas de la provincia italiana de Alto Adigio - Südtirol, se examinan la situación italiana y las indicaciones actuales. En la tercera parte, a la luz de todo esto, se presenta como ejemplo un posible plan de estudios para la formación musical de los profesores.

Palabras clave: Educación Musical, Pedagogía de la Música, Actitud hacia la Música, Formación Musical de Maestros de Infantil, Líneas Guía para la Educación Musical

ABSTRACT

The essay deals with the topic of music training for generalist preschool teachers. It consists of three parts. In the first part, we present some relevant conceptual bases, such as the definition of aptitude for music as a quality present in every individual and therefore distinct from the more specific quality usually defined as "talent", which tends to involve a smaller number of individuals. In the second part, starting from a recent

survey carried out in the schools of the Italian Province of Alto Adige - Südtirol, we examine the Italian situation and the current guidelines for music in kindergarten. In the third part, finally, in the light of all this, we present a possible curriculum for the musical training of preschool teachers as an example.

Key words: Music Education, Music Pedagogy, Attitude for Music, Music Training for Preschool Teachers, Guidelines for Music Education

La possibilità e anzi la necessità di avviare un percorso consapevole di educazione musicale e di esposizione alla musica fin dalle primissime fasi della vita, addirittura secondo alcuni in una condizione prenatale, è un elemento condiviso e indiscusso tra chi si occupa di educazione musicale¹. Esso si è tradotto sia in metodologie ampiamente consolidate da tempo, come per esempio la Music Learning Theory (MLT) delineata negli Stati Uniti da Edwin E. Gordon e oggi diffusa a livello globale², sia in proposte più recenti come per esempio “Musica in culla”³ definita in particolare grazie al lavoro della didatta della musica italiana Paola Anselmi e di un team di professionisti del settore sulla scia anche della stessa MLT³, sia infine in nuovi percorsi educativi di carattere più generale che tuttavia pongono proprio la musica al centro dell’intera formazione del bambino in età prescolare: ne è esempio emblematico il “Musikkindergarten” creato a Berlino nel 2005 su impulso del direttore d’orchestra e pianista Daniel Barenboim e arrivato adesso al suo sedicesimo anno di attività⁴. Al di là di tali casi, menzionati qui a mero titolo di esempio in un panorama quanto mai ampio e articolato, le varie proposte di educazione musicale in età prescolare, pur differenti per premesse e carattere, paiono trovare fondamenta comuni in almeno due aspetti. Essi caratterizzano in realtà l’approccio alla didattica della musica da oltre un secolo, ovvero almeno dalla definizione prima e attuazione poi della Ritmica di Émile Jaques-Dalcroze nella cittadella di Hellerau e dalla sua introduzione nel curriculum di musica per

la scuola pubblica di Ginevra, tra anni Dieci e Venti del Novecento, e dall’istituzione da parte del celebre compositore e didatta tedesco Carl Orff della “Güntherschule” assieme alla danzatrice Dorothee Günther nel 1924⁵. Sono, da un lato, un’idea di musica e attività musicale fortemente connessa con l’intera esperienza, fisica ed estetica, dei bambini al di là di una rigida prospettiva disciplinare in senso tradizionale; e dall’altro l’obiettivo di porre comunque, attraverso questo tipo di proposte, basi solide su cui ogni persona potrà edificare nel tempo la propria crescita e formazione non solo musicale ma anche personale, senza con ciò pensare necessariamente a uno scopo di tipo professionale.

Ancorché espresso in termini differenti, un ulteriore assunto accomuna di fatto le varie proposte educative e didattiche rivolte ai bambini nell’età neonatale e della scuola dell’infanzia. Tale assunto è la convinzione che quella che nel lessico comune si potrebbe definire la “predisposizione” verso la musica, ovvero l’attitudine individuale ad essa, non è, come si è soliti riscontrare nei discorsi di senso comune, qualcosa di speciale e riservato a poche persone “di talento”; l’attitudine riguarda invece ogni persona e differisce semmai solo in termini di ampiezza: più accentuata in taluni più contenuta in altri. In tale ottica è compito e responsabilità del contesto e della comunità nei quali il bambino cresce far sì che essa possa svilupparsi e quindi esprimersi anche mediante l’esercizio di alcune abilità performative o di comprensione, esattamente come avviene per le varie conoscenze e competenze linguistiche, logiche, di calcolo e così via che ci si aspetta i bambini sviluppino nella loro crescita o dalla scuola dell’infanzia in su.

