

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

Facoltà Scienze dell'Educazione

Curricolo di Pedagogia Sociale

Tesi di Baccalaureato

EDUCAZIONE E MUSICA:

Il progetto Musica in Culla

Studentessa: Antonella MERCURI

Relatrice: Prof.ssa Marialibera D'AMBROSIO

Correlatrice: Prof. Ssa Cinzia MESSANA

Roma - Anno Accademico 2018 - 2019

Introduzione	1
Capitolo I	
RELAZIONI E CONTESTI EDUCATIVI: NIDO D'INFANZIA E FAMIGLIA	
1.1. Il nido da servizio ai genitori a luogo educativo per i bambini	5
1.2. Un po' di storia: la nascita dell'asilo nido	7
1.3. Cambiamenti socio-culturali e nuovo diritto di famiglia	9
1.4. Una possibile sintetica definizione dell'asilo nido odierno	11
1.5. Il profilo professionale dell'educatore e il suo ruolo	12
1.6. I diritti dei bambini e delle bambine nella Costituzione italiana e nelle carte internazionali	15
1.6.1. Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia	16
1.6.2. I diritti dei minori nei documenti internazionali sui diritti umani	17
1.6.3. I diritti dei minori nella Costituzione italiana	18
1.7. La relazione famiglia – nido	19
1.8. L'esperienza Reggiana	20
1.9. Il Modello Educativo Romano	22
Capitolo II	
IL PROGETTO MUSICA IN CULLA	25
2.1. La musica nella prima infanzia	26
2.2. Cosa è "Musica in Culla"	29
2.2.1. La Vision	32

2.2.2. La prospettiva del bambino	33
2.2.3. Teorie di riferimento	33
2.2.4. Il rapporto con le altre metodologie	35
2.3. Professionalità degli operatori di “Musica in Culla”	37
2.4. Competenze dell’ operatore di “Musica in Culla”	38
2.5. Come divenire operatori di “Musica in Culla”	39
2.6. Musica in culla va al nido: un esempio di intervento in Italia	41
Capitolo III	
IL PROGETTO MUSICA IN CULLA COME FATTORE DI PROMOZIONE DELLA RELAZIONE EDUCATIVA	43
3.1. Intenzionalità educativa e proposta di musica in culla	43
3.2. Opportunità nella relazione con l’educatrice/educatore	49
3.3. Opportunità nella relazione con il genitore	51
3.4. Opportunità nell’alleanza scuola-famiglia	52
Conclusioni	54
Appendice I	56
Appendice II	57
Sitografia	58
Bibliografia	59

Introduzione

Io c'ero. Questa è la frase che probabilmente si pronuncia con un certo orgoglio quando si parla di un evento a cui si è partecipato e che ha avuto un certo riscontro sociale. Quando i primi uomini sbarcarono sulla luna ero bambina, ricordo ancora il clima di intensa attesa che si respirava a cui i media facevano eco in Italia e nel mondo. Certamente per me e per molte altre persone non era possibile cogliere pienamente il significato scientifico e politico di tale impresa eppure, era evidente che la si percepiva come un fatto che riguardava tutti, tutta la comunità umana. Così, anche perdendo ore di sonno, molti restarono svegli in quella notte del venti luglio millenovecentosessantanove, notte che segnò un punto d'arrivo e di partenza per la ricerca spaziale.

Ecco, io c'ero anche quando alla fine degli anni novanta ebbero inizio le attività didattiche per la primissima infanzia presso la “Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia” e venne organizzato il primo seminario sulla *Music Learning Theory*, (teoria dell'apprendimento del linguaggio musicale), tenuto dal suo stesso fondatore: Edwin E. Gordon. Ma che cosa ci facevo io lì pur non essendo una musicista e quindi tanto mento una insegnante di musica? Perché nonostante tutto sentivo che la cosa mi riguardasse? E forse si potrebbe dire: quali corde faceva vibrare in me quella situazione che aveva quelle caratteristiche di vitalità proprie della vigilia di una nascita? Allora non avrei saputo definirla, ma oggi, credo di poterla chiamare *passione educativa*.

La scelta del tema “educazione e musica nella prima infanzia”, il progetto “Musica in Culla”, quindi, ha radici lontane. Negli anni però ho continuato a seguire il progetto “Musica in Culla” nella sua evoluzione, per cui ho deciso di farne sia la mia esperienza di tirocinio per il corso di *Animazione Socioculturale* e poi, alla luce del completamento del mio percorso di studio nell’ambito del curriculum di *Pedagogia Sociale, il tema di tesi*.

La musica studiata come fenomeno è stata oggetto d’interesse non solo per i ricercatori di teoria musicale, ma anche per gli studiosi delle diverse discipline come la psicologia, la filosofia, la pedagogia linguistica, e le scienze della comunicazione.¹

La proposta pedagogico-educativa del Nido e della scuola d’infanzia offre ai bambini occasioni per far esprimere la loro fantasia, la capacità cognitiva, costruttiva e manipolativa. In tali contesti la proposta musicale, per essere meglio padroneggiata dai più piccoli, può essere presentata in forma di gioco, in tal modo la musica si inserisce nelle attività che impegnano i bambini promuovendo in loro lo sviluppo della corporeità, della fantasia, e della socialità.

Obiettivo di fondo della tesi presentata nelle pagine che seguono è proporre una serie di riflessioni basate su una lettura critica della letteratura specializzata con particolare riferimento a:

- nessi fra musica, linguaggio e comunicazione per far emergere il valore della pratica educativa musicale fin dalla prima infanzia;
- l’importanza di competenze specifiche alla base della proposta educativa centrata sulla musicalità nelle strutture educative per la prima infanzia, per fornire ai bambini una reale opportunità di apprendimento e sviluppo del linguaggio musicale, come ulteriore personale possibilità espressiva;

¹ A. LOBEFALO, Musica e Educazione, in *Dizionario di scienze dell’educazione*, Roma, LAS, 2008, p. 780.

- le istanze costituzionali inerenti l'educazione e il riconoscimento dei diritti all'educazione dei bambini sul piano locale(modello educativo romano) e internazionale (la carta dei diritti del fanciullo);
- lo spirito che anima "Musica in Culla" - attraverso la visione antropologica, le teorie di riferimento, la sua storia, il suo presente le sue prospettive future - come metodologia che fa della musica uno strumento di promozione della consapevolezza educativa;
- le opportunità relazionali che un percorso educativo come "Musica in Culla" può offrire al bambino e agli adulti che si prendono cura di lui (educatori o genitori).

Pertanto, nelle pagine che seguono, sono state prese in considerazione alcune domande chiave:

- Quale rapporto tra musica ed educazione?
- Che senso ha fare musica con i bambini da zero a tre anni?
- Cosa è "Musica in Culla"? Di cosa si occupa? Quali sono i suoi fondamenti? Quale visione del bambino guida tale pratica?
- Quale ruolo hanno educatori del nido e genitori nella pratica di "Musica in Culla"? Come si svolge, dove e con chi si svolge un incontro di "Musica in Culla"?

Questi sono alcuni interrogativi che hanno guidano la riflessione proposta in questa sede.

Nel primo capitolo si intende delineare i contesti educativi di sviluppo del bambino da zero a tre anni e le relazioni che si instaurano con particolare riferimento al Nido. Pertanto saranno descritte le caratteristiche del Nido e delle professionalità che si muovono al suo interno, la sua evoluzione storica e le relazioni con le figure familiari o *caregiver*.

Nel secondo capitolo sarà presentato il progetto "Musica in Culla", il contesto in cui è nato per disegnarne il profilo e coglierne così le

caratteristiche antropologiche e pedagogico sociali e quindi il tipo di relazione educativa che si instaura con il bambino. La formazione dell'operatore di "Musica in Culla" e la motivazione che l'accompagna.

Nel terzo capitolo saranno evidenziate le intenzionalità educative del progetto "Musica in Culla" con particolare riferimento alle opportunità che offre nel qualificare le relazioni del bambino con le educatrici del nido, con i genitori e nell'alleanza educativa tra nido e famiglia.

Capitolo I

RELAZIONI E CONTESTI EDUCATIVI: NIDO D'INFANZIA E FAMIGLIA

Nel delineare il contesto socio-educativo del nido odierno, del servizio che offre in relazione ai bisogni dei bambini e delle famiglie, si ritiene utile definire alcune premesse di carattere storico e giuridico di tali istituzioni. Per i motivi suddetti, nel presente capitolo si intende descrivere in forma sintetica alcuni aspetti storici e giuridici relativi all'evoluzione dell'asilo nido in Italia. Si farà un richiamo al processo di cambiamento del diritto di famiglia e all'affermarsi dei diritti dei minori espressi nei documenti internazionali e nella Costituzione italiana che fanno da riferimento alle attuali strutture educative per l'infanzia, si delinea il profilo di una professionalità complessa ed articolata quale quella dell'odierno educatore e il capitolo si chiuderà con un richiamo alla storica esperienza del nido di Reggio Emilia ed al documento di riferimento per gli asili nido della Capitale : "Il Modello Educativo Romano".

1.1 Il nido da servizio ai genitori a luogo educativo per i bambini

La diffusione dei servizi, in particolare quelli rivolti alle famiglie, costituisce uno degli indicatori che determinano la qualità dello sviluppo di una comunità. Attualmente si è riscontrato un incremento della domanda sociale per l'accesso ai servizi educativi per l'infanzia: tale aumento della domanda non si correla soltanto al bisogno di soddisfare le aumentate esigenze delle famiglie, ma anche alla qualità dei servizi offerti. Tali servizi, infatti, non sono solo luoghi dedicati all'assistenza per l'infanzia ma assumono significato di luoghi di socializzazione, apprendimento e sperimentazione di nuovi approcci educativi,

dove alle stesse famiglie viene proposto e riconosciuto un ruolo attivo di partecipazione e proposta¹, come anche evidenziato da documenti quali il “Modello Educativo Romano”.²

Secondo Enzo Catarsi ed Aldo Fortunati³, questo aumento delle richieste dei servizi per l’infanzia è, inoltre, anche frutto di una maggiore consapevolezza culturale riguardo le finalità educative del nido, che negli anni ha delineato sempre più una propria identità pedagogica.

Come rilevano Anna Bondioli e Susanna Mantovani⁴, al varo della legge 1044 del 1971, che sancisce la nascita degli asili nido, non pare esserci una reale consapevolezza dei bisogni educativi del bambino da 0 a 3 anni. La legge 1044, varata in contemporanea alla legge sulla tutela della maternità, rivela sensibilità alle problematiche della donna ed ai bisogni della famiglia, ma non coglie ancora la specificità dei bisogni educativi della prima infanzia.

Più recente, sempre secondo le stesse autrici, è la diffusione dell’idea che il nido, quale agenzia educativa sia un diritto per il bambino oltre che per la donna, per la donna lavoratrice, e che quindi sia potenzialmente volto ai bambini da 0 a tre anni.

Il servizio offerto dall’asilo nido, inizialmente con prevalente funzione assistenziale, nel dopoguerra e con le successive trasformazioni economiche e sociali ha assunto nel tempo connotazioni e caratteristiche diverse, da servizio rivolto ai genitori prima, e poi di servizio educativo per i bambini.

Tale cambiamento rispetto al passato, dove l’asilo aveva finalità principalmente igienico-sanitarie, si è realizzato da un lato grazie all’avanzamento nelle ricerche scientifiche in campo psicopedagogico e alla maggiore attenzione per la fascia di età compresa tra zero e tre anni, dall’altro alle importanti iniziative al livello comunale che hanno portato alla

¹ M. L. CAPPARUCCI, *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, CISU, 2011.

²<https://www.comune.roma.it/pcr/it/newsview.page?contentId=NEW444013> (consultato il 3 febbraio 2019)

³E. CATARSI, A. FORTUNATI, *Educare al nido metodi di lavoro nei servizi per l’infanzia*, Roma, Carocci, 2004.

⁴A. BONDIOLI, S. FORTUNATI (Edd.), *Manuale critico dell’asilo nido*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

creazione di veri e propri nidi con intento educativo; tutto ciò ha contribuito a chiarire che il processo formativo ed educativo comincia già dalla nascita per poi proseguire gradualmente.

Ma per comprendere meglio tali passaggi e dare fondamento storico ad una realtà complessa come quella del nido d'infanzia, si ritiene opportuno fare un richiamo alla sua origine nonché all'evoluzione dell'istituto familiare in ambito giuridico quale espressione dei cambiamenti sociali e culturali.

1.2 Un po' di storia: la nascita dell'asilo nido

Lo Stato italiano fino al 1925 non ha mostrato molto interesse verso le istituzioni per l'infanzia, la cui gestione è stata principalmente delegata ai privati. Infatti, fino ad allora, sono stati gli ordini religiosi che generalmente hanno operato in tale direzione ed ai quali, nonostante le critiche di un probabile interesse di proselitismo, è riconosciuto di avere svolto un rilevante ruolo di supplenza. Si può pensare quindi, che tali atteggiamenti possano rivelare scelte orientate a favorire la conservazione dei valori dominanti e fondati su idee che hanno favorito politiche assistenzialistiche in luogo dell'organizzazione di servizi sociali.⁵

Storicamente l'idea di infanzia come gruppo sociale nasce con l'avvento dell'industrializzazione. La migrazione dei lavoratori delle campagne verso la città alla ricerca di una migliore condizione di vita, prospettata dal lavoro in fabbrica, non si rivela affatto favorevole. Il profondo solco che sostanzia la differenziazione tra le nuove classi sociali, borghesia e proletariato, si riflette inevitabilmente sui bambini e le bambine dei due diversi gruppi, con una maggiore cura per i primi ed un maggiore sfruttamento per i secondi.

⁵Cfr. E. CATARSI, A. FORTUNATI, *Educare al nido metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004, p. 19.

I primi interventi rivolti all'infanzia verso la metà dell'Ottocento, si debbono all'azione di filantropi quali si mostrano preoccupati per le deprimenti condizioni di vita e gli alti tassi di mortalità dei bambini dei ceti popolari.

Il particolare sistema produttivo delle fabbriche, impegna gli operai per la maggior parte delle ore della giornata, ciò comporta un nuovo assetto del nucleo familiare, che appare sempre più slegato. Ciò favorisce l'istituzione dei primi "Presepi", cioè delle prime strutture caritatevoli con lo scopo di offrire un livello minimo di custodia e di assistenza all'infanzia povera, alla prole degli operai⁶.

