

# *La musica nella pedagogia steineriana*

Giovanna Carugno

Professoressa di Laboratorio di Musica, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria,  
Università di Urbino  
Professoressa di Storia della Musica, Dipartimento di Didattica della Musica, Conservatorio  
di Castelfranco Veneto  
giovanna.carugno@gmail.com

## **Introduzione**

La musica rappresenta una importante componente del pensiero pedagogico di Rudolf Steiner (1861-1925), padre dell'antroposofia, intesa – nella prima delle *Massime antroposofiche* (Steiner, 2016a) – come “via della conoscenza che vorrebbe condurre lo spirituale che è nell'uomo allo spirituale che è nell'universo”, che “sorge nell'uomo come una necessità del cuore, della vita del sentimento, e può essere pienamente giustificata se soddisfa questo bisogno interiore” (Steiner, 1998, p. 13).

Steiner dedica alla musica otto conferenze, rispettivamente tenute a Colonia (3 dicembre 1906), Berlino (12 novembre 1920), Lipsia (10 novembre 1921), Stoccarda (7 marzo 1923 e 8 marzo 1923) e Dornach (2 dicembre 1922 e 16 marzo 1923).

L'interesse di Steiner per la musica si manifesta *in primis* come studio della dimensione estetica sottesa al suono, con riferimento al pensiero di Schopenhauer e di Goethe, e agli elementi fondanti del linguaggio musicale (armonia, melodia e ritmo) in rapporto con la concezione pitagorica dell'universo. La musica è l'“eco” del cosmo, manifestazione del mondo spirituale che “agisce tanto a fondo anche sull'anima più semplice” (Steiner, 2014, p. 16).

La concezione steineriana si allinea con quella Pitagora: l'armonia cosmica è essa stessa musica prodotta dal movimento dei corpi celesti e regolata da proporzioni matematiche, ossia da intervalli espressi attraverso rapporti numerici. Questo particolare tipo di musica non è udibile per l'orecchio umano e diventa percepibile solo nel momento in cui si manifesta nella realtà terrena (Steiner, 2014). Il legame con il cosmo, di cui l'essere umano si riappropria grazie al rapporto con la musica, è ineludibile. La musica è fonte di godimento estetico; tuttavia, questo non si riduce al semplice piacere dei sensi, ma costituisce il ponte di collegamento

con le forze cosmiche (Steiner, 1911), in quanto intrinsecamente legato alla vita spirituale.

“Quando l’uomo vive nell’elemento musicale, vive in un’immagine della sua patria spirituale. In tale immagine l’anima trova la massima elevazione, l’intimo rapporto con l’elemento primordiale umano [...] Quando ascoltiamo musica, sentiamo benessere perché i suoni si accordano con quel che abbiano sperimentato nel mondo della nostra patria spirituale” (Steiner, 2014, p. 16).

La musica agisce sul corpo in modo diverso rispetto alle altre arti perché modula la respirazione polmonare e il battito cardiaco: il “cuore” stesso della vita, del corpo fisico, è il ritmo.

“L’elemento ritmico suscita la musica. Ogni ritmo, indipendentemente dal rapporto che l’uomo ha con il ritmo stesso, riposa sul misterioso legame fra polso e respiro, sul rapporto che esiste fra la respirazione (diciotto respiri al minuto) e il polso (in media settantadue pulsazioni al minuto), sul rapporto di uno a quattro che ovviamente può essere, nelle più svariate maniere, innanzi tutto modificato, e in secondo luogo individualizzato” (Steiner, 2014, p. 134).

L’arte musicale non trae i propri modelli dal mondo fisico e non necessita di alcuna forma di mediazione. A differenza della pittura, la musica non rappresenta la realtà, con le forme e i colori (Steiner, 2010). Steiner identifica nella musica un linguaggio universale, per la funzione che svolge all’interno della vita umana, e un motore di risveglio delle facoltà spirituali. Egli afferma:

“Quando l’uomo agisce artisticamente nel campo dei suoni, è come se stesse col suo orecchio nel cuore stesso della natura; percepisce la volontà della natura e la riproduce in sequenze di note [...] Quando il musicista compone non può imitare nulla. Deve trarre dalla sua anima i motivi della creazione musicale” (Steiner, 2014, p. 11).

L’attenzione di Steiner per l’educazione musicale matura negli anni Venti, contestualmente all’impegno pedagogico, consolidato all’indomani dell’apertura della scuola Waldorf di Stoccarda, fondata nel 1919 per iniziativa di Emil Molt, imprenditore e profondo sostenitore dell’antroposofia<sup>1</sup>.