In proposito, è quanto mai chiara e fruttuosa la teorizzazione operata dal già menzionato Edwin Gordon: egli pone l’accento sull’“attitudine musicale” come potenzialità di apprendimento musicale della singola persona. Tale attitudine musicale, in misura più o meno pronunciata, può essere legittimamente ritenuta presente in ogni bambina o bambino fin dalla nascita, così come appunto un’attitudine al linguaggio o alla matematica può essere data quasi per scontata in ognuno⁶ sì da contribuire a valutare, in situazioni specifiche di difficoltà a compiere operazioni di norma comuni e accessibili per l’età, l’eventuale insorgenza di “disturbi specifici dell’apprendimento” e individuare così l’intervento più appropriato a gestirli. Il livello di tale at-

titudine, che secondo Gordon è massimo al momento della nascita, differisce tra le persone e in linea teorica dovrebbe tradursi in differenti livelli di rendimento in ambito musicale: “dovrebbe” perché se non adeguatamente coltivata tale attitudine scema nel tempo e con essa si riduce anche il “rendimento” del soggetto⁷.

La necessità di intervenire nella formazione musicale fin dall’infanzia per poter consentire alle potenzialità dell’individuo di svilupparsi pienamente vale in realtà pure al di là dell’adesione alla teoria gordoniana⁸. In questa prospettiva, per usare adesso un termine di largo impiego nel discorso comune quando si parla di arte e musica, se per un verso il cosiddetto “talento musicale”, come ogni marcata dote individuale, è appannaggio di alcuni individui che più di altri trovano nella musica un mezzo congeniale di espressione, per l’altro verso l’attitudine alla musica, pur in diverse gradazioni, è invece presente sostanzialmente in tutti i bambini, come in tutti i bambini appunto è di norma rintracciabile una forma di attitudine matematica o linguistica. Tuttavia, affinché tale eventuale “talento” si possa esprimere in tutta la sua entità è necessario che anche l’attitudine alla musica abbia trovato un ambiente favorevole per manifestarsi nella propria ampiezza soprattutto durante l’infanzia sino all’adolescenza⁹; altrimenti pure quello stesso talento rischia di restare nell’ombra o addirittura prosciugarsi. Per dirla con un paradosso, si potrebbe ipotizzare che, pur in percorsi infantili assai diversi, forse nemmeno Mozart (cfr. Apostoli & Gordon, 2005, pp. 9-11) o Verdi sarebbero oggi ricordati per gli straordinari compositori che sono stati se non avessero avuto entrambi la sorte di trovare ambienti favorevoli all’espressione della propria attitudine e al suo concreto esercizio sin dalla loro infanzia. Il che però ci porta anche a pensare a quanti “Mozart” potremmo aver perso nel corso dei secoli o continuare a perdere oggi, o perlomeno a quanti talenti o anche “solamente” attitudini musicali sono rimasti inespressi e ignoti prima di tutto a chi ne era ed è tuttora portatore. In questo quadro, lo dico a scanso di equivoci, obiettivo dell’educazione musicale non è certo scovare spasmodicamen-

te dei “nuovi Mozart”. Molto più semplicemente essa dovrà mirare a creare le condizioni perché ogni bambino possa conoscere e sviluppare quell’aspetto della propria personalità che è la sua attitudine alla musica, così come avviene per altre discipline e saperi, ed eventualmente scoprire così nella musica il proprio talento; esattamente come già avviene quando, per esempio, un ragazzo o una ragazza di una Scuola secondaria superiore capisce di voler studiare Astronomia o Ingegneria civile grazie alla scoperta, resa possibile proprio dall’esperienza scolastica, della propria passione e del proprio “talento” più in un ambito che in un altro.