Il primo reale intervento pubblico su scala nazionale avviene quando il regime fascista con la legge del 10 dicembre 1925, n. 2277, istituisce l'Opera Nazionale Maternità Infanzia, che si pone come obiettivo primario la difesa ed il potenziamento della famiglia e della natalità. Gli scopi assistenziali del nuovo ente sono esplicitati nella legge che lo istituisce, ove è scritto che i benefici previsti sono diretti alle madri abbandonate e bisognose ed ai bambini provenienti da famiglie indigenti.

Le strutture edilizie OMNI destinate all'infanzia si presentano per lo più con ampi saloni minimamente arredati e scarsamente stimolanti per i bambini. La funzione dei nidi è principalmente di custodia, non caratterizzata da una progettualità educativa, ma da un'attenzione alle esigenze di tipo igienico-sanitario, di conseguenza anche le relazioni con i piccoli sono volte a soddisfare più i bisogni fisiologico-sanitari che a dare spazio alla sfera affettiva, psicomotoria, intellettuale ed alla comunicazione. I nidi si qualificano quindi come strutture fortemente medicalizzate ed asettiche, organizzate in un rigido ordine gerarchico del personale⁷, dove vige il divieto di accesso nei locali dell'asilo «a chiunque non sia addetto al suo funzionamento», come sancito dall'articolo 23 delle Norme sul funzionamento delle istituzioni dell'OMNI, e quindi anche vietate al libero accesso dei genitori, in tal senso l'istituzione tende ad isolare il bambino dal contesto

⁶C. RICCI, *Valorizzare le differenze individuali nella prima infanzia*, Trento, Erickson, 2005.

⁷ Il personale OMNI si articolava su tre figure principali: la dirigente, la vigilatrice, e la puericultrice.

sociale, invece che inserirlo, ed a sottrarsi ad un eventuale confronto mostrandosi così distante dalla moderna visione dialettica del processo educativo.

L'OMNI ha rappresentato per circa un cinquantennio l'organismo cardine in materia di assistenza all'infanzia ed ha costituito il modello di riferimento del nido sotto ogni suo aspetto, teorico, pratico ed organizzativo. Negli anni settanta l'Italia si dota di un "piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con concorso dello Stato": la legge 1044 del 6 dicembre 1971. Successivamente con la legge del 23 dicembre 1975, n. 698, viene disposta la soppressione dell'OMNI ed il trasferimento ai Comuni delle funzioni amministrative relative agli asili nido.

1.3 Cambiamenti socio-culturali e nuovo diritto di famiglia

I profondi cambiamenti economici, sociali e culturali che si sono verificati nel nostro Paese hanno influenzato l'evolversi dell'istituto familiare, le diverse tipologie familiari presenti oggi in Italia e prodotto nuove modalità interpretative del ruolo genitoriale.

Storicamente l'immagine tradizionale della famiglia mediterranea, si presenta con una struttura autoritaria, piramidale al cui vertice risiede il "pater familias" e la donna svolge soltanto funzioni di maternità, completamente assoggettata al marito come i figli sono subordinati all'autorità del padre e talvolta, solo in sua assenza, a quella materna.

Le formule di carattere ottocentesco del Codice Civile del 1942 lette al momento del matrimonio, costituenti l'atto fondativo della famiglia ravvisano una donna debole e dipendente dal marito, la norma (art.) 144 stabiliva: " il marito è capo della famiglia, la moglie segue la condizione civile di lui, ed è obbligata ad accompagnarlo ovunque egli crede opportuno di fissare la sua residenza". Ed ancora (art.) 145: "Il marito ha il dovere di proteggere la moglie, di tenerla con sé, di somministrare tutto ciò che è necessario ai bisogni della vita in proporzione alle sue sostanze.

Al contrario le diverse fasi del processo storico del diritto di famiglia si connotano per l'importanza del ruolo svolto dalle donne, in particolare nell'introduzione del divorzio, Legge 1° dicembre 1970, n. 898 ("Disciplina dei casi di scioglimento di matrimonio"), e nella riforma del diritto di famiglia, Legge 19 maggio 1975, n. 151: Riforma del diritto di famiglia.

Finalmente con il nuovo ordinamento giuridico viene superata una situazione contraddittoria, infatti, nella Carta Costituzionale, fin dal 1948, si è provveduto all'inserimento degli articoli 29, 30 e 31 che riconoscono la piena parità dei diritti e doveri fra i coniugi, mentre sul piano della legislazione ordinaria erano ancora in vigore le norme del Codice Civile del 1942 che li negavano.

La riforma cambia la prospettiva e in attuazione del principio di uguaglianza morale e giuridica dei coniugi enunciato dall'art. 29 della Carta Costituzionale, estende alla moglie tutti quei diritti, relativi al governo della famiglia, che fino a questo momento sono strettamente riconosciuti al marito.

Alcune delle innovazioni principali introdotte dalla riforma sono: sia per l'uomo che per la donna l'innalzamento a diciotto anni dell'età per contrarre matrimonio, modifiche delle cause di invalidità del matrimonio; l'integrale pianificazione nel governo della famiglia e nella potestà sui figli; la previsione dell'intervento del giudice in alcuni casi di contrasto tra i coniugi; l'introduzione del regime di comunione dei beni; l'abolizione della dote; l'attribuzione dell'azione di disconoscimento di paternità anche alla madre; la sostanziale equiparazione della posizione dei figli naturali e dei figli legittimi; il miglioramento delle garanzie in merito alla posizione successoria del coniuge e dei figli.

In questo contesto di mutamenti sociali e di trasformazioni dell'istituzione familiare emerge la necessità di sollecitare le politiche di *welfare* ad un nuovo tipo di rapporto tra nido e famiglia. Il nido in quanto agenzia educativa è un diritto per il bambino oltre che per la donna lavoratrice e quindi potenzialmente rivolto a tutti i bambini da 0 a 3 anni.

1.4 Una possibile sintetica definizione dell'asilo nido odierno

Gli asili nido, servizi educativi per la prima infanzia o nidi d'infanzia, sono strutture a carattere pubblico o privato, che in linea con i principi costituzionali e le carte internazionali sui diritti dei bambini, svolgono un servizio educativo in risposta ad un interesse sociale.

Questi servizi educativi si rivolgono ai bambini da 3 a 36 mesi ed alle loro famiglie eventualmente ispirandosi a modelli pedagogici (montessoriano, steineriano, ecc...) e esperienze educative (agrinido, nidi nel bosco, ecc...) secondo modalità esplicitamente riferite nel Progetto Educativo Generale (PEG) della struttura.

L'obiettivo degli asili nido è quello di garantire, indistintamente, a tutti i bambini e bambine, le condizioni migliori per il loro sviluppo psico-fisico; promuovono l'uguaglianza di opportunità educative tenendo conto delle diverse esigenze di ciascun bambino e bambina e dei diversi ritmi di crescita e di adattamento.

L'asilo nido, concorre, insieme con la famiglia, a promuovere la personalità del bambino con l'obiettivo di formare un individuo libero e attivo, protagonista del suo sviluppo, attraverso un processo che intende favorire un'armonica crescita psico-fisica, promuovere l'autonomia, educare alla socialità e al rispetto della diversità.

In sintesi le finalità perseguite nell'asilo nido sono:

- favorire la costruzione dell'identità personale del bambino e della bambina;
- favorire la conquista della sua autonomia;
- educare alla socialità.

Le Regioni ed enti locali collaborano insieme al fine di promuovere le più adeguate politiche per i minori e la famiglia, attuando un sistema educativo integrato. A tale scopo redigono una programmazione triennale dei servizi all'infanzia nel relativo piano che definisce gli obiettivi, livelli di qualità e criteri dei servizi all'infanzia. Secondo il documento annuale di programmazione finanziaria, che deve essere approvato entro il 31 dicembre, vengono successivamente stanziati i finanziamenti.

L'asilo nido rientra nel sistema dei servizi educativi riservati all'infanzia di competenza dell'ente locale comunale: nei piani urbanistici sono previsti il numero e la localizzazione degli asili nido, in proporzione alla densità della popolazione, nel rispetto degli standard urbanistici e delle norme di progettazione emanate dalla Regione.

Alla legislazione regionale, infatti, è demandata la definizione degli aspetti legati alla definizione dei livelli minimi di qualità e del rispetto degli stessi al livello territoriale nell'erogazione del servizio. Da ciò deriva la notevole differenziazione a livello regionale e territoriale nella concreta realizzazione ed erogazione del servizio.

In generale, i soggetti che possono gestire un servizio educativo per la prima infanzia sono:

- I Comuni, anche in associazione tra di loro;
- Soggetti pubblici;
- Soggetti privati accreditati convenzionati con i Comuni;
- Soggetti privati scelti dai Comuni con gara pubblica;
- Soggetti privati autorizzati.

L'ente gestore garantisce il regolare funzionamento dell'asilo nido, in coordinamento con le altre strutture educative e gli altri servizi per l'infanzia, nell'ambito territoriale.

1.5 Il profilo professionale dell'educatore e il suo ruolo

Il titolo di studio per l'esercizio della professione di educatore, è variato negli anni. Si può dire che, fatti salvi i diritti di coloro che già operano nel settore con il titolo di diploma, facendo riferimento alla riforma della Buona scuola, a partire dal 2019/2020, con il decreto attuativo n. 65 del 2017 della delega sul Sistema Integrato 0-6 anni al personale dei servizi educativi per l'infanzia è richiesta una laurea in Scienza dell'educazione, classe L19, con indirizzo specifico per "educatori dei servizi educativi per l'infanzia" o laurea

quinquennale in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione di 60 crediti formativi universitari (art.4, D.Lgs. 65/2017).⁸

Il ruolo che riveste oggi l'educatore nel nido è quello di *regia*, che è connessa in particolar modo al contesto. In questa veste di regista l'educatore cura i diversi aspetti ambientali per creare le condizioni che fanno da sfondo all'azione educativa: gli spazi, i tempi, i materiali, il clima socio-relazionale.

Le competenze e le conoscenze richieste per svolgere tale ruolo sono di diverso tipo: pedagogico, in relazione alla pratica educativa; psicologico, in relazione alle fasi dello sviluppo dell'età evolutiva ed ai momenti di cura; metodologico e didattico, in relazione ai metodi alle tecnologie a vantaggio della realizzazione della programmazione educativa e didattica programmata dal gruppo di lavoro.

Tra gli strumenti fondamentali per il lavoro dell'educatore c'è l'osservazione, come strumento di verifica del lavoro svolto, come osservazione partecipata e quindi come strumento di ricerca, come presupposto per la documentazione della continuità educativa-verticale e orizzontale - quale strumento di comunicazione tra adulti colleghi insegnanti di altre scuole, oppure genitori.

La professione di educatore di asilo nido è chiaramente connotata da una complessità di elementi che la rendono di difficile definizione, soprattutto in considerazione del fatto che è una figura professionale che si è molto evoluta e sganciata dall'idea stereotipata della mansione di «allevare» i bambini, retaggio di una condizione antica, ma che è anche in continua evoluzione poiché si interfaccia con una realtà sociale in continuo mutamento. Ciò richiede preparazione e competenza specifiche e un aggiornamento formativo adeguati e costanti.

Il ruolo dell'educatore si pone al crocevia di numerose relazioni, che si innestano nel percorso di ogni soggetto in formazione al fine di garantirne la organicità e completezza. Ciò si realizza attraverso la *continuità*, verticale in merito al progetto unitario per tutti gli

⁸ G. BASILE et al., *L'educatore negli asili nido*, Napoli, Simone, 2017.

ordini scolastici, e orizzontale, riguardo il raccordo del lavoro del nido con la famiglia e le altre agenzie educative presenti sul territorio. Questo comporta, quindi, di coadiuvare i genitori nel delicato compito educativo dei bambini, al fine di perseguire il comune obiettivo di consentirne lo sviluppo armonico della personalità. L'educatore, è, così, punto di riferimento del bambino nel corso della giornata e quello dei genitori nel momento dello scambio con la famiglia.

La professionalità dell'educatore si caratterizza per il fatto di sintetizzare una pluralità di capacità diverse, in diversi ambiti. Attraverso il sapere, il saper entrare in relazione e il saper fare, l'educatore offre strumenti al bambino per formare la sua personalità, con la predisposizione di elementi di comunicazione, la creazione di abitudini e routines, il tutto secondo una chiara intenzionalità educativa.

A livello relazionale l'atteggiamento dell'educatore è un atteggiamento di empatia, cioè di comprensione profonda degli stati emotivi del bambino diventandone, fondamentale per esercitare una funzione di contenimento e ancora emotiva.

A questa sensibilità si accompagnano capacità organizzative degli spazi, dei tempi e delle attività, nella dimensione pratica delle *routines* quotidiane e del rapporto con i bambini.

La rinnovata consapevolezza della responsabilità adulta sui bambini pone l'adulto educatore come mediatore saggio per la fruizione di quei diritti propri dell'infanzia, ai quali le istituzioni educative volgono lo sguardo sia per orientare il proprio progetto che per partecipare al miglioramento della conoscenza e della comprensione del mondo dell'infanzia attraverso il contributo la ricerca pedagogica.

1.6 I diritti dei bambini e delle bambine nella Costituzione italiana e nelle carte internazionali

La crescente attenzione verso le condizioni e le peculiarità dell'essere umano nella fase dei suoi primi anni di vita a tutt'oggi non collima con un processo di riconoscimento, tutela e promozione dell'identità dei bambini e delle bambine, che possa ritenersi concluso.

Molteplici sono le ragioni a partire dal fatto che il tema dei *diritti dell'infanzia*, implica aspetti giuridici che si coniugano strettamente con le conoscenze scientifiche che molteplici discipline hanno elaborato sul bambino e dell'infanzia, nonché con sistemi di credenza culturalmente consolidati nei contesti storico- sociali in cui tali diritti sono promossi e suffragati.

Chi è considerato bambino? Secondo la definizione dell'ONU, recepita nella maggior parte dei paesi del mondo, devono essere considerati bambini « gli individui di età inferiore ai 18 anni, salvo che abbiano raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile» (art. 1 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia).