La rilevanza conferita alla musica si manifesta nella scelta, da parte di Steiner, di declinare l’euritmia, in qualità di arte del movimento che esprime il

---

1 Molt ascolta e accoglie i bisogni dei propri dipendenti, tra cui quello di istruire i figli. La scuola di Stoccarda, attiva ancora oggi, è inaugurata da un gruppo di insegnanti scelti e formati direttamente da Steiner, e assume la denominazione di Waldorf, proprio come la fabbrica di sigarette di cui Molt era titolare (Waldorf-Astoria). Tra i primi docenti della scuola, figura il compositore Paul Baumann, insegnante di musica (Stehlik, 2019). Steiner (2014, p. 51) assegna alla scuola Waldorf il compito di trasformare “la preesistente pedagogia scientifica in arte pedagogia; la pedagogia dovrà in effetti venir intesa come arte dell’educazione”.

giusto ritmo, non solo come “linguaggio visibile” (euritmia vocale), ma anche quale “canto visibile” (euritmia musicale) (Van der Pals, 2017). L’euritmia vocale attribuisce a ogni lettera dell’alfabeto, sia vocale che consonante, un preciso significato. L’apprendimento è fondato sulla comprensione, piuttosto che sulla memorizzazione (Chistolini, 2008b).

In particolare, “sono da distinguere le consonanti che plasmano il flusso vocale e respiratorio e le vocali che trasmettono l’umore animico. Mentre le consonanti contrappongono al flusso vocale e respiratorio una resistenza fisica tramite l’attività più o meno forte dei muscoli, la formazione delle vocali diversifica gli spazi del suono e questi danno alla voce la coloritura relativa” (Von Stryk & Von Bonin, 2016, p. 33).

Il suono si rende udibile e visibile attraverso il movimento dell’euritmista (Baratto, 1939; Peccarisio, 2001). Esso è sempre prodotto dal vivo: in ogni lezione di euritmia, il repertorio è eseguito da un musicista professionista.

Partendo da queste premesse, il contributo di Steiner alla riflessione sulla musica, quale arte e strumento di “consolidamento interiore” (Ronner, 2016, p. 9), si colloca nel segno di un’antropologia che considera l’essere umano in continuo divenire. L’educazione musicale è chiamata a rispettare la crescita interiore ed esteriore del bambino.

Come sottolinea Chistolini (2008b), nella pedagogia steineriana, lo sviluppo dell’individuo si articola in cicli di sette anni, al termine dei quali si conclude una tappa evolutiva (infanzia e pubertà). Nell’arco dei tre settenni si costruiscono i corpi che caratterizzano l’essere umano: corpo fisico, corpo eterico e corpo astrale<sup>2</sup>.

“L’uomo ha in comune il corpo fisico con tutto il mondo visibile circostante; il corpo eterico con le piante e gli animali; il corpo animico-spirituale con gli animali. Egli solo ha la quarta parte costitutiva, l’Io, e per esso si eleva al di sopra delle altre creature visibili” (Steiner, 2012b, p. 20).

Nella scuola Waldorf, la musica è essenziale per lo sviluppo armonico del bambino, fin dal primo settennio. L’educazione musicale propone un percorso

---

2 Nel primo settennio (0-7 anni), il bambino sviluppa il corpo fisico e impara a conoscere la realtà in rapporto con l’ambiente. L’imitazione e il gioco libero, con materiali semplici e destrutturati, sono le forze educative che permettono al bambino di crescere. Nel secondo settennio, che inizia con la seconda dentizione (7-14 anni), assume centralità il corpo eterico o corpo vitale, ossia il principio della crescita e della vitalità. Si consolida la memoria, si manifesta il pensiero immaginativo e si esprime la necessità di trovare nell’adulto una guida sicura alla quale affidarsi. Nel terzo settennio (14-21 anni), con l’adolescenza, il giovane ricerca la propria identità. È il tempo in cui prevale il corpo astrale e il risveglio interiore, con acquisizione del pensiero critico e adesione a modelli valoriali che servono da bussola nel cammino spirituale. “Già da questo si può capire che l’essere umano non è definitivamente concluso così come viene affidato al piano fisico, ma che l’educazione e l’insegnamento devono servire a farne un uomo completo” (Steiner, 2012c, p. 10).

di armonizzazione che si allinea al momento evolutivo in cui si trova l'essere umano (Steiner, 2014).