Come si può intuire da quest’ultimo esempio, il fatto che ogni bambino sia portatore di un’attitudine musicale, comunque essa venga definita, chiama in causa il ruolo della scuola, e della scuola pubblica in particolare. Comprendere che ogni bambino possiede un’attitudine alla musica, che la musica non è solo un’arte “sublime” per pochissimi eletti magari anche un po’ eccentrici, comporta infatti che la scuola deve farsi pienamente carico dell’educazione alla musica e non può delegare la formazione musicale a soggetti esterni, magari di natura privata: essa in tal modo abdicerebbe alla propria funzione, sancita in Italia dalla stessa Costituzione, di ambiente mirato a rimuovere gli ostacoli all’esercizio della propria cittadinanza per ogni individuo, indipendentemente dalle condizioni sociali o familiari originarie¹⁰. Da questo punto di vista risultano incoraggianti le stesse *Indicazioni per il curriculum* (Indicazioni, 2012) relative alla scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado vigenti ad oggi in Italia, anche se per quanto riguarda soprattutto la scuola dell’infanzia la loro formulazione risulta piuttosto aperta. Esse, infatti, sin dalla scuola dell’infanzia, sottolineano comunque la funzione della musica nella crescita globale della persona¹¹ e pongono l’educazione musicale scolastica come primo passo per un percorso di scoperta da parte dei bambini delle proprie stesse potenzialità: «Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e

1. Sulla questione si veda l’articolo di Carla Cuomo in questo stesso numero della rivista.

2. Per un’introduzione alla Music Learning Theory cfr., p. es., Gordon (2003) e Apostoli & Gordon (2005).

3. Per informazioni si veda l’indirizzo Internet <http://www.musicainculla.it> (ultimo accesso, 02.06.2021).

4. Informazioni all’indirizzo Internet <https://www.musikkindergarten-berlin.de/> (ultimo accesso, 02.06.2021).

5. Per un’introduzione sintetica alle due metodologie si veda Somigli (2013), pp. 97-109.

6. La definizione della MLT si struttura infatti sulla base della modalità di apprendimento della lingua madre.

7. Sul rapporto fra “attitudine” e “rendimento” e i metodi di misurazione dell’attitudine stessa nella MLT si veda Nardozi (2020).

8. Per questa ragione si userà nel testo il termine anche “attitudine alla musica”, di meno diretto riferimento alla MLT rispetto a quello di “attitudine musicale”.

9. Nella MLT, Gordon indica in 9-10 anni l’età limite per lo sviluppo dell’attitudine musicale, anche se su questo si registra un certo dibattito nella comunità degli addetti ai lavori.

10. Per un’introduzione alla scuola nel quadro della Costituzione italiana si veda Cerruti (2017); per una più sviluppata riflessione sui suoi scopi anche nel senso indicato nel testo si vedano, fra i molti titoli possibili, Baldacci (2014) e Martini (2020).

11. Sulla questione si veda l’articolo di Cuomo in questo stesso numero della rivista. Sulle “funzioni formative” e sul percorso che ha portato alla loro attuale formulazione attraverso una prima versione delle Indicazioni nel 2008 si vedano Pagannone (2008) e Somigli (2013): 20-32.

discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. *Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità*. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali» (*Indicazioni per il curriculum*, 2012, scuola dell'infanzia, p. 20; mio corsivo).

A questo punto possiamo tuttavia chiederci quanta consapevolezza di tutto questo vi sia tra gli educatori e gli insegnanti, nella fattispecie della scuola dell'infanzia; quanto cioè sia diffusa tra loro la percezione della musica come componente fondamentale e indipendente del sapere che tutti i bambini devono sperimentare e avviarsi a conoscere, naturalmente all'interno di un'organizzazione della didattica per "campi d'esperienza" trasversali, come proprio di una scuola dell'infanzia che non prevede impostazioni rigidamente disciplinari. E al contempo possiamo riflettere su cosa può fare a questo fine l'ente al quale la comunità affida la formazione degli insegnanti.

Per trattare questo aspetto ed esemplificare in modo concreto mi riferirò adesso alla mia esperienza di ricerca e docenza presso la Libera Università di Bolzano nella Provincia autonoma italiana dell'Alto Adige (Südtirol - Alto Adige), all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione: a tale tipo di Facoltà lo Stato italiano affida infatti la formazione degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia mediante un unico e condiviso corso di studio in Scienze della Formazione primaria.