Il «raggiungimento della maturità» comporta, almeno sul piano teorico, l'effettuazione di un lento percorso che porta all'acquisizione della capacità di assumere su di sé la responsabilità delle decisioni della vita adulta. In tal modo si entra nella piena titolarità di alcuni diritti sociali e politici: la possibilità di contrarre matrimonio ed il diritto di voto.

Tuttavia, i diritti fondamentali degli individui tra 0 e 18 anni sono riconosciuti e tutelati da precise norme internazionali.

1.6.1 Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia⁹

Lo strumento legale più completo per la tutela dei minori è attualmente la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. A differenza dei precedenti documenti redatti – *Dichiarazione di Ginevra* del 1924 e la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* del 1959 – la Convenzione è il primo documento che vincola giuridicamente gli Stati firmatari al rispetto delle norme in esso stabilite. L'Italia ha ratificato la Convenzione il 27 maggio 1991 con la legge n.176.

La convenzione, è una forma di specificazione della più generale legislazione dei diritti umani esplicitamente enunciati nella Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo, si compone di un preambolo e 54 articoli che definiscono i diritti del bambino e individuano le modalità per rendere effettiva la loro realizzazione. Due i principi fondamentali ispiratori:

- Il principio di non discriminazione, sancito dall'art. 2, che impegna gli Stati firmatari ad assicurare i diritti sanciti a tutti i minori senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinioni del bambino e dei genitori;
- Il principio di superiore interesse del bambino, sancito dall'art. 3, il quale prevede che in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale, l'interesse del bambino deve aver una considerazione preminente.

Sulla base di tali principi, i più importanti diritti riconosciuti sono:

- diritto alla vita (art. 6), nonché il diritto alla salute e alla possibilità di beneficiare del servizio sanitario (art. 24), il diritto di esprimere la propria opinione ed essere ascoltati (art. 12) e ad essere informati (art.13);

⁹[https://savethechildren.it/convenzione sui diritti dell'infanzia](https://savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dell-infanzia) (consultato il 5 febbraio 2019)

- i bambini hanno diritto al nome, tramite la registrazione all'anagrafe subito dopo la nascita, nonché alla nazionalità (art.7), hanno diritto di avere un'istruzione (art. 28 e 29), quello di giocare (art.31) e quello di essere tutelati da tutte le forme di sfruttamento e di abuso (art. 34).

Il diritto all'ascolto delle opinioni del bambino, sancito dall'art. 12, prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i procedimenti che li riguardano, soprattutto in ambito legale. L'attuazione del principio comporta il dovere, per gli adulti, di ascoltare il bambino capace di discernimento e di tenerne adeguata considerazione. Tuttavia, la Convenzione pone in relazione l'ascolto delle opinioni del bambino a *livello di maturità e alla capacità di comprensione raggiunta* in base all'età.

La Convenzione prevede anche un meccanismo di controllo sull'operato degli Stati, che devono presentare a un Comitato indipendente un rapporto periodico sull'attuazione dei diritti sul proprio territorio.

1.6.2 I diritti dei minori nei documenti internazionali sui diritti umani

I diritti dei minori sanciti dalla Convenzione trovano chiaro riconoscimento anche in altri documenti aventi rilievo internazionale, in particolare quelli dedicati alla tutela di diritti umani.

La Dichiarazione universale dei diritti dell'Uomo, firmata a Parigi il 10 dicembre 1948, sancisce all'art. 25 il *diritto alla protezione dell'infanzia* e, all'art.26, il *diritto all'istruzione*.

In ambito europeo, invece, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (cui il Trattato di Lisbona del 2009 ha riconosciuto *efficacia giuridica vincolante*), dedica l'art. 24 ai diritti del minore, riconoscendo il *diritto alla protezione e alle cure necessarie* per il loro benessere, alla *libera espressione delle loro opinioni* e il principio del *preminente interesse* in tutti gli atti ad essi relativi compiuti da autorità pubbliche o istituzioni private. L'ultimo comma dell'articolo stabilisce infine il diritto del minore di *intrattenere*

regolarmente relazioni personali e contatti diretti con i due genitori, salvo in casi in cui ciò si rivelasse contrario al suo interesse.

1.6.3 I diritti dei minori nella Costituzione italiana

La Costituzione italiana¹⁰, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, quindi prima dei documenti internazionali sopracitati, riconosce i diritti dei minori nei Titoli II e III della Parte I, dedicati rispettivamente ai *rapporti etico-sociali* e ai *rapporti economici*.

L'articolo 30 della Costituzione disciplina la relazione genitori-figli enunciando i poteri e doveri dei genitori per la crescita morale e intellettuale di questi ultimi. Pertanto i genitori che vengono meno al mantenimento, all'educare e istruire i figli possono incorrere nella decadenza della potestà.

L'articolo inoltre riconosce l'eguaglianza dei figli: quelli procreati durante il matrimonio, quelli adottati, e quelli definiti «naturali riconosciuti», cioè nati da persone non sposate o unite in matrimonio con terzi all'epoca del concepimento.

Secondo tale principio è dovere dello Stato di *sopperire e integrare* l'azione dei genitori, laddove se ne ravvisi la necessità, e nei casi estremi giungere alla *dichiarazione di adottabilità* del minore.

L'articolo 37 rientra nei titoli dedicati ai *rapporti economici* e provvede alla tutela dei soggetti più deboli, la donna lavoratrice ed i minori. In tal senso si è voluto garantire alla donna un trattamento giuridico e retributivo paria quello del lavoratore di sesso maschile, ed al minore tutelarlo da lavori faticosi ed insalubri che comprometterebbero il suo equilibrato sviluppo, fisico, culturale, psicologico.

¹⁰M. FIORI, (a cura di), *Il nuovo Codice Civile e leggi complementari*, Roma, CxT, 1998.

1.7 La relazione famiglia - nido

La relazione genitori-nido si può configurare nell'ambito delle continuità e delle alleanze educative. Con il termine continuità educativa si intende un percorso formativo organico e completo, riconosciuto anche come diritto delle bambine e dei bambini, a partire dall'asilo nido.

In riferimento agli ordini scolastici si parla di *continuità verticale*, in riferimento alla relazione del nido con la famiglia si parla di *continuità orizzontale*.

Se nel primo caso il ruolo dell'educatore consiste nel creare le migliori condizioni per la transizione dei cosiddetti «anni ponte», come ad esempio il passaggio di un bambino dal nido alla scuola materna, nel secondo caso l'educatore dovrà occuparsi della regia e della condivisione del progetto educativo per il bambino con i suoi genitori.

E' importante che nido e famiglia collaborino insieme in modo progettuale alla crescita armoniosa del bambino, pertanto risulta fondamentale un costante e regolare dialogo tra le due parti, sia durante le fasi di ambientamento del bambino al nido sia successivamente, di modo che tale comunicazione continui e migliori sempre più nei quotidiani scambi di informazioni. In tale prospettiva la relazione nido-genitori contribuisce a corroborare il ruolo educativo dei genitori ed orientare l'azione dell'educatore nella direzione più idonea alle peculiarità del bambino.

Molti contributi nella letteratura specializzata, inoltre, mettono l'accento sul fatto che la famiglia odierna, ha subito molte trasformazioni, i cambiamenti degli stili di vita ne hanno modificato usi e costumi, ridimensionandola nei termini di tempo e componenti, ma anche nelle sue certezze tradizionali di una volta.

I genitori, così, si pongono di fronte al ruolo educativo con maggiore fragilità ed insicurezza rispetto al passato, al contempo, però avvertono che educare è un compito che ha bisogno di essere supportato in modo solidale, corroborato da diversi interlocutori e competenze extra famigliari.

«La partecipazione e la gestione sociale divengono così *contenuti psicopedagogici* se sono capaci di rispondere al bisogno di rapporto individuale tra adulto e bambino, tra educatori e genitori, tra gruppi di educatori e famiglie, di facilitare e rendere più distensivo il rapporto, intenso come non mai ma spesso problematico, che va costituendosi tra genitori e figli in questi primi anni e di estendere gradualmente questa attenzione a un processo di socializzazione sempre più ampio, l'istituzione e la famiglia che coinvolge le famiglie tra loro [...]»¹¹.

1.8 L'esperienza Reggiana

Parlare dell'esperienza educativa Reggiana senza riferirsi a Loris Malaguzzi (Correggio 1920 – Reggio Emilia 1994)¹² non è possibile. Laureatosi in pedagogia, intraprende la sua professione di insegnante nel 1946. Successivamente nel 1950 si diploma psicologo scolastico e fonda il Centro medico psico-pedagogico presso il comune di Reggio Emilia dove svolgerà la sua attività per più di venti anni.

Dal 1963 collabora con l'Amministrazione della città all'apertura delle prime scuole comunali dell'infanzia alle quali nel 1971 si aggiungono gli asili nido. È a partire da queste vicende che inizia quella che è stata definita «esperienza reggiana» dei nidi e delle scuole dell'infanzia, che si caratterizza per aver delineato l'immagine del bambino come soggetto con ampie potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti che cresce, si sviluppa ed impara nella relazione con gli altri e quindi nella proposta della gestione sociale del nido.

Alcuni caratteri distintivi dei servizi offerti dalle istituzioni scolastiche e dai nidi s'infanzia del Comune di Reggio Emilia quindi sono:

¹¹S. SPAGGIARI, Considerazioni critiche ed esperienze di gestione sociale, in A. BONDIOLI, S. FORTUNATI (Edd.), *Manuale critico dell'asilo nido* Milano, FrancoAngeli, 1987, pp 121-122.

¹²<https://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/> (consultato il 5 febbraio 2019)

- la partecipazione delle famiglie al progetto educativo - i genitori sono considerati una fondamentale risorsa e portatori di saperi e competenze, di conseguenza la regolarità dei momenti di incontro e dibattito. A tal fine è stato istituito il «Consiglio infanzia città», formato da genitori, educatori, cittadini, *atelieristi*, pedagogisti, ed operatori, eletto con cadenza triennale e integrato annualmente con nuovi genitori;
- il lavoro degli operatori si struttura sulla base della collegialità, del confronto continuo, della corresponsabilità, quindi ogni mattina vi è la compresenza di tutto il personale;
- l'attenzione e la cura dedicate all'ambiente educativo, volge a favorire lo sviluppo delle relazioni «fra adulti e bambini», fra «bambini», offrire così ai piccoli esperienze di gioco e di ricerca;
- l'atelier, e l'atelierista, per fornire quotidianamente ai bambini la possibilità relazionarsi mediante differenti materiali, linguaggi e opinioni, in modo che possa essere valorizzata la fantasia e l'espressività dei piccoli, da soli o in gruppo;
- la cucina interna, per somministrare pasti preparati da personale qualificato capace di porsi in ascolto delle diverse esigenze delle famiglie. La dieta quindi può variare sulla base di peculiari esigenze di salute o scelte di carattere religioso;
- Il coordinamento pedagogico e didattico, viene gestito da un gruppo di lavoro che elabora gli orientamenti pedagogici del nido, e svolge attività di formazione e coordinamento degli operatori pedagogici e insegnanti.

Riguardo alle scelte educative, coerentemente con l'idea di bambino come soggetto attivo e con una idea di sviluppo non lineare e rigidamente definita nei suoi momenti evolutivi si preferisce affidarsi, alla *progettazione* e non alla programmazione, poiché nella *programmazione* si racchiude in sé e l'attuazione la previsione di sequenze di operazioni già decise a priori. Tale approccio all'educazione si fonda sull'idea che non si può sapere fin dall'inizio come risponderà il bambino, quale percorso, nelle diverse situazioni, vorrà tracciare, dove incontrerà delle difficoltà, come troverà la propria soluzione.

Quindi affidarsi alla progettazione significa optare per un «percorso dinamico» che contiene in sé il senso e il tempo dell'indagine, della ricerca del bambino, il quale in tal modo può concedersi pause, sospensioni e riprese senza che questo determini una rottura progettuale, perché il progetto stesso prevede la riflessione.

All'inizio dell'anno educativo, in base alle riflessioni e alle esplorazioni degli educatori, si tracciano i punti nodali (propositi progettuali) sui quali stimolare i bambini. Le idee vengono proposte in sezione e i piccoli partecipano attivamente alla scelta del tema attraverso una riflessione condivisa: la «ricognizione».

I progetti proposti trattano di «vita quotidiana», per cui si tratta di argomenti non straordinari, bensì vicini al vissuto dei bambini: dunque non luoghi insoliti, ma luoghi comuni, che diventano «speciali» nella misura in cui è il bambino a prenderli in esame. Inoltre, quanto più il tema dell'ipotesi progettuale è familiare al bimbo, tanto più egli potrà contribuirvi.

Vengono posti così in essere i principi di quella filosofia educativa di cui Loris Malaguzzi si è fatto promotore instancabile, che con la *teoria dei cento linguaggi*, valorizza le potenzialità, le risorse e le molteplici intelligenze dei bambini e delle bambine.

1.9 Il Modello Educativo Romano¹³

Il «Modello educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale», presentato ufficialmente nel marzo del 2013, costituisce il documento di riferimento delle linee guida pedagogiche per i servizi educativi e scolastici dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Roma.

¹³https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/Modello_educativo_Nidi_Scuole_Infanzia_dd_781_2_5_13.pdf (consultato il 3 febbraio)

Il documento che è il risultato del lavoro di una numerosa equipe costituita da educatrici, insegnanti, professori e ricercatori del mondo universitario, funzionari educativi, referenti municipali, si occupa di famiglie, dei processi d'inclusione, della creatività dei bambini e degli ambienti di apprendimento, si propone di dare un nuovo impulso ai servizi per la prima l'infanzia in un sistema educativo integrato rivolto fascia di età 0-6 anni.

I principi espressi nel documento intendono rappresentare i valori fondanti di un percorso educativo volto alla costruzione dell'identità del bambino in quanto persona unica e irripetibile e al suo sviluppo psicofisico, e pertanto il riconoscimento dei diversi bisogni affettivi, cognitivi e relazionali.

In tale direzione particolare attenzione è rivolta alla tutela dei diritti dei bambini e delle bambine, alla partecipazione delle famiglie, alla continuità e unitarietà dell'esperienza educativa, allo sviluppo della capacità creativa nella prima infanzia, ai processi di inclusione sociale, all'organizzazione educativa e alla formazione del personale.