Il curriculum di ogni scuola Waldorf può differenziarsi in alcuni aspetti, ma i profili fondamentali e il nucleo delle attività musicali proprie dei diversi settenni appare piuttosto uniforme, almeno per quanto concerne la realtà scolastica italiana.

Nei paragrafi che seguono si illustrano le caratteristiche dell'educazione musicale nella prospettiva della pedagogia steineriana, sulla base delle esperienze condivise da un gruppo di insegnanti di scuola Waldorf, all'esito di una indagine qualitativa condotta con una intervista libera, a partire dalla domanda: "Qual è il ruolo della musica nella scuola Waldorf?".

L'analisi dei testi delle interviste ha permesso di delineare i caratteri e i modelli operativi della didattica musicale steineriana, osservando gli esiti applicativi delle indicazioni date da Steiner nel corso delle conferenze sulla musica.

## **1. Le esperienze musicali nel primo settennio**

La conoscenza della musica inizia con l'ascolto, primo e principale canale di acculturazione al mondo sonoro. Il suono accompagna il bambino fin dalla vita prenatale attraverso la voce materna. Cantare è una manifestazione universale, riscontrabile in tutte le culture, e risponde al bisogno della madre di comunicare con il proprio bambino. L'apprendimento musicale, come quello linguistico, si nutre dell'ascolto.

Poiché il vissuto musicale è, in primo luogo, corporeo, esso si radica a livelli molto profondi nel nascituro. Nella conferenza di Dornach del 2 dicembre 1922, Steiner afferma che l'organismo stesso dell'essere umano è uno strumento musicale (Steiner, 2014). La musicalità è innata e tutte le persone sono intrinsecamente musicali.

Partendo dall'esperienza sonora compiuta dal bambino in ambito familiare, il ritmo delle attività nella scuola dell'infanzia steineriana è strutturato attorno al canto.

"Il canto aiuta a creare, a raccontare e a veicolare storie, oltre che immagini. Talvolta, il canto è accompagnato da gesti o da oggetti, come accade per quello della festa di San Martino, per la quale si utilizza il cavallino di legno e il mantello. Tutti i bambini aspettano il proprio turno per vestirsi da San Martino. Si propongono anche giochi vocali sul forte e sul piano, rallentando, accelerando, come modalità di risveglio e di richiamo dell'attenzione. La musica diventa uno strumento di relazione naturale con il bambino" (maestra Cristina Sparma, Latina).

I brani vocali appartengono a un repertorio ampio e diversificato, con contenuti testuali che rimandano alla realtà quotidiana conosciuta dal bambino.

Un primo canto apre l'ingresso alla scuola dell'infanzia, quale modalità di accoglienza e di saluto rivolto ai bambini.

Altri canti introducono uno specifico momento della giornata educativa (l'ora del pranzo, la merenda, ecc.), descrivono l'arrivo di una nuova stagione o di una festività.

“Il canto sviluppa il senso dell'attesa, nutre lo stupore e la meraviglia. Il respiro della maestra che canta e guarda negli occhi il bambino ha capacità di comunicare oltre le parole. Grazie al canto, il bambino entra in un flusso e riesce a prevedere cosa accadrà. Il canto lascia al bambino il tempo di prepararsi a vivere una nuova esperienza, elimina il disorientamento. Il bambino piccolo è immerso nella sequenza della giornata e il canto dona a essa prevedibilità” (maestra Lorena Valentini, Roma).

Alcune attività di canto si svolgono in cerchio, forma primordiale che facilita il raccoglimento, la concentrazione e la relazione con l'altro.

“Nel primo settennio la musica dà forma a vari momenti della giornata. Canti e filastrocche sono legati alle stagioni e alle *routine*: per esempio, esiste una filastrocca per il lavaggio delle mani. I canti sono inventati dalle maestre e tramandati oralmente. Si impiega la musica pentatonica. Nel racconto della fiaba, si utilizza la lira pentatonica, solo all'inizio, come introduzione e creazione di un'atmosfera. Non si utilizza la musica registrata, né quella diatonica perché ciò richiederebbe un risveglio, mentre in questa fase il bambino dorme” (maestra Doriana Danieli, Roma).

## **2. Fare musica dalla prima all'ottava classe**

Con l'inizio della scolarizzazione formale, le attività musicali seguono un principio di gradualità e di subordinazione della teoria alla pratica, ossia del *learning by doing* (Ronner, 2016).