Una recente indagine che ho condotto nelle scuole della Provincia, pur mirata a scopi differenti rispetto al presente scritto, offre elementi di riflessione utili¹². Sen-

za entrare nel merito della presentazione e discussione dei dati e limitandoci dunque a una sommaria osservazione complessiva di quanto essi lasciano trasparire, i risultati relativi alla scuola dell'infanzia mostrano infatti un panorama diversificato. In generale il valore della musica nel percorso formativo è ampiamente riconosciuto e diversi insegnanti hanno dichiarato addirittura di svolgere praticamente ogni giorno attività con la musica. Nello specifico può trattarsi anche di momenti funzionali ad altri scopi: questo avviene più di frequente con l'ascolto, che per esempio può essere proposto per favorire una condizione di rilassamento oppure accompagnare un'attività di disegno o di lavoro manuale o anche usato per attività di movimento o danza non mirate però – come avverrebbe in una prospettiva dalcroziana o gordoniana – alla scoperta della musica stessa¹³. Emerge così un quadro nel quale la musica è presente nelle scuole dell'infanzia altoatesine con una pluralità di scopi e attività (canto, ascolto, pratica strumentale, impiego della musica assieme al movimento o al disegno), anche da parte di una stessa o uno stesso insegnante. Si rileva tuttavia che tale pluralità risulta poter avere una correlazione col tipo di formazione musicale dei singoli docenti, così come alcune risposte a domande aperte circa le scelte di repertorio indicano – né potrebbe essere altrimenti – che l'ampliamento e l'approfondimento specifico dell'offerta di attività musicale procede di pari passo con la confidenza dei singoli operatori con la disciplina.

Se per un verso la situazione sostanzialmente incoraggiante rilevata nelle scuole dell'infanzia altoatesine, soprattutto nell'attuale fase della ricerca in quelle in lingua tedesca, non è automaticamente riferibile alla situazione del resto d'Italia a causa della storia peculiarissima del territorio e dell'influsso esercitato tutt'oggi nella realtà locale dalle tradizioni culturali, e anche pedagogico-didattiche, d'Oltralpe¹⁴, per un altro verso, a livello pratico, nella Facoltà di Scienze della Formazione ci troviamo ad affrontare anche sfide e problematiche analoghe a quelle riscontrabili nel resto del Paese. Esse, infatti, sono legate alla presenza della musica nel sistema scolastico italiano generale e di conseguenza, pur con delle differenze legate alla specificità del territorio, anche altoatesino in termini perlomeno di monte

12. L'indagine è stata svolta con un questionario anonimo online rivolto a insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado nel quadro del progetto di ricerca a carattere internazionale finanziato dalla Libera Università di Bolzano dal titolo *La musica classica nell'educazione musicale*, del quale chi scrive è ricercatore principale (PI). Ad esso ad oggi hanno partecipato quasi 1500 insegnanti, prevalentemente della scuola in lingua tedesca, dei quali circa 350 della scuola dell'infanzia. Per la presentazione e discussione degli esiti del sondaggio, da integrare con ulteriori dati relativi alla scuola e ladina, rinvio a successivi contributi relativi al progetto di ricerca stesso (in Alto Adige - Südtirol, un'area del Paese dove convivono tre gruppi etnico-linguistici – tedesco, italiano, ladino – con una maggioranza di lingua tedesca, la scuola viene offerta parallelamente in lingua tedesca e italiana per i rispettivi gruppi linguistici ed in modalità trilingue per il gruppo ladino).

13. Sulla funzione del movimento nell'educazione musicale si veda il contributo di Chiara Sintoni in questo numero della rivista e la relativa bibliografia.

14. Per una breve storia dell'Alto Adige si può vedere Steinger (2003); sulla storia della scuola altoatesina rinvio ad Augschöll (2004).