In riferimento a quanto dichiarato dall'Unione Europea in merito all'importanza dell'educazione e dell'istruzione fino dalla prima infanzia quali strumenti di promozione sociale al fine di una stabilizzazione dell'Europa quale società e forza economica globale il «Modello Educativo del Nido e della Scuola dell'Infanzia di Roma Capitale» intende porsi in linea con tali obiettivi strategici a dimostrazione dell'impegno di una comunità di cittadini nella difesa e promozione dei diritti dell'infanzia, dell'educazione e dell'istruzione universalmente riconosciuti.

I principi fondamentali espressi del «Modello dei Nidi di Roma Capitale» si articolano in dieci punti:

- Garantiscono i diritti dei bambine e delle bambini
- Tutelano i bisogni delle famiglie
- Concorrono alla costruzione dell'identità del territorio
- Promuovono progetti educativi che sviluppano le capacità delle bambine e dei bambini

- Considerano il gioco, l'apprendimento e la socialità centrali nella crescita delle bambine e dei bambini
- Favoriscono processi inclusivi
- Sono attenti all'organizzazione degli spazi e dei tempi di vita
- Considerano la continuità dell'esperienza dei bambini in valore da sostenere e promuovere
- Valorizzano e promuovono le professionalità che in essi operano
- Promuovono il sistema integrato dei servizi per garantire a tutti i bambini il diritto all'educazione

Nel favorire lo sviluppo delle competenze del bambino, i Nidi e le scuole d'infanzia presentano percorsi educativi inerenti alle diverse aree di esperienza che si inseriscono in modo armonico nel contesto della progettazione educativa.

L'esperienza sonoro- musicale, dalla sua fruizione alla sua produzione, l'approccio ai diversi generi musicali diversi, ritmica, melodia e danza rientrano tra le esperienze significative che contengono aspetti di promozione dello sviluppo senso-motorio , percettivo, del linguaggio e della socialità e che possono correlarsi con la promozione di specifiche transazioni di sviluppo.

Capitolo II

IL PROGETTO MUSICA IN CULLA

Per chiarire il rilievo della dimensione musicale nella prima infanzia e delineare il profilo di “Musica in Culla” il capitolo si articolerà intorno ai seguenti punti:

- la musica nella prima infanzia si partirà dalla prospettiva proposta dall’etnomusicologo John Blacking e poi si farà riferimento alla ricerca longitudinale effettuata da Johannella Tafuri.
- l’identità del progetto di “Musica in Culla” prima si proporrà una presentazione generale e poi ed attraverso una sintetica illustrazione della *Vision* come prospettiva motivazionale del progetto, della visione antropologica come idea di bambino che guida l’azione educativa, delle teorie di riferimento da cui prende piede la pratica educativa, del rapporto con le altre metodologie come fonte di arricchimento e sviluppo della stessa metodologia “Musica in Culla”.
- Per definire la professionalità degli operatori di “Musica in Culla” si tratteggeranno alcune caratteristiche in riferimento alla competenze ed il percorso per diventare operatore della suddetta metodologia.
- In fine si presenterà un esempio del progetto “Musica in Culla” calato nella realtà di un nido Italiano.

Per la realizzazione del presente capitolo tra i diversi materiali utilizzati mi sono avvalsa di quelli teorici e pratici proposti nel corso di primo livello per la formazione degli operatori di “Musica in Culla” e di quelli frutto dell’esperienza del tirocinio per il mio corso UPS di animazione socio-culturale, effettuato presso la Scuola Popolare di Donna Olimpia, dove il dipartimento per l’educazione della prima infanzia mette in programma i corsi di “Musica in Culla” per i bambini e per la formazione degli operatori, ed in fine di quelli gentilmente concessi ed autorizzati dalla “Scuola di Donna Olimpia” nella persona del suo Presidente Francesco Saverio Galtieri, e da Paola Anselmi fondatrice del progetto “Musica in Culla”.

2.1 La musica nella prima infanzia

La musica e il canto presenti da sempre nelle diverse culture, costituiscono uno degli strumenti più significativi nei processi di socializzazione e di comunicazione. Oggi è ormai diffusamente riconosciuto, che per mezzo della musica si entra in relazione con l'altro e si possono esprimere emozioni, sentimenti, ricordi, speranze e sogni.

La sopravvivenza di una comunità, fin dalle società più antiche, è strettamente collegata alla trasmissione della cultura, cioè l'insieme dei saperi necessari per l'esistenza di detta comunità. Risulta quindi vitale che la cultura sia trasmessa non solo orizzontalmente, tra gli adulti, ma soprattutto verticalmente, cioè alle nuove generazioni perché ogni nuovo membro della comunità possa farla propria e così, appropriandosene, possa rielaborarla.

Si evince, quindi, che diversamente da una società che utilizza la scrittura, le condizioni e in cui esiste e funziona una cultura ad oralità primaria sono strettamente acustiche.

Secondo l'etnomusicologo John Blacking¹, la musica è un linguaggio universale, che si articola su due livelli: uno profondo relativo a processi innati che generano sistemi musicali e quindi considerati propri della specie, l'altro attraverso le modalità dell'interazione sociale che si realizza nelle concrete forme udibili assunte dalla musica, che sono al contrario, peculiari di ciascun contesto culturale. Egli definisce la musica come "*suono umanamente organizzato*" la cui funzione è quella di accrescere la qualità dell'esperienza sia individuale che quella delle relazioni con gli altri membri della comunità.

Quindi la musica, sotto ogni forma di espressione, rispecchia per Blacking l'interazione tra fattori universali legati alla natura musicale dell'uomo, e fattori sociali e culturali, pertanto la produzione musicale di una società esprime propriamente i rapporti che intercorrono tra natura e umanità, tra le persone che vivono nelle diverse culture nei diversi momenti storici.

¹ J. BLACKING, *Come è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi -LIM, 1986.

Il fatto che possiamo apprezzare la musica di ogni tempo ed ogni dove, nonché delle diverse culture ci fa cogliere la portata della forza comunicativa della musica che si esprime, appunto, nella sua capacità di trascendere lo spazio, il tempo la cultura, e di avvicinare l'uomo a sé stesso rendendolo più cosciente, almeno in parte, dei propri sentimenti, della sua condizione, del suo essere uomo tra gli uomini, fornendogli quella opportunità d'incontro per essere con gli uomini. La musica può essere, allora, il contesto di quello che Stern² definisce il *momento presente*, dimensione esperienziale in cui le persone stabiliscono un contatto intersoggettivo che istaura e rinsalda rapporti profondi, tra le persone.

Dalla letteratura dedicata al tema della musicalità nella prima infanzia emerge, che il linguaggio sonoro risulta essere una delle dotazioni linguistiche universali che ogni bambino possiede fin dalla nascita, da ciò scaturisce l'importanza di creare le condizioni per favorirlo, stimolarlo e svilupparlo.

Come sostiene Joannella Tafuri³, l'esperienza musicale nella quotidianità coinvolge adulti e bambini, questi ultimi fin dalla vita prenatale, ognuno con le proprie modalità. Desto interesse la rilevanza di alcuni risultati della ricerca longitudinale da lei condotta, durata sei anni, relativa alle capacità musicali dei bambini, in particolare quelle riferibili al canto, che hanno posto in evidenza una chiara predisposizione per la musica da parte dei piccoli, riguardo l'interesse, l'attenzione, la ricerca del suono con gli oggetti, la produzione di vocalizzazioni musicali e di canti, ed anche rispetto agli effetti delle sensazioni del "tocco" musicale.

Infatti anche rispetto al linguaggio sonoro, come per i diversi altri campi di esperienza, quello del bambino è, prima di tutto, un approccio sensoriale: il suono non è, infatti, un fenomeno percepito solo attraverso vibrazioni che colpiscono l'apparato uditivo, ma è uno stimolo che attraversa i sensi e arriva a tutto il corpo e questo, a sua volta, comunica il suo messaggio con la sua espressività.

² D. N. Stern, *Il momento presente*, Milano, 2005, pp. 81-86.

³ J. TAFURI, *Nascere musicali*, Torino, EDT, 2007.

Attraverso la ricerca è stato possibile rilevare la gradualità del percorso effettuato dai bambini dalle prime vocalizzazioni, in risposta al canto della madre, alle prime lallazioni musicali, che nel tempo si sono sempre più arricchite e perfezionate, sia sotto il profilo melodico che metrico-ritmico giungendo fino all'esecuzione corretta di interi canti.

Possiamo dire che la ricerca conforta l'idea che l'innata curiosità dei bambini e l'attitudine verso la musica e il suono si sviluppano attraverso l'abitudine all'ascolto, la discriminazione tra suoni diversi e la loro produzione o ri-produzione.

ed emozioni e di acquisire comportamenti di collaborazione fortemente socializzanti. L'esplorazione sonora da parte dei bimbi può diventare, quindi, un'occasione di crescita cognitiva, proprio perché premette di conoscere e riconoscere le diverse sonorità e aiuta a comprendere il rapporto causa-effetto, ma è altrettanto importante dal punto di vista affettivo, perché consente di scoprire e associare alla musica sensazioni sensazioni fortemente socializzanti.

Sul piano corporeo e motorio, la musica nella prima infanzia promuove un'interazione tra suono e movimento, sia in relazione a sé che agli altri, che porta ad una più ampia conoscenza di sé e a sviluppare competenze e potenzialità.

Parlare di esperienze musicali al nido, significa pertanto analizzare le molte possibili esperienze offerte dal vasto mondo dei suoni e dei rumori e aiutare i bambini a passare da un'attività di esplorazione autonoma, senso-motoria accompagnata da espressioni come urla, pianto o vocalizzi per giungere progressivamente, intorno ai 4 anni ad una più intenzionale e finalizzata alla produzione dei suoni, all'utilizzo della musica come stimolo al movimento, alla relazione e alle rappresentazioni simboliche. Il suono si integra col gioco simbolico, divenendo, grazie all'immaginazione, evocatore di personaggi, situazioni, espressioni e movimento. Per esempio quando il bambino soffiando in un tubo lo associa al sibilo del vento, oppure emettendo suoni striduli imita la voce gracchiante di una strega⁴.

⁴ E. FILIPPA, *Conversazione con Françoise Delaland*, in G. NUTI, M. FILIPPA, *In un mondo di suoni 1.0 Didattica dell'espressività musicale nei nidi, Un modello di progettazione*, Firenze, Polistampa, 2014.

Al nido l'incontro con il mondo dei suoni è regolato quindi da un approccio di esplorazione globale che caratterizza le attività ludiche dei bambini nei primi anni di vita. Nel bambino piccolo la realtà è fatta di esperienze sensoriali ricche di significati che investono la sfera emotiva, ciò che è o non è musica è tutto relativo, ed il suono è intorno a lui (e a tutti noi) in ogni occasione ed in ogni momento della vita.

Le prime proposte sonore, dedicate ai bambini più piccoli del nido, riguardano esperienze che propongono il suono come una "materia" da esplorare e manipolare: il suono non è qualcosa che viene percepito solo attraverso le orecchie, ma è costituito da un insieme di vibrazioni che si percepiscono anche con il tatto, con la vista e con tutto il corpo.

I suoni ci toccano, ci attraversano, ci provocano emozioni, portano messaggi, causano sensazioni più o meno piacevoli.

La scelta degli oggetti, l'organizzazione dello spazio, gli atteggiamenti degli adulti in risposta alle prime produzioni sonore dei bambini, le diverse occasioni di gioco e scoperta, diventano quindi di importanza fondamentale per attivare la curiosità del bambino verso il mondo sonoro, per facilitare e incentivare l'esplorazione della realtà, per arricchire le possibilità comunicative del suono, per valorizzare le attività musicali, al fine di inserirle in uno specifico percorso educativo.

2.2 Cosa è "Musica in Culla"

"Musica in Culla" è un progetto ed una metodologia educativa che riguarda l'apprendimento e lo sviluppo musico- motorio- espressivo dei bambini in età neonatale e prescolare (0-48), che prende avvio dai principi della " Music Learning Teory"⁵ di Edwin Gordon⁶, si evolve intorno ai successivi approfondimenti e ricerche della professoressa

⁵ E. E. GORDON, *A music learning teory forn newborn and young children*, Chicago, GIA Publication, 1997.

⁶ Edwin Gordon (1927- 2005), musicista professore statunitense autore della "Music Learning Teory".

Beth Bolton⁷, il lavoro di adattamento ed ampliamento al contesto italiano condotto da Paola Anselmi, ed i contributi del comitato scientifico italiano della Associazione internazionale “Musica in Culla”.⁸

Alcune idee pedagogiche che guidano l’orientamento dell’azione educativa attuata con la metodologia di “Musica in Culla” si riferiscono all’importanza delle competenze espressivo-comunicative, tra cui quella musicale, che come competenza sociale può offrire al bambino una maggiore sicurezza interiore, in quanto promotrice della comprensione del proprio spazio individuale armoniosamente integrato con quello degli altri. Inoltre, si ritiene che la musica migliori l’organizzazione delle idee e che favorisca lo sviluppo del pensiero critico. Se come si crede la padronanza della parola consenta di dare voce ai propri pensieri, ed aprirsi al confronto ed alla condivisione, ne consegue il convincimento dell’importanza della necessità di un’attenzione educativa intenzionale sul piano del linguaggio musicale a partire dai più piccoli perché possano sviluppare e dar voce al loro pensiero musicale. In tal senso allora risulta essere fondamentale la relazione, e nel caso specifico, il valore della cura della relazione educativa.

Con “Musica in Culla”, il linguaggio musicale è utilizzato uno strumento evolutivo volto a favorire lo sviluppo cognitivo e socio-affettivo del bambino, nel rispetto delle sue peculiarità soggettive e della fase di crescita psico-fisica. Ciò alla luce di un costante confronto con gli aggiornamenti suggeriti dalla ricerca scientifica ed all’attenzione ai mutamenti dell’ambiente socio-culturale. La metodologia di Musica in Culla ha un approccio interdisciplinare, resta quindi aperta ad eventuali contributi di altre

⁷ Beth Bolton, Vice Dean for Faculty and Academic Affairs from 2006, Boyer College & TFMA, Associate Professor of Music Education Curriculum Director, Early Childhood Music, Temple Music Preparatory Division, Departments Music Education.