Nella visione di Steiner, i bambini reagiscono interiormente in modo musicale e ritmico a ciò di cui fanno esperienza nell'ambiente. Per questa ragione, il *fare* musica deve precedere il *comprendere*. La teoria non può e non deve costituire un impedimento all'espressione musicale. La conoscenza teorica richiede un precedente approccio pratico all'apprendimento della musica, che si compie nel primo settennio.

Dopo il primo settennio, l'essere umano si trova in una fase in cui “il corpo non incalza più con certa forza, il corpo emana da sé forze più fini, più tenui, risulta che la forza più raffinata della vita animica si può ormai sviluppare. Si può dire che il corpo diventa più debole, l'anima più forte” (Steiner, 1981, p. 29).

La musica nella prima classe è un naturale accostamento ad altre attività legate al ritmo. Del resto, il ritmo informa l'intera azione didattica nella scuola Waldorf, compresa l'alternanza delle materie proposte, che segue la distinzio-

ne tra le discipline linguistico-musicali e quelle plastico-pittoriche<sup>3</sup>. Le prime “portano l’anima degli alunni verso l’espansione, all’ispirazione, all’apertura verso il sociale, ad una dimensione sognante, alla vita immaginativa, ma anche verso l’espansività, l’esuberanza”; le seconde “richiamano alla concentrazione, all’ispirazione, alla forma, all’introspezione, ad un risveglio della vista di pensiero, alla struttura, ma anche alla concentrazione su sé stessi” (maestra Micol Pellegrini, Reggio-Emilia).

La musicalità, il movimento e il ritmo sono modi di essere e di relazionarsi che connotano il maestro steineriano. Il maestro di classe può modulare la voce e usare la gestualità in modo ritmico.

Il saluto iniziale e di conclusione della lezione possono essere resi musicali attraverso il canto di una breve frase da parte del maestro, a cui i bambini rispondono.

“Il momento privilegiato durante la giornata è quello all’arrivo in aula, che precede l’inizio delle lezioni: è chiamato “parte ritmica”, un momento di circa 30-45 minuti dove appunto si canta, si ripetono poesie e filastrocche legate alle cose trattate i giorni precedenti durante le varie materie. Questo momento è fondamentale per “accordarsi” come classe, entrando tutti insieme nello stesso ritmo e respiro. Ogni attività è aperta da una canzone, una breve melodia: ad esempio, durante l’accensione della candela prima di recitare lo *spruch* del mattino, come maestra di classe canto *Arde, arde la fiammella, porta luce in tutti i cuor. Arde, arde la fiammella, porta luce e calor*” (maestra Arianna Moratelli, Ferrara).

La musica si presta a entrare in dialogo con altri saperi, in una prospettiva integrata. In questa ottica, il suono si manifesta anche in momenti non specificatamente dedicati all’educazione musicale: ad esempio, nelle lezioni di teatro, di euritmia e di lingua straniera<sup>4</sup>.

---

3 L’alternanza è preservata anche durante le attività didattiche del pomeriggio. “Concluse le lezioni mattutine [...] è previsto il ritorno da casa dei bambini per seguire le lezioni pomeridiane, almeno in alcuni pomeriggi. Ma qui si presenta una novità, novità rispetto al *trend* della scuola tradizionale, e che rappresenta un tratto proprio del metodo steineriano. Infatti, il fatto che nel pomeriggio siano previste attività come canto, musica ed euritmia e non altre attività strettamente intellettuali, è una cosa intenzionalmente pianificata. Quei pomeriggi nei quali i ragazzi sono chiamati a frequentare la scuola, completando la giornata scolastica iniziata la mattina, sono riservati alle occupazioni di movimento fisico” (Finazzi, 2022a, p. 589).

4 Steiner (2012b, pp. 45-46) consiglia di mantenere intatto l’antico legame tra poesia e musica, organizzando l’orario scolastico “in modo che le lezioni di recitazione siano il più possibile vicine a quelle di musica. Gli esercizi musicali dovrebbero essere alternati con quelli di recitazione in modo che uno segua l’altro, e ne scaturisca un’unione viva tra le due attività. La cosa migliore sarebbe che l’insegnante di musica assistesse alle lezioni di recitazione e viceversa, così che essi potessero sempre far notare i rapporti tra i due insegnamenti”. Il rapporto tra musica e recitazione presenta una valenza storica: nella Grecia antica, “una

Nella prima classe, l'attenzione è rivolta al contesto sonoro che i bambini interiorizzano tramite l'esperienza sensoriale, con ascolto dei suoni e dei rumori dell'ambiente circostante, come quelli prodotti in natura. Parimenti alla prima educazione musicale avviata nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria si propongono attività di canto, prima in ascolto del maestro, e in seguito in imitazione, senza esporre i bambini alla notazione musicale.