ore e collocazione curricolare. Di tale specificità, peraltro, sono indizio le stesse Indicazioni vigenti localmente e diverse per la scuola in lingua italiana, per la scuola in lingua tedesca e per quella in lingua ladina secondo il principio dell'autonomia sancito con il cosiddetto "secondo Statuto di autonomia" del 1972 (Legge costituzionale n. 1 del 10 novembre 1971 e Testo unico, D.P.R. n. 670 del 31 agosto 1972)¹⁵. Nelle Indicazioni per la scuola in lingua tedesca (*Rahmenrichtlinien*, 2008, pp. 35-36) ed in quelle per la scuola in lingua ladina che le riprendono (*Indicazioni / Indicazioni*, 2009), in particolare, si osserva una più marcata attenzione alla componente del canto e della danza e ad aspetti tecnici quali i principi costruttivi del discorso musicale (si nominano fra gli altri i principi del contrasto o della ripetizione); nella scuola in lingua italiana (*Indicazioni*, 2009) si osserva un approccio generale più vicino a quello delle *Indicazioni* nazionali (2012) ma al contempo – rispetto ad esse – un maggior dettaglio sulle attività da svolgere. Storicamente connesso con le vicende dell'Alto Adige e parte anch'esso dell'Impero austro-ungarico sino alla fine della prima guerra mondiale (1914-1918), pure il Trentino presenta un'autonomia che si traduce fra l'altro in *Orientamenti* provinciali diversi dalle *Indicazioni* nazionali (*Orientamenti*, 1995): essi si aprono con l'assunto che «la prima educazione musicale di base va intesa come progressiva acquisizione della padronanza e della conoscenza degli elementi fondamentali e semplici della musica» e spiccano a confronto con le parallele *Indicazioni* nazionali (2012) o provinciali altoatesine per una più marcata attenzione a contenuti d'ordine tecnico.

Nel momento in cui le varie Indicazioni fissano alcuni contenuti e obiettivi per l'apprendimento dei bambini, esse richiedono implicitamente ai docenti di avere i mezzi per poter guidare con sicurezza e successo i bambini nel percorso di apprendimento¹⁶. Così, quando all'inizio del ciclo degli insegnamenti di musica previsti nel corso di Laurea in Scienze della Formazione io presento ai gli studenti e alle studentesse – in larghis-

15. In precedenza, l'autonomia dell'Alto Adige era regolata, nell'ambito della Regione Trentino-Alto Adige, dalla Legge dell'Assemblea Costituente del 31 gennaio 1948, della quale il T.U. del 1972 ha mantenuto alcuni elementi.

16. Per fare un semplice esempio, nel momento in cui le Indicazioni (2012) specificano tra i "Traguardi per lo sviluppo della competenza" che il bambino «sperimenta e combina elementi musicali di base» (p. 21), esse presuppongono di fatto che l'insegnante abbia ben chiari quali sono questi medesimi elementi e come fare per garantirne l'accesso e il possesso da parte dei bambini.

sima parte madrelingua italiani provenienti dall'Alto Adige e dal Trentino¹⁷ – le Indicazioni, nazionali e provinciali, con le quali loro stessi presumibilmente dovranno poi lavorare, scorgo spesso nei loro occhi, e talvolta nelle loro stesse parole, sorpresa, smarrimento, preoccupazione. In diversi, infatti, hanno il timore se non addirittura l'impressione che le attività prospettate nonché le conoscenze e abilità che le varie Indicazioni elencano – e già per i bambini della scuola dell'infanzia – siano forse al di là della propria stessa portata. Questo scaramento non sarebbe in realtà sempre fondato: le studentesse e gli studenti, infatti, non sarebbero del tutto privi di educazione musicale, nemmeno sul versante della teoria. Il problema col quale costoro devono fare i conti e che ne motiva la reazione di timore, però, almeno in Italia, è duplice. Da una parte, il loro percorso di educazione musicale si è quasi sempre interrotto col terzo anno di scuola secondaria di primo grado e dunque arrivano perlopiù all'università dopo cinque anni nei quali hanno avuto tempo e modo di dimenticare praticamente tutto quello che hanno appreso. Dall'altra, l'educazione musicale ricevuta nella scuola primaria e dell'infanzia, dunque proprio nel periodo della vita più propizio a porre le basi per l'apprendimento musicale può aver talora risentito di quei limiti che i nostri stessi studenti avvertono come propri¹⁸.

Per fronteggiare questa situazione sono possibili varie strategie. Quella seguita nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

17. A fronte dell'organizzazione della scuola in tre ripartizioni come indicato più sopra in nota 12 e nel testo, anche la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è organizzata in tre sezioni (tedesca, ladina e italiana) al fine di preparare adeguatamente gli insegnanti che opereranno sul territorio nelle varie Intendenze.