⁸ <http://www.musicainculla.it/chi-siamo/metodologi>

nata nel contesto della Scuola Popolare di Musica di Donna Olimpia, la metodologia assume una propria autonomia con i contributi di Paola Anselmi (fondatrice del Progetto Musica in Culla che in seguito darà avvio all’Associazione Nazionale) e di altre figure professionali come Claudio Massola, Manuela Fillippa, e Diego Mugerì, membri del Comitato Scientifico dell’Associazione, e di Francesco Saverio Galtieri.

metodologie, studi di altri campi di ricerca che possano illuminare con fondatezza scientifica l'azione educativa .

Quindi, il percorso di apprendimento proposto da “Musica in Culla” è teso ad accompagnare il bambino dall'essere accolto al diventare autonomo, sia musicalmente che emotivamente, attraverso l'ascolto ed atteggiamenti volti al potenziamento dell'autostima del bambino. Il contesto in cui si svolgono gli incontri è quello relazionale e l'atmosfera è quella ludica.

Negli incontri è fondamentale la compresenza di due educatori per fornire al bambino l'opportunità di interagire con due modelli differenti e quindi ricevere una maggiore ricchezza di stimoli sul piano tonale. La compresenza garantisce la possibilità di interagire individualmente con un maggior numero di bambini ed assecondare le loro risposte spontanee al linguaggio musicale.

Pertanto l'operatore di questa metodologia accoglie ogni risposta e proposta dei bambini dando a tutti la possibilità di esprimersi senza finalità valutative, ma attuando negli incontri un'osservazione partecipata volta a rilevare elementi di utilità per favorire il buon andamento degli incontri, il benessere dei partecipanti e per rispondere in maniera adeguata alle richieste delle educatrici, genitori o altre figure di riferimento del bambino quando le attività si svolgono in contesti diversi dal nido.

La metodologia suggerisce anche un comportamento maggiormente consapevole dei genitori, degli educatori, e delle persone affettivamente vicine al bambino affinché possano potenziare la relazione con lui e utilizzare il linguaggio musicale come “buona pratica quotidiana”.

Gli strumenti didattici fondamentali da cui partire sono la voce e il corpo in movimento per poi introdurre gradatamente oggetti e strumenti nel rispetto delle molteplici possibilità espressive del bambino.

La metodologia utilizza un repertorio musicale con proposte tonali, modali e ritmiche veicolate con varietà, complessità, contrasto, empatia, e rispetto. L'incontro musicale è

trattato come una “performance” in continua evoluzione per favorire il contributo di tutti i partecipanti, in una relazione collettiva “circolare” e in continua trasformazione suggerita dagli interventi espressivi del bambino.

La pratica di questa metodologia richiede di porre particolare attenzione alla formazione degli insegnanti, nella convinzione che la relazione educativa con il bambino necessita di una preparazione pedagogica, sociologica, psicologica oltre che musicale.

2.2.1 La Vision

Gli orizzonti di “Musica in culla” sono ampi, e caratterizzano il progetto per la sua apertura al cambiamento, alle novità, alla diversità ed al dialogo edificante.

La visione del progetto “Musica in Culla” chiama ad essere presenti ed attenti al contesto in cui le personalità infantili nascono, crescono si evolvono, sollecita ad accogliere il cambiamento socio-culturale e tecnologico per offrire modalità di intervento adeguate ai tempi ed alle nuove mentalità.

In tale visione prospettica risulta fondamentale alimentare la passione educativa con un’alta qualità professionale che richiede umiltà, impegno ed onestà. Il desiderio è quello di crescere mantenendo aperto il dibattito con le realtà altre nell’ambito dell’educazione musicale, e quelle ad essa inerenti. Dare spazio al confronto per la ricerca delle opportunità migliori in ambito educativo musicale coadiuvati dalla collaborazione tra chi è orientato da quelle idee pedagogiche ed educative che volgono a contribuire nel creare le condizioni per la completa realizzazione di quel progetto di vita di cui è portatore ogni bambino, e per il quale si intende partecipare alla crescita ed allo sviluppo armonico globale attraverso la musica.

Un sogno corrobora il progetto: mettere la musica alla portata di tutti i bambini e le bambine, ma anche degli adulti, dare o restituire a quest’arte un ruolo di rilievo nelle istituzioni educative e scolastiche al pari delle materie letterarie e scientifiche, di dialogare

e rapportarsi proficuamente con le istituzioni locali, regionali, nazionali deputate alle politiche educative e contribuire così anche a renderle più umane.

2.2.2 La prospettiva sul bambino

Si sente qui la necessità di esplicitare la prospettiva sul bambino, nell'idea che contribuisca ad esplicitare il fine educativo di "Musica in Culla" come contributo alla maturità fisica e psichica del bambino, sia sul piano personale che sociale.

In tal senso si ritiene che con la sua azione educativa, che sostiene la formazione estetica e comunicativa, Musica in Culla concorra all'espansione espressiva ed artistica personale di ogni bambino nella specificità del suo momento evolutivo.

La prospettiva sul bambino di "Musica in Culla" quindi delinea un bambino ricco, nel senso che la sua complessità sfugge ad ogni etichettatura riduttiva, che impara in modo attivo e che si sviluppa in relazione all'ambiente in cui è inserito. Quindi un bambino aperto in grado di entrare in relazione con gli altri, dotato di meccanismi cognitivi per trarre vantaggio dalle informazioni che riceve dall'ambiente, quindi dagli adulti e dagli altri bambini con i quali entra in interazione.

Un bambino che, fin, dalla nascita, sa compiere distinzioni fra suoni ed in grado di riorganizzarli, quindi motivato ad apprendere nuovi ed a attribuire loro dei significati, portatore di una umanità che si rinnova, un mistero che guardandolo, ascoltandolo e rispettandolo, rimanda ad una realtà più grande.

2.2.3 Teorie di riferimento

Tra i riferimenti teorici di della pratica educativa musicale di "Musica in Culla" c'è la "Music Learning Theory" di Edwin Gordon, secondo la quale la i primi anni di vita sono fondamentali per sviluppare le competenze musicali, competenze per le quali l'autore propone il concetto di *Audiation*: «capacità di sentire e di comprendere nella propria

mente musica che non è fisicamente presente nell'ambiente»⁹. Per chiarire il concetto secondo l'autore della teoria scrive: «Per quanto la musica e il linguaggio siano diversi, il processo di *audiation*, che si realizza mentre si ascolta della musica, è analogo a quello del pensiero, che si attua mentre si ascolta un discorso. La lingua parlata è diversa dal pensiero così come la musica dall'*audiation*.»¹⁰. Per E. Gordon: «l'apprendimento della musica avviene con modalità molto simili a quelle del linguaggio, sebbene essa non sia una vera e propria lingua. Una guida, strutturata o non strutturata, ricevuta in famiglia, è necessaria per sviluppare la comprensione del linguaggio musicale, e dovrebbe avere le stesse caratteristiche di quella che i genitori mettono in atto per stimolare il bambino a produrre le prime vocalizzazioni nel processo graduale dell'acquisizione della lingua madre»¹¹.

In merito alle dinamiche che si attivano nell'incontro musicale ed alle emozioni che tale esperienza suscita, e di cui è bene che l'operatore musicale abbia consapevolezza, in quanto fattori che favoriscono la motivazione all'apprendimento ed a fare dell'incontro musicale una esperienza di cambiamento è possibile rintracciare il contributo della prospettiva intersoggettiva ed interpersonale di Daniel Stern, che sottolinea l'importanza delle interazioni come momento di esperienza e di trasformazione.¹²

La pedagogia del risveglio - *l'eveil musical*” di Francoise Delalande è un altro richiamo fondamentale nel quadro di riferimento teorico di “Musica in Culla”. Secondo Delalande, invece di iniziare i bambini a un sistema musicale dato la proposta è di affiancarlo nella scoperta dei suoni “risvegliando” e attivando motivazioni, stimolando la dimensione

⁹ E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano, Curci, 2003, p. 7.

¹⁰ Ivi, p. 30.

¹¹ Ivi, p. 15.

¹² D. Stern, *Il momento presente*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.

creativa, le attitudini al formare, a costruire *condotte musicali* che vengono intese come comportamenti auto motivanti. Delalande individua tre componenti delle condotte musicali: “ la ricerca di un piacere senso-motorio a livello gestuale, tattile, uditivo; un investimento simbolico dell’oggetto musicale messo in rapporto con un vissuto (esperienza del movimento, affetti) o con certi aspetti della cultura (miti e vita sociale); e infine una soddisfazione intellettuale che risulta gioco di regole. L’educatore si pone quindi come un facilitatore della crescita musicale del bambino rivolgendogli :«un’attenzione volta a risvegliare condotte già presenti nell’essere umano, in questo caso nel bambino, ma che per diverse motivazioni non vengono espresse ed utilizzate».¹³

In tal senso l’educatore musicale di “ Musica in Culla”è colui che: « [...] ascolta con orecchio consapevole che sa cogliere nelle produzioni sonore del bambino le sue “trovate musicali”, che rinforza e sviluppa le sue ricerche spontanee ed il suo gusto per il suono, che offre nuove occasioni per esplorare i corpi sonori attraverso dispositivi studiati ad hoc, che valorizza la dimensione immaginativa (simbolica) della musica e lo incoraggia verso lo sviluppo di un’autentica invenzione musicale».¹⁴

2.2.4 Il rapporto con le altre metodologie

La peculiarità di “ Musica in Culla” è quella di essere aperta e creare ponti con altre metodologie che pure hanno impostazioni teoriche diverse, ma che sul piano della complementarità ed in taluni aspetti delle pratiche possono giungere ad intrecciarsi, e in tal modo, secondo una prospettiva pedagogica possono arricchire il mondo sonoro del bambino.

¹³ G. Nuti, M. Filippa, *In un nido di suoni 1.0. Didattica dell’espressività musicale nei nidi. Un modello di progettazione*, Firenze, 2014, p. 86.

¹⁴ Ivi, p. 87.

In tale intreccio troviamo la metodologia che discende direttamente dalla “*Music Learning Theory*” che si caratterizza per l’uso delle melodie senza parole, la scelta di privilegiare la varietà tonale nella proposta melodica rivolta ai bambini e l’inscindibilità dell’elemento vocale e dell’espressione ritmo- corporea nel lavoro con i piccolissimi.

La *metodologia dalcroziana*¹⁵ pone il ritmo al centro dell’esperienza musicale e riconosce il ruolo centrale del corpo nel processo di apprendimento della musica. S’impara a conoscere la musica interpretandola col corpo. « Il corpo quindi diventa il primo strumento per “fare” musica in quanto può dare espressione a tutte le nuance agogiche¹⁶ e dinamiche.¹⁷ Si inizia dal movimento spontaneo e dai suoi ritmi naturali e si può arrivare a realizzare e interpretarne il contenuto evocativo, evolvendo il movimento passando per tutte le sfumature d’intensità, durata, colore, timbrico della musica, rispecchiandone anche gli aspetti ritmici e formali. Ciò si attua costruendo progressivamente connessioni percettive sempre più coscienti tra l’apparato uditivo e il sistema muscolare.

«Il corpo, attraverso esercizi mirati al controllo muscolare e ad un uso pieno e consapevole dei parametri spazio/ tempo/ energia, può diventare uno strumento pronto e flessibile e capace di rispondere a stimoli musicali a diversi livelli di complessità, abile ad esprimersi musicalmente attraverso una gestualità raffina, intelligente e sensibile. Le nozioni ritmiche; misure, pulsazione, rapporto tra durate, ecc... come quelle armoniche, melodiche e strutturali: scale, tonalità intervalli, accordi, fraseggio, struttura ecc... vengono sperimentate attraverso giochi di movimento, improvvisazione, esercizi di pronta reazione, di coordinazione e dissociazione, di orientamento nello spazio. Esse diventano, così, una realtà concreta per l’allievo, e solo dopo l’esperienza vissuta nel corpo come primo

¹⁵ Il metodo Jaques-Dalcroze o Ritmica Dalcroze, è un metodo di educazione musicale che pone il corpo e il movimento alla base dei suoi principi educativi. Fu creato dal compositore e pedagogo svizzero Emile Jaques Dalcroze (Vienna 1865 – Ginevra 1950). <http://dalcroze.it/il-metodo> (consultato il 20 aprile 2019)

¹⁶ Agògica, 1. G. Devoto – G. C. OLI, L’impulso dal quale scaturisce e si svolge il ritmo musicale inteso quale virtù soggettiva e non riducibile a schema, si da lasciare adito al talento interpretativo personale dell’esecutore, cui ne spettano l’individuazione e la ricostruzione, Firenze, Le Monnier-Selezione dal *Readar’s Digest*, Firenze, 1987, p. 66.

¹⁷ www.audiation-rivista.it/imagesarticoli/2/02_26 (consultato il 20 aprile 2019)

strumento si passa all'analisi, alla scrittura e alla codificazione dei concetti. L'ascolto è un aspetto fondamentale». ¹⁸

L'Orff-Schulwerk, ¹⁹ è una prospettiva pedagogico-musicale pensata e messa in pratica da Carl-Orff negli anni venti del secolo scorso, e ponendosi sulla scena come concezione innovativa della proposta di E. J. Dalcroze. Infatti, secondo la metodologia dalcroziana la musica si conosce ed apprende interpretandola con il corpo, per Orff si impara facendola esplorandola, anche con un particolare set di strumenti, creato da lui stesso per i bambini della scuola. Orff. Lo Schulwerk dunque un'opera vera e propria didattica che mira ad un apprendimento autonomo, da autodidatta. Lo scopo dello strumentario è quello di consentire l'esplorazione sonora ai bambini permettendogli di smontare e rimontare gli strumenti secondo la composizione che preferisce, Questo è un altro aspetto che lo differenzia dalla Ritmica di Dalcroze.

2.3 Professionalità degli operatori di “Musica in Culla”

Per definire la professionalità dell'operatore di “Musica in Culla” dobbiamo considerare come egli svolge la sua attività professionale ed compiti ad essa connessi.

La professionalità dell'operatore di “Musica in Culla” è una professionalità complessa che cresce e si sviluppa attraverso l'apprendimento continuo teorico e pratico. Ciò al fine di affrontare con sempre maggiore consapevolezza il contesto educativo in cui agisce.