Attraverso il canto, il bambino matura una "sottile sensibilità per i suoni" di vario tipo (lunghi, brevi, acuti, gravi, ecc.). Cantare è un aiuto all'uso del linguaggio perché consente all'organo della fonazione di acquistare un certo grado di "elasticità e duttilità" (Steiner, 2012c, pp. 154-155).

Il maestro ricorre alla gestualità per sostenere al canto: muove le mani per indicare l'altezza della melodia (chironomia) oppure per offrire una rappresentazione dei contenuti del testo intonato.

Steiner (2014, p. 56) non formalizza un metodo per la pratica del canto, sostenendo che esistono una molteplicità di approcci, al punto che diverse "persone [...] hanno imparato a cantare con cinque, sei metodi uno dopo l'altro, cioè hanno disimparato qualunque cantare".

È altresì prevista una conoscenza iniziale e una esplorazione di alcuni strumenti musicali, appartenenti alla famiglia delle corde (lira) e dei fiati (flauto di legno pentatonico)<sup>5</sup>.

"Avremo nel programma del primo anno non soltanto il canto, ma anche un elementare insegnamento musicale attraverso l'uso di qualche strumento. Fin dal principio non faremo solamente cantare il bambino, ma lo guideremo a suonare qualche strumento. Gli insegneremo ad ascoltare i primi elementi della relazione tra i suoni. Cercheremo di mantenere l'equilibrio tra il fluire dell'elemento musicale dall'interno mediante il canto e l'audizione dell'elemento musicale che proviene dall'esterno o la produzione di musica mediante strumenti" (Steiner, 2012b, p. 165).

Steiner ritiene necessario che, dopo il primo settennio, si preveda un parallelismo tra educazione vocale e avviamento alla pratica strumentale. Tra la prima e la seconda classe occorre proporre attività di ascolto di "quel che è obiettivo, che è staccato dall'uomo, cioè lo strumento. Si deve sempre badare che il bambino cominci abbastanza presto, prima del nono anno, ad avvicinarsi a uno strumento solista [...]" (Steiner, 2012c, p. 142).

---

vera differenza fra recitazione e canto era soltanto nelle sfumature. La recitazione era fortemente cantata, e il canto si avvicinava al recitare. Il canto e recitazione, che più tardi si differenziarono, erano allora senz'altro uniti" (Steiner, 2014, p. 68).

5 "Gli strumenti a fiato provano che l'elemento musicale viene sperimentato dalla testa; gli strumenti ad arco sono la prova vivente per ciò che viene sperimentato attraverso il petto e viene particolarmente ad espressione nelle braccia [...] Tutto ciò che si collega con i fiati ha un rapporto molto intimo con la melodia, più di quanto si collega agli strumenti ad arco, che hanno un rapporto con l'elemento armonico" (Steiner, 2014, p. 140).

Non manca l'aspetto ludico, con organizzazione di giochi musicali relativi ai parametri del suono (altezza, timbro, durata e intensità) e al contrasto tra suono e silenzio.

Dalla terza classe, il repertorio da pentatonico passa a diatonico, permettendo di esplorare i sette suoni della scala e incontrare il semitono. Gli intervalli sono posti in relazione ai sentimenti, ai colori e ai movimenti espressi con l'euritmia (Gregorat, 2022; Steiner, 2014). Steiner offre precise indicazioni agli insegnanti:

“[...] nei primi anni di scuola il bambino dovrebbe comprendere soltanto quinte, o tutt'al più quarte ma non terze (le comincia a comprendere interiormente solo dai nove anni in su), così si può dire che il bambino comprende facilmente l'elemento melodico, e soltanto più tardi, dopo i nove dieci anni, comincia a comprendere l'elemento armonico” (Steiner, 2014, p. 133).

Nel secondo settennio, avviene un passaggio importante: la transizione “dall'elemento corale a quello individuale” (maestra Lisa Wright, Parma), che implica la coscienza di sé. La scelta dello strumento musicale da parte del singolo alunno (chitarra, flauto, pianoforte, violino, e altri) si colloca in questo momento. Si tratta di una fase delicata, in cui gli alunni sono supportati dal maestro di classe, che offre diverse occasioni di conoscenza degli strumenti musicali.