18. Il fenomeno naturalmente può riguardare soprattutto la situazione, numericamente maggioritaria, in cui l'educazione musicale venga affidata all'insegnante generalista e non data in carico ad un "esperto" disciplinare esterno. In proposito a questa soluzione, chi scrive da una parte ne riconosce i vantaggi per quanto attiene alla preparazione disciplinare solida e specialistica del personale esterno coinvolto e dall'altra esprime qualche perplessità: essa, se non inquadrata a livello istituzionale e territoriale, risulta di fatto subordinata all'interesse verso la musica dei singoli dirigenti e alle disponibilità finanziarie degli istituti; inoltre trova un elemento di rischio nel fatto che l'esperto esterno può essere una figura estremamente competente sul fronte della disciplina ma mancare di una preparazione altrettanto specifica per quanto attiene l'orizzonte pedagogico e didattico o può agire senza una stretta connessione col team degli insegnanti curricolari.

nel definire il curriculum del corso di studio del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria mirato alla preparazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria che si avviò nell'anno accademico 2011-12 e quindi rimodularlo tra 2015 e 2016, è stata di conferire centralità proprio agli aspetti d'ordine disciplinare, anche a quelli che più spesso vengono ritenuti in generale difficilmente accessibili in quanto eminentemente "tecnici" (la notazione, le forme, ma anche l'intonazione curata della voce eccetera), si da cercare di contribuire a risolvere il problema ora ricordato¹⁹. Del resto, solo quando si conoscono bene le regole di una disciplina e di un'arte come la musica le si possono consapevolmente usare, manipolare e superare. Tuttavia, non sarebbe legittimo limitarsi all'aspetto contenutistico. Per questo, si è mirato a coniugare quest'ultimo con l'aspetto metodologico. Così, nella maggior parte dei casi gli studenti e le studentesse riscoprono o scoprono e apprendono *ex novo* aspetti del sapere musicale compiendo loro stessi il percorso che dovranno fare coi bambini e riflettendovi. Ne è scaturito un curriculum di musica organizzato in due anni: in ognuno di essi un corso teorico trova la propria integrazione in un laboratorio pratico rivolto rispettivamente alla didattica per la fascia 0-7 e a quella per la fascia 6-12²⁰; in entrambi i casi si è cercato di porre a frutto la ricchezza delle diverse tradizioni culturali e didattiche, soprattutto austro-tedesca ed italiana, che convergono sul territorio (Somigli, 2016; Comploi, Schrott & Somigli, 2018).

Per la fascia 0-7, che qui ci interessa, le studentesse e gli studenti sperimentano un cammino che li porta fra l'altro – per limitarsi ad alcuni esempi – a conoscere e applicare sulle principali metodologie didattiche storiche; a realizzare esperienze sonore e musicali rivolte alle varie fasce d'età nelle quali la produzione e l'ascolto si alimentano; a confrontarsi con lavori adatti alla scuola dell'infanzia della storia della musica d'arte e di altri generi musicali; a costruire e improvvisare filastrocche ritmiche; ad acquisire i mezzi per suonare con sempre maggior consapevolezza gli strumenti del-

lo strumentario Orff e insegnare a dei bambini a fare lo stesso; a recuperare la loro capacità di decifrare un semplice spartito per insegnare una canzone, e la sua forma, a dei bambini; a inventare fiabe sonorizzate; a muoversi sulla musica e fare del movimento del corpo un mezzo di comprensione musicale; a scoprire come usare la propria voce nel canto, e talora addirittura a "scoprire" la loro stessa voce.

Alla base di tutto questo sta una consapevolezza: la musica non è un dono per pochi ma un'esperienza – d'ascolto e produzione, cognitiva e performativa – da rendere accessibile a tutti. Ma perché questo avvenga è necessario che le insegnanti e gli insegnanti fin dalla scuola dell'infanzia (ma anche le educatrici e gli educatori dal nido) abbiano gli strumenti necessari a far sì che nemmeno un bambino resti all'oscuro della propria attitudine alla musica; oppure, e forse è peggio ancora, cresca nella convinzione di essere "negato" perché magari ha incontrato adulti che, sulla base del pregiudizio radicato della musica come dono speciale per pochi eletti talentati, hanno equivocato e derubricato in tal senso i suoi primi incerti tentativi e le sue prime magari in apparenza maldestre sperimentazioni con la musica (Apostoli & Gordon, 2005: 13-14 e 18-21)²¹. E tutto ciò deve avvenire per ogni bambino e bambina, a prescindere dalla possibilità della sua famiglia di consentirle o consentirgli di frequentare corsi privati o dalla sorte di capitare in un contesto scolastico particolare nel quale è può esser presente un insegnante di musica dedicato oppure si agisce all'interno di un qualche progetto sperimentale specifico.