Pertanto la professionalità dell'operatore si manifesta con la sua capacità di integrare dinamicamente conoscenze e abilità e di come affronta e risolve le situazioni problematiche che si possono presentare nel contesto lavorativo.

¹⁸ www.audiation-rivista.it/imagesarticoli/2/02_26 (consultato il 20 aprile 2019)

¹⁹ <http://www.orffitaliano.it/presentazione/presentazione.htm> (consultato il 20 aprile 2019)

Oltre che sul piano dei saperi occorre considerare come indicatore le modalità di fronteggiamento delle situazioni problematiche che possono emergere nell'ambito della situazione lavorativa.

Ciò significa che la professionalità si manifesta anche nelle modalità di relazione con i colleghi, con gli amministratori, e con le educatrici del nido dove l'operatore lavora, nonché con i genitori ed i bambini.

Egli, deve saper contribuire a creare un buon clima di lavoro, dato questo che rivela una buona qualità professionale quanto servizio educativo che si svolge.

2.3.1 Competenze dell'operatore di "Musica in Culla"

Se per rintracciare la professionalità dell'operatore di musica in culla ci siamo domandati come agisce l'operatore di "Musica in Culla", per le competenze ci domandiamo cosa fa., se sia sufficiente che egli abbia una abilità musicale, oppure se la sua professionalità si delinea in base ad alcune caratteristiche specifiche, determinate dal ruolo che ricopre e che genera aspettative in merito sul suo modo di agire.

L'operatore musicale che lavora con i bambini, ricopre un ruolo di regia nell'organizzare gli spazi, nel determinare i tempi, i materiali per lo svolgimento delle attività educative musicali, manifestando così l'intenzionalità educativa del suo agire. Egli, pertanto, deve avere competenze sul piano pedagogico, psicologico, in merito allo sviluppo psicomotorio, percettivo e cognitivo del bambino., sapere di pedagogia, ma anche di altre discipline inerenti alla pratica educativa, che gli consentano di proporre attività adeguate allo stato di sviluppo del bambino.

Sul piano relazionale considerando che lavora con bimbi molto piccoli, risulta fondamentale che abbia capacità di entrare in comunicazione con i bambini con modalità empatica che faciliti l'espressività.

Inoltre l'operatore deve essere in grado di comprendere meglio il contesto e riflettere con maggiore lucidità sulla propria azione educativa, ed essendo questa una forma di relazione di cura necessita di essere alimentata trovando ulteriori spunti per essere sempre rinnovata nella sua motivazione.

2.3.2 Come divenire operatori di “Musica in Culla”

Per divenire operatori di “Musica in Culla” occorre frequentare due corsi di formazione: a Roma, i corsi sono organizzati dalla Scuola Popolare di Musica di Donna Olimpia, al termine del corso viene rilasciato un attestato di frequenza;

un corso di primo livello di 70 ore che si articola in 7 moduli da 10 ore ciascuno. I moduli si tengono il nel fine settimana (uno al mese);

un corso di secondo livello di 50 ore che si articola in 5 moduli da 10 ore ciascuno. I moduli fine settimana (uno al mese);

Nel corso di primo livello si offre un quadro generale della metodologia “ Musica in Culla” e si effettua una comparazione con altre metodologie.

I contenuti dei diversi moduli riguardano: il mondo sonoro nella vita intrauterina ; attività musicali per neonati nei primi mesi di vita; gli aspetti dello sviluppo socio- cognitivo e linguistico attraverso la musica; espressività del corpo e vita prenatale; il corpo e la sua memoria, aspetti teorici e pratici del metodo Laban: improvvisazioni melodiche ed esperienza musicale nella quotidianità del bambino in famiglia e a scuola; aspetti di teoria e pratica musicale intorno a metri irregolari e inusuali, la pratica dei modi e dei metri; varietà e complessità musicale per la prima infanzia; esercizi d'improvvisazione creativa, il Pongo musicale; le classi aperte, esperienza di cosa accade in un incontro di musica in culla; le condotte musicali , per accompagnare l'espressività del bambino. I giochi e i ritmi dei bambini ali nido in relazione intervento musicale.

I principali concetti teorico pratici della Music Learnig Theory, Audietion, l'importanza delle canzoni cantate con la voce rispetto alle riproduzioni, le produzioni sonore e ritmiche, guida formale e guida informale ecc. L'Orff Skulwerk e l'uso dello strumentario nella scuola, La Rimica di E. Dalcroze e l'esplorazione sonora attraverso il corpo che si muove nello spazio in relazione al concetto di tempo.

Gli incontri sono di natura teorico-pratica ed inoltre si ha occasione di partecipare ed osservare le classi dei bambini (piccoli – medi- grandi) dei nidi che partecipano al progetto.

Per poter accedere al secondo livello del corso è necessario programmare un ciclo di tirocinio in un asilo nido o in una scuola di musica di Roma o di città in cui sono presenti le associazioni affiliate alla Associazione Internazionale educatori musicali già esperti.²⁰

Nella struttura di secondo livello si approfondiscono le aree di apprendimento del primo livello, aree psico-pedagogiche, della teoria e della pratica musicale, dell'espressione vocale e corporea. Viene dato maggiore spazio alla partecipazione attiva e creativa dei partecipanti, nella prospettiva di prepararli ad interventi didattici basati sulla metodologia sperimentata.

Si attua una metodologia di tipo esperienziale che richiede tempo ed energia, pertanto si simulano gli incontri musicali , si creano situazioni di laboratorio per la produzione di brani musicali per l'infanzia complessi e ricchi di variazioni che nascono dalle improvvisazioni, dalle intuizioni dalla pratica del gioco che libera l'espressività. Ciò perché sono gli educatori per primi che debbono essere messi in condizione di vivere l'esperienza della libertà e della generatività della condotta musicale e che in tal modo potranno favorirla e riconoscerla nei loro allievi.

Al termine del corso viene richiesta la produzione di un articolo o una tesina su un argomento scelto tra quelli affrontati nei due livelli..

²⁰ Music in Crib

2.4 Musica in culla va al nido: un esempio di intervento in Italia

Da diversi anni ormai Musica in Culla si è inserita nella vita dei nidi sia pubblici che privati, integrando le proprie attività educative nella realizzazione del progetto pedagogico del nido in cui opera. Riportando i punti principali del progetto “Integ/Azione” si intende offrire una trasposizione nella dimensione pratica-progettuale le linee teoriche fin qui esposte.

“INTEGR/AZIONE” è un progetto che è stato realizzato nel Municipio di Roma XVI in sette Asili Nido nell’anno pedagogico 2010-2011 e che si è inserito in linea di continuità con i progetti degli anni precedenti.

Le parole “CHIAVE” indicate nel progetto sono: Crescita globale del bambino e non solo musicale, Due operatori musicali al posto di uno, Metodologia aperta, non un metodo, Integrazione, Relazione con gruppi educativi e con genitori, Formazione ed aggiornamento Controllo didattico e supervisione sul lavoro, Rispetto delle norme amministrative e sulla sicurezza nel lavoro, Continuità didattica.

Le finalità e gli obiettivi del progetto possono essere brevemente sintetizzate come segue:

Guidare i bambini a sviluppare l’apprendimento dei linguaggi espressivi, in particolar modo quello musicale, aiutare il bambino a giocare con l’elemento musica fin da molto piccolo, utilizzare l’elemento musicale come canale primario di comunicazione e di espressione di sé all’interno del gruppo; contribuire all’interezza della crescita di ciascun bambino attraverso uno stimolo educativo di grande potenza come il linguaggio musicale, abbattere le barriere linguistiche in dei nidi dove sempre più giocano insieme bambini di culture diverse, creare un ponte con le famiglie, invitandole a vivere e partecipare alle esperienze musicali e sociali dei propri figli e suggerendo spunti che possono contribuire ai giochi musicali a casa (continuità educativa orizzontale), fornire ai gruppi educativi un’opportunità di osservazione non “convenzionale” dei bambini durante la vita al Nido.

Alla fine del percorso con i bambini tutto il materiale utilizzato sarà raccolto in un CD che verrà messo a disposizione dei educativi, affinché l'intervento musicale possa avere continuità nella vita quotidiana del nido (continuità didattica)

Partendo dalla convinzione che gli stimoli musicali devono essere dei contenuti ricchi e complessi, e che debbano essere integrati integrare con le diverse e molteplici capacità dei bambini (di espressione vocale, uso del corpo, uso del silenzio, manipolazione degli oggetti, esplorazione dello spazio, relazione con gli adulti, socializzazione con i coetanei, relazione tra espressione individuale e partecipazione al gruppo) gli interventi nelle diverse sezioni sono stati modulati secondo le diverse fasce d'età dei bambini:

nella sezione dei piccoli (3-12 mesi) l'intervento è stato centrato sull'uso della voce, l'assenza di linguaggio verbale, il contatto visivo, le esperienze motorie attraverso la relazione con le educatrici di riferimento, le attività di movimento libero guidate dagli adulti, l'abbinamento di oggetti colorati alla produzione musicale, l'esplorazione dei canali attraverso cui il bambino può percepire la musica (l'orecchio ed il corpo), le attività motorie "affettivamente" familiari (il dondolare, l'ascoltare la vibrazione di una voce che canta, l'utilizzo le mani e dell'espressione facciale).

Nella sezione dei medi (12-24 mesi) l'intervento di è articolato intorno ad attività che permettono l'esplorazione dello spazio, danze circolari guidate dagli adulti di riferimento, utilizzo di oggetti neutri, ascolto attraverso l'elemento corporeo, utilizzo di alcune immagini familiari legate agli oggetti (il mare, gli animali, mezzi di trasporto)

Nella sezione dei grandi (24-36 mesi) l'intervento si è focalizzato sull'utilizzo progressivo di contestualizzazione fantastica di elementi narrativi, con la sinergia tra elementi musicali e fiabe classiche, un approccio ai piccoli strumenti e agli oggetti sonori, utilizzo dei pupazzi, movimento strutturato in minime coreografie.

Alla fine del percorso con i bambini, tutto il materiale utilizzato è stato poi raccolto in un CD e messo a disposizione dei gruppi educativi, affinché, l'intervento musicale potesse avere continuità nella vita quotidiana del nido (continuità didattica).

CAPITOLO III

IL PROGETTO MUSICA IN CULLA COME FATTORE DI PROMOZIONE DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Dopo aver illustrato l'evoluzione del Nido da luogo di custodia a luogo educativo per i bambini, abbiamo visto come tale istituzione, sviluppando nuove forme di gestione partecipata, si sia aperta alla famiglia, al territorio ed alle proposte educative provenienti dal terzo settore. È così che il progetto "Musica in Culla", nome che connota l'omonima metodologia per l'apprendimento musicale per i bambini da 0-3 anni, è entrato al Nido ed è stato inserito nel Progetto educativo Generale di diversi nidi pubblici e privati in Italia. Le riflessioni del presente paragrafo nascono principalmente dalla frequentazione del corso di primo livello della metodologia "Musica in Culla" e dal tirocinio per il mio corso UPS¹ di animazione socio-culturale, che ho svolto presso la Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia a Roma, dove, si svolgono i corsi di formazione ed incontri per genitori e bambini 0-3 anni della suddetta metodologia. Quindi i materiali utilizzati presentano una forte connotazione esperienziale che si basa su quanto è stato presentato durante il corso, e dai colloqui informali avuti con docenti, operatori musicali, educatrici di nido e genitori.

Cosa significa allora parlare di musica per i bambini che frequentano il Nido? Quali opportunità offre "Musica in Culla" nella comunità educante? Questo è quanto si cercherà di esplicitare nel capitolo che segue.

3.1. Intenzionalità educativa e proposta di "Musica in Culla"

L'idea pedagogica di musica con cui si cimenta l'azione educativa di "Musica in Culla": è che si può modellare il materiale sonoro/musicale in base alle esigenze dello sviluppo e

¹ UPS, acronimo di Università Pontificia Salesiana

delle abilità proprie del bambino della fascia di età zero-tre anni². Con ciò si vuole dire che, tra gli strumenti metodologici impiegati nella pratica educativa di “Musica in Culla”, c’è un repertorio musicale studiato e creato dagli stessi educatori musicali che tiene conto delle abilità del bambino e del suo andamento di crescita e sviluppo; a tale repertorio concorrono, insieme alla musica, molteplici linguaggi espressivi, che nella metodologia suddetta vengono integrati per contribuire a fornire ulteriore significatività all’esperienza musicale.

Il materiale è frutto delle osservazioni effettuate durante gli incontri musicali con i bambini, da loro nascono gli spunti, le idee musicali e suggerimenti che non possono e non debbono essere dispersi, e che quindi vengono accolti e “raccolti” per essere elaborati e restituiti al fine di una sempre maggiore qualità ed efficacia dell’azione educativa³.

In ambito educativo l’osservazione e l’ascolto sono fondamentali per cogliere, comprendere e rispondere alla domanda educativa nella globalità delle sue diverse dimensioni: *emozionale e relazionale, cognitiva e razionale, volitiva e del carattere, motivazionale e valoriale, spirituale e religiosa*⁴. Sarebbe quindi fuorviante pensare che l’educatore musicale possa ignorare tale complessità, perché la competenza della disciplina che padroneggia si vanificherebbe in un’azione vuota e priva di significato, in particolar modo per l’educatore di “Musica in Culla”, il quale individua nel piacere uditivo del piccolo, nei suoi giochi sonori, «*condotte musicali*»⁵, azioni intenzionali da sostenere e favorire nei diversi stadi di sviluppo.

Le attività musicali quindi sono studiate per rispettare gli stadi di sviluppo del bambino e sfruttarne le spinte motivazionali che volgono all’apprendimento, ad esempio nel caso dei

² Cfr., P. Anselmi, *Pongo musicale Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*, Brescia, Misikit, 2010, p. 9.

³ È possibile rintracciare in tale modalità un approccio di stile ricorsivo, come avviene nella ricerca-azione, e l’impiego di un’osservazione partecipante.