Il maestro di classe può orientare il bambino verso un certo strumento musicale, in base al temperamento (Steiner, 2016b), come suggerito da un recente studio condotto presso una scuola Waldorf del Nord Italia:

“ogni studente e studentessa viene fatto accostare progressivamente dal maestro di musica al suono dei diversi strumenti. In un lungo ed emozionante percorso il maestro ascolta il riverberarsi dei suoni sull'animo dei suoi studenti, che conosce già a uno a uno [...] conosce dunque i temperamenti, [...] le loro disposizioni interiori e il loro carattere in via di formazione. Sulla base di queste informazioni, egli è quindi in grado di prevedere il tipo di suoni che essi prediligeranno [...]. La scelta dello strumento, lungi così dall'essere mera espressione di una preferenza, finisce [...] per divenire uno specchio, entro il quale il maestro può meglio interpretare e decifrare l'animo del suo allievo” (Tota & De Feo, 2021, p. 72).

Nel tempo, lo studio dello strumento diventa più sistematico, con esecuzione dei primi semplici brani e avvicinamento alla letto-scrittura della musica. Il repertorio è ancora in prevalenza studiato attraverso l'imitazione e l'approccio immaginativo, in linea con i contenuti che i bambini incontrano in altre materie.

Nella concezione steineriana, a partire dai nove anni, la musicalità si trasforma in una presa di coscienza delle esperienze melodiche, armoniche e ritmiche vissute in precedenza. Pertanto, è possibile dare avvio all'insegnamento teorico della musica.

In quinta classe avviene l'incontro con la polifonia e si intraprendono le prime sperimentazioni in orchestra, intesa come forma sociale (*sozialform*) in cui l'energia creativa del singolo si incontra con quella espressa da altri esseri umani.

Tra la quinta e l'ottava classe, gli studenti proseguono l'attività del suonare insieme e cantare in coro, incontrando brani più complessi e ampliando le conoscenze di armonia alle tonalità maggiori e minori, oltreché alle modulazioni.

L'orchestra diviene il luogo privilegiato per vivere la musica in rapporto con l'altro, in uno spazio collettivo e culturale di fondamentale importanza per la formazione sociale della persona. Inoltre, si attribuisce importanza alla contestualizzazione storica del fenomeno musicale, illustrando le figure dei compositori, i generi e le forme musicali.

### **3. Relazione con altri approcci all'educazione musicale**

Nel corso Novecento fioriscono i metodi attivi per l'educazione musicale, quale applicazione all'ambito della musica delle conclusioni raggiunte dalla pedagogia e dalla didattica generale. Questi approcci sono accomunati da una visione fondata sulla persona del discente, considerato in senso olistico e reso protagonista del processo di insegnamento-apprendimento attraverso il coinvolgimento in attività pratiche che si fondano sull'ascolto, sul coinvolgimento senso-motorio, sull'uso creativo della voce e sull'esplorazione di strumenti musicali.

Ogni approccio si orienta attorno ad assi tematici che possono essere posti in relazione con il pensiero di Rudolf Steiner prima filosofico, e poi pedagogico, relativo alla musica.

Il primo aspetto che accomuna i metodi attivi per l'educazione musicale alla concezione steineriana consiste nella valorizzazione della naturale inclinazione dell'essere umano per l'arte musicale. Steiner non esclude che possano esistere individui poco musicali, specificando che questi "devono assistere, sviluppare recettività: si osserva infatti che anche nei bambini meno dotati è presente un embrione di attitudine musicale che sta nascosto in profondità e può essere portato in superficie mediante un aiuto affettuoso" (Steiner, 2012b, p. 43).

In senso comparatistico, si legga quanto riporta il compositore e didatta Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) nel testo *La musica e il bambino* (1912):

"[e]sistono più bambini musicali di quanto i genitori non credano. Il fatto che un bambino si disinteressi alla musica, che non gli piaccia cantare, che non sia in grado di seguire, camminando, il tempo di una marcia militare e che si rifiuti energicamente di studiare il pianoforte, non significa necessariamente che manchi di musicalità. Spesso le attitudini musicali sono profondamente nascoste nell'individuo e non hanno modo, per un motivo o per l'altro, di

manifestarsi. È così che certe sorgenti, che scorrono sottoterra, schizzano in superficie solo quando una zappa ostinata avrà loro aperto la strada. Spetta all'educazione andare incontro alla musicalità del bambino" (Dalcroze, 2008, p. 40).

L'insegnante di musica assume il ruolo di facilitatore rispetto a questa naturale vicinanza alla musica, che trova le proprie radici in una musicalità innata, esperita con l'ascolto fin dai primi momenti di vita del nascituro: da ciò deriva la capacità della musica di "parlare a tutti" (Steiner, 2014, p. 11).