Vorrei concludere e riassumere questo discorso con un'immagine, una metafora. Non si nasce sapendo camminare. Ma s'impara a farlo osservando, provando, cadendo, rialzandosi, sostenuti psicologicamente e fisicamente da adulti che ci danno l'esempio, ci accompagnano, ci consolano, ci incoraggiano. Quello che sta alla radice della proposta che ho rapidamente descritto è l'intento, o almeno la speranza, di far sì che sempre più bambini trovino nella scuola un ambiente e delle

21. fr. Apostoli & Gordon, 2005: 13-14 e 18-21; da questo punto di vista, anche sulla scorta del testo appena menzionato, si può pensare a come invece gli adulti guidano i bambini alla pronuncia corretta delle parole senza giudicarli più o meno portati per il linguaggio verbale sulla base dei loro primi esperimenti; su questo e sulle analogie a livello di apprendimento tra musica e linguaggio verbale si rinvia di nuovo alla MLT.

persone che anche nella musica sappiano muoversi sulle proprie gambe e così permettano loro di scoprire con serenità come "camminare". A partire dall'infanzia e per tutta la vita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Apostoli, A. e Gordon, E.E. (2005). *Ascolta con lui canta per lui*. Curci.
- Augschöll, A. (2004). *La storia della scuola in Alto Adige*. Alphabeta.
- Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. Educazione, lavoro, democrazia. FrancoAngeli.
- Cerruti, T. (2017). Educare in contesti formali: la scuola nella Costituzione italiana. In S. Kanisza, e A.M. Mariani (a cura di). *Pedagogia generale*. Pearson.
- Comploi, F., Schrott, S. e Somigli, P. (2018). *Music education in multilingual contexts. Proceedings of the 19th International Seminar of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, ISBN 978-0-6481219-4-78 <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/ISME%20Commission%2001%20Policy%202018.pdf>
- Comploi, F. e Schrott, S. (2019). L'educazione musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, IX,109-117, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/10191>
- Gordon, E.E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Curci.
- Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana stabilite con Deliberazione della Giunta provinciale del 24 agosto 2009, n. 2077: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/199430/delibera_24_agosto_2009_n_2077.aspx?view=
- Martini, B. (2020). Università e conoscenze: le relazioni fruttuose. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X,129-137, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/11930>
- Nardozi, R. (2020). Attitudine musicale e verifica del potenziale di apprendimento in musica: la ricerca e i test di Edwin Gordon. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X,25-61, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/11929>
- Indicazioni provinciali per le scolines ladines. Delibera 27 aprile 2009, n. 1181, <http://>

lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/199453/delibera_27_aprile_2009_n_1181.aspx?q=indicazioni+&a=2009&n=&in=-&na

- Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia della Provincia autonoma di Trento* (Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg.). <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=1376>
- Pagannone, G. (2008). Funzioni formative e didattiche della musica. In A. Nuzzaci e G. Pagannone (Eds). *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp.113-156). Pensa MultiMedia
- Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990. Veröffentlicht im Beiblatt Nr. 1 zum Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol vom 25. November 2008, Nr. 48/I-I.
- Somigli, P. (2013). *Didattica della musica: un'introduzione*. Aracne.
- Somigli, P. (2016). Music Didactics at the Free University of Bolzano-Bozen. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VI,83-86, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/6571>
- Steininger, R. (2003). *Südtirol. Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Innsbruck, Studienverlag.

Ricevuto: 18-06-21. Accettato: 1-09-21
Artículo terminado il 15-06-2021

Somigli, P. (2021). La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti. *RELADEI-Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 79-86.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Paolo Somigli

Libera Università di Bolzano
Italia

psomigli@unibz.it

Paolo Somigli è Professore associato in Musicologia e storia della musica nella Facoltà di

Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove tiene corsi di Pedagogia e Didattica della musica. È pianista e direttore editoriale di “Musica Docta. Rivista digitale di

Pedagogia e Didattica della musica” (fascia A nelle liste ANVYR. Tra le sue pubblicazioni, molte delle quali su temi di educazione musicale, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola* (ed.; 2019) e *Popular music per la didattica* (ed., con A. Bratus; 2020).