⁴ Cfr. M. PELLERÉY, *Educare Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

⁵ F. DELALANDE: « La ricerca di un piacere senso-motorio a livello gestuale , tattile come pure uditivo; un investimento simbolico dell’oggetto musicale messo in rapporto con un vissuto (esperienza del movimento, affetti) o con certi aspetti della cultura (miti, vita sociale); e infine , una soddisfazione intellettuale che risulta gioco di regole» cit. in C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008, p.121.

piccolissimi della fascia 0-1 si tiene presente del loro interesse esplorativo a livello senso motorio, per cui le esperienze musicali sono caratterizzate da contatto e movimento.

In ciò trova il senso di uno sfioramento, di un delicato soffio sul viso del bambino che accompagna l'esperienza dell'intensità del tono di un suono o della voce o di un suono, oppure la continuità e fluidità del movimento rispetto all'esperienza del suono nel suo fluire nel tempo che definisce anche uno spazio. Ciò perché i bambini così piccoli non fanno astrazioni ma decodificano i messaggi attraverso i loro sensi. Pertanto la comunicazione da parte dell'educatore, per essere efficace, deve essere supportata da intensità espressiva ed empatia.

L'empatia, importante nell'educazione della prima infanzia, è qui trattata come strumento educativo ed elemento di qualità della relazione con i bambini, nella consapevolezza che si tratta di un elemento indispensabile perché tale relazione interpersonale possa definirsi educativa.

Nel processo di realizzazione del progetto educativo di "Musica in Culla", il linguaggio musicale è posto come fine e mezzo, a seconda del bambino, del gruppo, degli adulti di riferimento o di quelle variabili che si possono presentare, e che vanno colte come opportunità, per stimolare la creatività degli educatori, degli adulti di riferimento, dei bambini, per poi essere restituite con positività all'interno della situazione educativa.

Per tanto l'azione educativa musicale attuata, mostra con evidenza di portare in sé una sua intenzionalità ben precisa che si esprime attraverso la scelta di una curata progettazione che consente di avere chiarezza, dei mezzi, dei modi, dei tempi, sull'organizzazione degli spazi musicali, degli oggetti sonori da impiegare e come impiegarli, per effettuare adattamenti secondo le esigenze che le diverse situazioni educative possono presentare, e quindi secondo le risposte dei bambini, dei loro umori e condizioni del momento.

Il progetto presentato da "Musica in Culla" si inserisce nel Progetto Educativo Generale del Nido a cui è rivolto, a seguito di una presentazione e lezione dimostrativa aperta ai genitori oltre che alle educatrici, con le quali sono previsti degli incontri all'inizio ed a

metà dell'anno pedagogico per effettuare delle valutazioni sull'andamento del percorso, nonché nei giorni in cui si svolge l'attività musicale.

Durante l'anno pedagogico gli incontri musicali con i bambini sono tenuti una volta a settimana ed hanno una durata di 30 minuti per i le sezioni piccoli (3-12 mesi) e medi (12-24 mesi), e di 40 minuti per i bambini della sezione dei grandi (24-36 mesi).

Costituiscono la memoria di quanto avvenuto durante l'attuazione del progetto educativo musicale: le registrazioni video, regolarmente autorizzate, le schede di osservazione compilate dai tirocinanti di "Musica in Culla" e le sintesi di ogni incontro musicale che scaturiscono dalle riunioni degli educato al termine di ogni sessione.

La regolarità degli incontri settimanali, fa sì che il "fare musica" entri a far parte delle routines dei bambini. Infatti gli incontri hanno un rituale preparatorio ad esempio, indossano particolari calzini antiscivolo, oppure riconoscendo gli operatori musicali all'interno del nido, sanno che quello è "il giorno della musica".

L'incontro musicale può essere caratterizzato al momento iniziale con il saluto cantato e personalizzato col nome di ogni bambino e dopo la parte centrale, dove anche il silenzio ha il suo ruolo importante, c'è il saluto finale che nell'incontro con i più grandi può accompagnare la loro uscita dallo spazio musicale per dirigersi verso un'altra area del nido dedicata ad altra attività.

Il percorso di apprendimento e conquista delle abilità musicali e relazionali sul quale il bambino si muove sono quattro aree:

- Area: ricettiva: il bambino riceve lo stimolo musicale, all'interno della proposta musicale per tutto il gruppo , l'educatore musicale non ha aspettative, si parte dall'assunto che ogni bambino coglie e prende ciò di cui ha bisogno nella modalità che più gli appartiene.
- Area attiva : il bambino esce allo scoperto e partecipa, con modalità personali, al gioco musicale; sperimenta il prodotto dei suoi processi elaborativi o restituisce reazioni casuali o intenzionali suscitate dalla proposta musicale.

- Area interattiva: il bambino ha maturato sicurezza e vuole mettersi alla prova; inizia il processo imitativo che passa attraverso due fasi: imitazione con bisogno di vedere e studiare il proprio modello – imitazione “differita”, cioè il bambino imita la sua guida senza bisogno di guardarla continuamente
- Area espressiva: il bambino raggiunge la consapevolezza del linguaggio musicale e costruisce da sé i propri prodotti espressivi – comunica consapevolmente attraverso una competenza acquisita⁶.

Nella comunicazione sonoro/ musicale con i bambini risulta rilevante mettere in atto una certa dose di espressività, in base alla quale si facilita il passaggio del contenuto del messaggio, ciò si traduce nei seguenti parametri:

- Uso della sillaba neutra: inizialmente nelle proposte non vengono utilizzate parole ma sillabe secondo il tipo di attività proposta, le sillabe rispecchiano una fisicità (pesante o leggero) un’emozione (gioia o paura)
- La qualità del suono: intensità timbro altezza
- La mimica facciale e l’espressione corporea: l’espressione del viso cattura l’attenzione del bambino tanto più se accentuata
- La respirazione: respirare è naturale ma occorre ricordare che si possono mettere in atto diverse modalità, cantare fischiare, oppure emettere un respiro diverso secondo l’emozione che si prova (ansia, paura, gioia)
- Il Silenzio: le pause danno senso alla conversazione parlata o musicale, da tempo al bambino di elaborare gli stimoli percepiti e di restituirli. Deve essere vissuto dagli adulti come desiderio in quanto essenziale per veicolare emozioni e trasformare gli spazi in luoghi di ascolto e di attesa, necessari per i bambini perché possano passare da una situazione ad un’altra e quindi, l’attesa è un tempo per far emergere il desiderio per ciò che sta per accadere
- Libertà e discriminazione delle differenze sonoro/musicali: per affinare le capacità discriminatorie che permettono ai bambini di imparare dalle differenze è necessario

⁶ P. Anselmi, *Pongo musicale Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*, Brescia, Misikit, 2010.

che gli stimoli proposti siano chiari e caratterizzati da forti elementi di contrasto, sia dal punto di vista: sintattico, stilistico, timbrico, dinamico (lento/veloce, pulsante/fluido, metrico/ tonale, forte/ piano, regolare/ irregolare, maggiore / minore, binario/ ternario), che dal punto di vista dell'espressione motoria (danze circolari/ centralizzate, movimento furtivo/solare, movimento pulsante e ritmico/morbido e fluido, pesante/ leggero, statico / dinamico).

- Ripetizione e variazione la proposta musicale per la prima infanzia ha le stesse caratteristiche di un tema con variazioni, dove nelle variazioni il tema è sempre chiaramente riconoscibile ma reso più interessante e diversificato attraverso piccoli o grandi cambiamenti sempre novi. Infatti, per i piccolissimi è di estrema importanza l'elemento ripetitivo che induce benessere e rassicurazione ma fondamentale è l'elemento variate che rende l'elemento conosciuto interessante e imprevedibile, difficilmente noioso.

Linguaggio verbale ed il linguaggio musicale hanno molti elementi in comune che li rendono simili, elementi come la complessità sintattica e grammaticale, l'intonazione, la punteggiatura. Per tali motivi l'approccio metodologico di "Musica in Culla" prevede che fino a quando i bambini non raggiungono i due anni e mezzo di età, durante gli incontri non vengano parole, ma soltanto il linguaggio musicale che si serve di sillabe neutre o versi. Ciò, per fare in modo che l'attenzione del bambino sia rivolta al linguaggio musicale e non venga distolto dalle parole. Soltanto quando il bambini avranno acquisito familiarità con il linguaggio musicale verranno introdotte le parole.

Verso i tre anni le attività musicali vengono inserite in un contesto dove il linguaggio è utilizzato per raccontare storie, ora i due linguaggi sono più vicini ma restano ancora separati.

Il contesto di ambientazioni o narrazioni di fatti immaginari o legati alla realtà consente di creare e inventare strategie, pretesti e contestualizzazioni che aiutano il bambino non solo ad ascoltare le attività musicali proposte, ma lo favoriscono nell'espressione del proprio sé musicalmente, senza cadere nella tentazione, assai presente in questa età, della pura imitazione dell'insegnante o degli altri bambini.

La tendenza alla struttura che i bambini di questa età cominciano a possedere, soprattutto se scolarizzati, li avvantaggerà nel vivere un'esperienza personale nella cornice di una situazione di gruppo, dimensione essenziale della loro socializzazione e relazione negli anni successivi.

Stern nel suo libro, *Il mondo interpersonale del bambino*⁷, riferendosi alla dinamica dell'emergere delle emozioni, delinea il concetto di "affetto vitale". Secondo Stern ciò è necessario perché molte qualità dei sentimenti non trovano adeguate definizioni per la loro natura sfuggente, espressioni come: "fluttuare", "trascorrere", "svanire", "esplodere", "crescendo", "decrecendo", "gonfio", "esaurito". Tutte queste qualità dell'esperienza sono colte dai bambini in quanto sono sentimenti indotti da modificazioni motivazionali, che si manifestano in un'alternanza di tensioni e rilassamento, pensiamo a quando il bimbo a fame, al suo modo di respirare, a quando di addormenta. I bambini provano queste qualità dall'interno, ma anche nell'interazione comportamento degli altri.

3.2. Opportunità per la relazione educativa tra educatrice/tore e bambino

Uno degli incontri del corso di formazione del primo livello di "Musica in Culla", da me frequentato, è stato dedicato agli asili nido, in tale occasione la coordinatrice pedagogica di un nido di Roma invitata ad effettuare una relazione in merito all'esperienza dell'introduzione di "Musica in Culla" nel Progetto Educativo Generale della propria struttura educativa, la relatrice dopo avere illustrato le principali caratteristiche del Nido, ha esposto le suggestioni e le considerazioni delle educatrici in merito alle opportunità che ha offerto, "Musica in culla" sulla base della loro esperienza., che sono così riassumibili:

- opportunità di ripensare il modello della professione educatore in relazione al rapporto personale con la musica e superamento di alcune idee preconcepite diffuse tra gli educatori del nido in merito alla musica, ad esempio sulla sua accessibilità

⁷ D. STERN, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, pp. 69-71.

per un adulto inesperto, oppure sulla possibilità avere dai bambini del nido risposte sonore proprie del linguaggio musicale.

- Superare le inibizioni di fronte al linguaggio e trovare canali nuovi e diversi per esprimere emozioni e stabilire relazioni.
- Affinare le abilità tecnico-strumentali di base non perché siano direttamente spendibili sul campo, ma perché rafforzano la fiducia nelle possibilità di servirsi della musica per lavorare
- Apprezzare quindi il valore della comunicazione sonoro- musicale nei bambini della fascia di età 0-3anni
- Comprendere la significatività delle proprie memorie musicali e quindi valorizzarle
- Opportunità di cogliere il silenzio come dimensione fondamentale della relazione educativa

Il fatto che il silenzio sia un parametro del lavoro educativo dell'operatore musicale, si rileva che attraverso la metodologia di "Musica in Culla" si crea l'opportunità di uno spazio di interlocuzione tra educatore e soggetto educativo in cui si apre da parte dell'adulto l'attesa per un atto comunicativo del bambino, un'espressione non predeterminata e imprevedibile di cui il bambino è protagonista attivo.

L'attesa intesa come valore si rapporta con l'idea che si attende ciò che ha valore, il bimbo che fa esperienza dell'attesa dell'altro sente di avere un valore.

Il silenzio: come le pause danno senso alla conversazione parlata o musicale e permettono di prendere il respiro, da' tempo al bambino di elaborare gli stimoli percepiti e di restituirli. Il silenzio, inoltre, deve essere vissuto dagli adulti come desiderio, in quanto essenziale per veicolare emozioni e trasformare gli spazi in luoghi di ascolto e di attesa, necessari per i bambini perché possano passare da una situazione ad un'altra; quindi, l'attesa è un tempo per far emergere il desiderio per ciò che sta per accadere, espressione di rispetto profondo verso il bambino e comprensione del suo diritto di essere ascoltato anche quando tace.

3.3. Opportunità nella relazione genitore/ bambino

L'immagine che abbiamo dell'altro influenza il nostro modo di interagire con lui. Di conseguenza, ciò influenza la qualità della relazione che instauriamo, il suo evolvere ed anche il nostro e l'altrui benessere.

Come adulti di riferimento, genitori o educatori responsabili, siamo chiamati ad interrogarci con profonda sincerità e chiarezza sull'idea che abbiamo circa il bambino, l'adolescente, l'adulto con il quale stiamo istaurando una relazione educativa, e direi anche che dovremmo domandarcene il perché.

Ad esempio, nella quotidianità accade che i genitori non si diano contezza della portata che hanno le routines per lo sviluppo sociale del bambino. Essi a volte attribuiscono ai bimbi capacità o intenzionalità non realistiche e contraddittorie, che vanno dalla visione di un bambino che necessita soltanto di essere accudito nei suoi bisogni di base, di pulizia e nutrizione, fino all'estremo opposto dove gli attribuisco il possesso di schemi comportamentali di senso, volitivi o intenzionali, che rispetto alla loro età non hanno ancora maturato. Come ben descrive D. Stern:

«I genitori vedono [...] i bambini piccoli da un lato come sistemi fisiologici che hanno bisogno di essere regolati e, dall'altro come persone abbastanza avanti nello sviluppo da avere esperienze soggettive, sensibilità sociale e un senso del Sé che, seppure non ancora presente, è tuttavia in formazione»⁸.

Risulta quindi importante fare esperienze che possano generare cambiamenti di prospettiva a favore di una maggiore consapevolezza educativa di genitori, educatori adulti di riferimento ai quali è affidata la cura educativa delle nuove generazioni a partire dai più piccoli.