L'educazione musicale si costruisce a partire da queste esperienze, nella convinzione che la musicalità sia presente in tutti gli alunni e le alunne: essa non è un risultato di un sapere teorico o tecnico, ma risiede in ogni individuo, quale potenzialità che attende di potersi manifestare e attuare.

Un secondo aspetto di raccordo tra la proposta di Steiner e le pedagogie musicali del Novecento risiede nella centralità delle attività ritmiche e del canto nell'educazione musicale per la prima infanzia. Alcuni studi hanno posto in evidenza i possibili punti d'incontro tra l'euritmia steineriana e la ritmica Dalcroze (Marcus, 2023). Parte della letteratura ritiene che Steiner conoscesse gli studi di Dalcroze sulla ritmica (Oliva, 2019)<sup>6</sup>; tuttavia, allo stato attuale dell'indagine, risulta arduo ipotizzare l'esistenza di un contatto diretto tra Dalcroze e Steiner. È probabile che la circolazione del pensiero antroposofico nell'ambiente culturale svizzero abbia influenzato l'elaborazione della concezione dalcroziana relativa alla didattica musicale e arricchito il discorso artistico-musicale di nuovi impulsi, che si accostavano a quelli provenienti dalla danza di Rudolf Laban (1879-1950) e dalla pittura da Vasilij Kandinskij (1866-1944), assidui e attenti frequentatori delle conferenze tenute da Steiner.

Le molteplici affinità tra ritmica dalcroziana ed euritmia hanno generato, talvolta, disordine e fraintendimenti, al punto che la prima è spesso "confusa con la stessa euritmia" (Cristini, 2011, p. 17).

---

6 La "formazione della coscienza ritmica" (Dalcroze, 2008) è posta alla base dell'apprendimento della musica, che si nutre del movimento quale "essenza" del ritmo stesso. Il ritmo è una modalità originaria di relazione con il tempo e lo spazio, che si affianca alle facoltà uditive: entrambi sono canali che consentono ai bambini di "sentire e amare la musica" con il corpo, "primo strumento musicale [che] possiede competenze motorie preacquisite in maniera naturale" (Dalcroze, 2008, p. 15). La ritmica Dalcroze si prefigge di "rappresentare corporalmente i valori musicali, mediante esperienze particolari che mirano a riunire in noi gli elementi necessari a tale rappresentazione. Questa non è altro che la manifestazione spontanea delle attitudini interiori ispirate dalle stesse emozioni che animano la musica. Se l'espressione di queste emozioni non è in grado di agire direttamente sulle nostre facoltà sensoriali e di stabilire un'armonia tra i ritmi sonori ed i nostri ritmi corporei, tra la loro forza dirompente e la nostra sensibilità, la nostra espressione plastica diventa una semplice "imitazione" (Dalcroze, 2008, p. 130).

È interessante notare come le riflessioni di Dalcroze fossero state elaborate in un momento coevo alla riflessione sulla musica condotta da Steiner. I principali scritti dalcroziani sull'educazione musicale consistono in tredici brevi saggi antecedenti al 1919, anno in cui sono riuniti dall'autore per la pubblicazione a stampa, a Parigi, del volume *Le rythme, la musique et l'éducation*, in seguito tradotto in diverse lingue, incluso l'italiano.

Pur provenendo da percorsi diversi e arrivando a conclusioni differenti, Dalcroze e Steiner hanno il merito di aver conferito nuovo valore alla componente ritmica nell'educazione musicale.

Un altro profilo di rilevante significatività è il ruolo attribuito al canto per la formazione della persona. Esprimersi musicalmente con la voce è parte degli obiettivi della didattica musicale immaginata dalla pedagogia "al femminile" del primo Novecento, rappresentata in primo luogo da Rosa Agazzi (1866-1951), Giuseppina Pizzigoni (1870-1947)<sup>7</sup> e Maria Montessori (1870-1952), quest'ultima per mezzo del contributo all'educazione musicale offerto da Anna Maria Maccheroni (1876-1965)<sup>8</sup>. Le pedagogiste riflettono sul canto nei contesti educativi, in termini di necessità di cura dalla voce infantile, diversa da quella adulta, oltretutto di impegno nella scelta del repertorio e di attenzione per l'introduzione di attività vocali nella giornata scolastica.

Non distante da queste elaborazioni è la linea pedagogica elaborata da Zoltán Kodály (1882-1967)<sup>9</sup>, fondata sulla preminenza del canto quale campo di esperienza comune a tutti i bambini.