Rispetto alla metodologia "Musica in Culla" possiamo dire che essa permette ai genitori di confrontare, verificare e valutare la rappresentazione che hanno del proprio bambino

⁸ D. STERN, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1987, p. 59.

attraverso l'esperienza musicale. Durante gli incontri i genitori, o adulti di riferimento, possono toccare con mano le reali possibilità del "piccolo", rendersi conto che il bambino risponde davvero musicalmente alle proposte sonore dell'operatore ma allo stesso tempo ne comprendono la misura.

Ciò consente agli adulti di passare dalle fantasie rispetto al bambino ad una consapevole esperienza di interazione.

3.4. Opportunità nell'alleanza scuola - famiglia

Una buona relazione con le famiglie è essenziale nell'ambito delle attività del nido e dei servizi per l'infanzia e valorizza la prospettiva ecologica dello sviluppo⁹ a cui tali contesti ispirano i loro progetti nell'ambito della gestione partecipata della struttura che favorisce la presenza del genitore alle attività del nido.

Infatti, come scrive Marco Capurso nel suo articolo in merito alla progettazione educativa in prospettiva ecologica concludendo scrive: «[...] lo sviluppo umano non si collega in modo lineare ed univoco a singoli fattori, ma è dipendente da una ampia gamma di elementi che appartengono al sistema di vita dei soggetti coinvolti. L'uso consapevole di questi elementi consente all'educatore ed allo psicologo di sviluppare strutture educative coerenti ed efficaci, coinvolgendo sempre più persone e situazioni in modo attivo e consapevole [...]».¹⁰

⁹ U. BROFENBRENNER nel 1979 pubblica l' *Ecologica dello sviluppo umano* a cui seguiranno altri studi per il perfezionamento della sua teoria.

¹⁰ CAPURSO M., " Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano, in "l'integrazione scolastica e sociale" 7/4 368 2008.

Dunque la prospettiva consente di mettere in luce quanto le buone relazioni tra insegnanti e genitori possano essere proficue ai fini del successo scolastico e del permanere nel tempo dei risultati relativi allo sviluppo intellettuale e socio-emotivo dei bambini¹¹.

L'alleanza tra educatori e genitori, allora, crea benessere per il bambino, in quanto ognuna delle parti, mettendo in comune le informazioni e l'esperienza che ha di questi, rende possibile delineare un profilo del bambino più completo, ed avere una migliore comprensione dei suoi bisogni poter progettare un'azione educativa individuale più adeguata ed efficace.

Il valore aggiunto che "Musica in Culla" può conferire a tali relazioni è l'opportunità che raramente si presenta a genitori ed educatrici cioè quella di vedere congiuntamente il bambino in azione, occasione che si presenta loro negli incontri aperti alle famiglie.

Il valore di tale esperienza condivisa ha un valore enorme in quanto consente, ai genitori ed educatori, sulla base di questa esperienza di poter confrontare aspettative e idee diverse sul comportamento del bambino.

Su tale terreno d'incontro scuola e famiglia possono avviare un dialogo in cui si percepiscono reciprocamente soggetti credibili degni di fiducia. Si può pensare allora alla possibilità di quel continuum cooperativo tra casa e scuola, tra genitori ed educatori che volge al benessere non solo al benessere del bambino ma di tutti i membri della comunità.

¹¹ E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2011, p.113.

CONCLUSIONI

Giunti a questo punto, il ricercatore che ha maturato nuove conoscenze, fatto scoperte e connessioni che all'inizio del suo percorso non aveva immaginato, non ha comunque la presunzione che il suo lavoro possa essere esaustivo che resta quindi aperto ad ulteriori approfondimenti, ampliamenti e miglioramenti.

Si è visto come la ricerca scientifica ed il nuovo ethos abbiano contribuito al cambiamento delle finalità del Nido: da luogo di assistenza e custodia fortemente gerarchizzato, a luogo educativo, che si connota per le opportunità delle esperienze di valore evolutivo che offre, sia al bambino, che alla famiglia ed al territorio.

Come messo in evidenza nella presente ricerca, non è stato un itinerario facile né breve, visto che soltanto con la legge 1044 del 1971 l'Italia ha chiuso definitivamente l'OMNI, Opera Maternità Infanzia, dotandosi di un piano quinquennale per l'istituzione di Asili-Nido comunali.

La lunga attesa però non è stata motivo di passività, ma ha fatto maturare e poi diffondere, esperienze educative divenute modello di riferimento in Italia ed all'estero. Come nel caso dell'esperienza dei nidi di Reggio Emilia che con l'apertura al territorio e la scelta educativa di affidarsi alla progettazione al posto della programmazione ha dato impulso ad un cambio di paradigma nella gestione del Nido.

Qui, coerentemente con l'idea di bambino come soggetto attivo e con una idea di sviluppo non lineare, vengono posti in essere i principi di quella filosofia educativa di cui si è fatto promotore Loris Malaguzzi, che con la *teoria dei cento linguaggi*, mette in risalto le potenzialità, le risorse e le molteplici intelligenze dei bambini e delle bambine.

È qui, sul piano delle opportunità che i diversi linguaggi offrono che chi scrive ha trovato motivo per il presente lavoro di approfondimento della metodologia di "Musica in Culla".

Si ritiene infatti che, sulla base di quanto fin qui esposto, questa metodologia abbia mostrato di essere, nei suoi modi, mezzi, fini ed aspirazioni, non una pedissequa applicazione di teorie e metodi, ma di trarre dal confronto con esse, il corroborante che alimenta e motiva la propria azione educativa ed il desiderio di migliorarla, per impostarne di nuove, che sappiano rispondere meglio, cioè più adeguatamente, alle diverse situazioni educative che si presentano, ed ai molteplici contesti in cui opera.

Inoltre la riflessione ha messo in luce le opportunità che “Musica in Culla” può conferire ai protagonisti della relazione educativa.

Opportunità rigenerative sul piano professionale per le educatrici, che possono ripensare il proprio rapporto con la musica, quando colgono nelle pause sonore, il valore del silenzio come fondamentale dimensione della relazione educativa, oppure sperimentano che i bambini della fascia 0-3 sono in grado di dare risposte proprie del linguaggio musicale.

Opportunità illuminanti per i genitori, quando li libera dalle fantasie che hanno sul bambino. Accade che negli incontri musicali si rendano conto delle reali capacità del bambino, lo vedono per ciò che è e non per ciò che vorrebbero che fosse.

Opportunità edificanti, quando consolida l'alleanza educativa tra famiglia e scuola nell'incontro musicale aperto, dove partecipano congiuntamente educatrici e genitori i quali vedono insieme il bimbo in azione.. Un'esperienza dove entrambi possono scambiarsi idee sul comportamento osservato del bambino., cioè confrontarsi sul piano di un'esperienza condivisa.

Sulla base di quanto esplicitato fin qui ci pare allora di poter concludere dicendo che la musica in ambito pedagogico, e nel caso specifico con i più piccoli che frequentano il Nido, offra opportunità educative, non solo per il valore intrinseco che la musica ha e le si riconosce, ma perché può costituire il valore aggiunto di un'azione educativa desiderata, pensata, ed amata.

In fondo, forse, è una passione educativa che si spera di essere riusciti a comunicare

BIBLIOGRAFIA

ANSELMINI P., *Pongo musicali. Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*, Brescia, Musikit, 2010.

AZZOLIN S., RESTIGLIAN E., *Giocare con i suoni. Esperienze e scoperte musicali nella prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013.

BALL P., *L'istinto musicale. Come e perché abbiamo la musica dentro*, Bari, Dedalo, 2011.

BASILEG., et al., *L'educatore negli asili nido*, Napoli, Simone, 2017.

BENATI M., CRISTONI S., D'ALDONSO F., (edd.), *Con le mani, con il corpo, con la mente. Cronache del fare nei servizi 0-3 anni di Modena*, Parma, Junior, 2008.

BLAKING J., *Come è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi-Lim, 1986.

BOBBIO A., (ed), *I diritti sottili del bambino*, Roma, Armando, 2007.

BONDIOLI A., FORTUNATI S., *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano FrancoAngeli, 1987.

CAPUCCI M. L., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, CISU, 2011.

CAPURSO M., *Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano*, in « l'integrazione scolastica e sociale », 7/4, 2008.

CATARSI E., *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2011.

CATARSI E., FORTUNATI A., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004.

DELALANDE F., *La musica è un gioco per bambini*, Milano, Franco Angeli, 2001.

- DELFRATI C., *Fondamenti di pedagogia musicale. Un paradigma educativo dinamico*, Torino, EDT, 2008.
- DEVOTO G., OLI G.C. (Edd), *Vocabolario*, Firenze, Le Monnier-Selezione, 1987.
- D'ODORICO L., *L'osservazione del comportamento infantile*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.
- FEDELI D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013-
- FIORI M., (Ed), *Il nuovo Codice Civile e leggi complementari*, Roma, CxT, 1998.
- FLAUGNACCO E., LOPEZ L., TERRIBILI C., *La musica fa bene ai bambini*, in «Psicologia Contemporanea» 239 (2013) 76-80.
- FRANTA H, SALONIA G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Roma, LAS, 1981.
- FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore*, Roma, LAS, 1988.
- GOLDSCHMIED E., JACKSON S., *Persone da zero a tre anni*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996.
- GORDON E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA Publication, 1997.
- GORDON E.E., *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano, Curci, 2003.
- GREENSPAN S. I., SHANKER S.G., *La prima idea. L'evoluzione dei simboli, del linguaggio e dell'intelligenza dai nostri antenati primati ai moderni esseri umani*, Roma, Fiorini, 2007.
- IAVARONE M. L., *Educare al benessere*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

- MESSANA C., *Musica, crescita, terapia. Esperienze e proposte di intervento in età evolutiva*, Roma, LAS, 2001.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2011.
- MUSI E., *Invisibili presenze. Pratiche di cura al nido*, Parma, Junior, 2004.
- NANNI C., *Relazionalità e responsabilità educativa*, Roma, IFREP, 2007.
- NANNI C., PRELLEZO, J.M., MALIZIA G. (a cura di), *Dizionario di scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2008.
- NUTI G., FILIPPA M., *In un nido di suoni 1.0.. Didattica dell'espressività musicale nei nidi. Un modello di progettazione*, Firenze, Polistampa, 2014.
- PALMA M., *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.
- PELZ M., *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, Roma, Lit – Castelvechi, 2012.
- PIATTI M. (a cura di), *Musica nei nidi d'infanzia. Progetti ed esperienze*, Parma, Junior - Spaggiari, 2013.
- RESTUCCIA SAITTA L., *Genitori al nido*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- RICCI C., *Valorizzare le differenze individuali nella prima infanzia*, Trento, Eickson, 2005.
- RICOEUR P., *Sè come un altro*, Jaca Book, 1993.
- SCHAFER R.M., *Il paesaggio sonoro*, Milano, Ricordi – Unicopli, 1985.
- SCHON D., *Il cervello musicale*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- STERN D. N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

STERN D., *Il momento presente*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

STERN D. N., *Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

TAFURI J., *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*, EDT, 2007.

TOMATIS A. A., *Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano. La liberazione di Edipo*, Como, Ibis, 1993.

TOMATIS A.A., *L' orecchio e il linguaggio*, Como - Pavia, 1995.

TRAMMA S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerrini, 2010.

VYGOTSKIJ L., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

SITOGRAFIA

<http://www.musicainculla.it/chi-siamo/metodologia/> (consultato il 2 febbraio, 4 marzo 2019)

<https://www.comune.roma.it/pcr/it/newsview.page?contentId=NEW444013>
(consultato il 3 febbraio 2019)

https://www.comune.roma.it/PCR/resources/cms/documents/Modello_educativo_Nidi_Scuole_Infa_nzia_dd_781_2_5_13.pdf (consultato il 3 febbraio 2019)

<https://savethechildren.it/convenzione> (consultato il 5 febbraio 2019)

<https://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/> (consultato il 5 febbraio 2019)

<http://dalcroze.it/il-metodo/> (consultato il 20 aprile 2019)

www.audiation-rivista.it/imagesarticoli/2/02_26 (consultato il 20 aprile 2019)

http://www.orffitaliano.it/presentazione/pagine_dirette/faqdir.htm (consultato il 20 aprile 2019)

APPENDICE I

PIANO DELL'INCONTRO DI MUSICA

1. ACCOGLIENZA - sintonizzazione
2. CANZONE DI SALUTO - rituale
3. CHANT – varietà/contrasto
4. ATTIVITA' PONTE – nuovo e conosciuto
5. DANZA E MOVIMENTO (melodia o ritmo) – ordine e caos
6. ARRIVEDERCI - rituale

APPENDICE II



ASSOCIAZIONI IN RETE

- Accademia delle Muse - Camaiore (LU)
- Accademia Musicale Federiciana - Andria (BR)
- Amamusica – Associazione Musicale Arizzano- Arizzano (VB)
- Associazione Musicale G.B. Pergolesi -Vallecrosia (IM)
- Associazione Culturale Gabriel Marcel -Catania (CT)
- L'associazione S(u)ono Musica -Carimate – Como
- Athenaeum Musicale - Firenze (FI)
- Dimensione Musica -Lainate (MI)
- DoReMi... Imparo musica per l'infanzia -Trieste (TS)
- Euritmia -Povoletto (UD)
- Girotondo - Cuneo (CN)
- La casa della Musica - Palermo (PA)
- La fabbrica del divertimento (Fabbrica s.n.c.) - Ercolano (NA)
- Musicanto (Scuola Civica Carlo Orff) - Piosasco (TO)
- Progetto Città/Giardino Sonoro - Savona (SV)
- Associazione culturale Sei per la musica - Castelfranco Veneto (TV)
- Cooperativa Sociale “Tagesmutter del Trentino – Il Sorriso” - Trento (TN)
- Gioco e Musica - Ostia / Fiumicino (RM)
- Insieme per Fare - Roma (RM)
- Le Fate Turchine - Roma (RM)
- Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia - Roma (RM)
- EM3 Educación Musical -Málaga – Spagna
- AfinarteDifusión Cultural S.L. – Escuela de Musica y Baile - Madrid – Spagna
- El centro de formación musical “Pianissimo” - Albacete – Spagna
- TEMPO Escuela de Música. Centro de Musicoterapia. - Las Campas – Oviedo – Spagna