Secondo Kodály, nella prima infanzia è necessario mantenere saldo il rapporto tra madrelingua musicale e proposta didattica; motivo per cui, l'in-

---

7 Giuseppina Pizzigoni propone attività musicali fin dall'asilo infantile, similmente a quanto delineato da Montessori, a partire dal raffinamento del senso dell'udito, con esercizi di discriminazione tra suono e rumore. L'educazione della voce ha inizio con brevi canti, appresi a orecchio, con passaggio a repertori più impegnativi, quali i canti religiosi e i canti patriottici (Chistolini, 2009). A ciò si accosta la presentazione di semplici strumenti ritmici (Navarro Landa, 2022, 2024).

8 Anna Maria Maccheroni, allieva e collaboratrice di Maria Montessori, promuove un approccio musicale basato sull'autonomia, l'educazione sensoriale e la libertà di scelta del bambino. Direttrice della prima Casa dei Bambini di Milano, sorta nel 1908 nel quartiere di via Solari, Maccheroni ha ideato alcuni materiali montessoriani di carattere musicale, come le campane metalliche (Brugnoli, 1983; De Napoli, 2003, 2014; Honegger Fresco, 1997, 2017; Pironi, 2017, 2022).

9 Compositore e didatta, svolge una intensa attività di ricerca etnomusicologica diretta alla ricostruzione e diffusione del patrimonio musicale di tradizione orale affinché possa essere impiegato nella didattica musicale praticata nelle scuole ungheresi. Nella concezione di Kodály, la musica è un bene comune, accessibile a tutti. Ognuno sviluppa una "madrelingua musicale" grazie al contatto con il canto materno prima ancora della nascita. L'educazione musicale prende avvio da tale madrelingua, che si rinnova nella pratica del canto corale di matrice tradizionale.

segnante dovrebbe proporre ai bambini l'ascolto e il canto di repertori di tradizione orale.

L'apprendimento pratico della musica avviene grazie al recupero di espedienti del passato, come la chironomia, consigliata tanto da Kodály, quanto da Steiner, per facilitare l'interiorizzazione dei suoni da cantare.

Altre componenti che avvicinano l'educazione musicale propria della scuola Waldorf alla pedagogia musicale del XX secolo risiedono nel *continuum* tra educazione vocale e pratica strumentale, e nell'integrazione della musica con altre arti, *in primis* la danza e il teatro.

Giuseppina Pizzigoni, Émile Jacques-Dalcroze e Carl Orff (1895-1982)<sup>10</sup> si preoccupano di creare occasioni di dialogo costante tra le diverse espressioni artistiche di cui l'essere umano è artefice. La globalità di tali approcci che intercettano diversi linguaggi interessa varie sfere della espressività: dal suono, alla parola, fino ad arrivare al gesto.

Orff accorda ai docenti un ampio spazio di libertà educativa, senza definire uno specifico curriculum (Piazza, 1995). Al pari di Orff, Steiner non elabora un metodo per l'educazione musicale, ma definisce orientamenti per l'insegnamento della musica, nel rispetto dello sviluppo del bambino. A differenza di questi approcci, la proposta di Kodály appare, invece, più strutturata, similmente a quella montessoriana, che si serve di specifici materiali e privilegia una determinata sequenzialità nel percorso di apprendimento della musica.

Infine, è significativo sottolineare come i didatti della musica di cui si è trattato in questo paragrafo abbiano unanimemente posto l'accento sul ruolo dei pari, fondamentale per l'apprendimento della musica. Fare musica *in gruppo* e *attraverso* il gruppo è una risorsa preziosa che la scuola Waldorf e altre realtà educative devono poter apprezzare. Steiner raccomanda di lasciare “[i] ragazzi meno progrediti in musica [...] partecipare alle lezioni di quelli più bravi, anche se saranno spettatori inattivi e si limiteranno ad ascoltare” (Steiner, 2012c, p. 178). Avere un modello rappresentato sia dal maestro di

---

10 Carl Orff, compositore, pedagogista della musica e intellettuale, fonda a Monaco nel 1924, con Dorothee Günther, la Günther-schule, un istituto specializzato nell'educazione coreutica e musicale per insegnanti e danzatori. L'opera didattica di Orff (Orff-Schulwerk) è un modello aperto, flessibile e in continuo divenire. Orff descrive la musica da portare in classe come “elementare”, ossia realizzazione dell'originaria attitudine musicale di ogni essere umano, che si attua con il ricorso a semplici elementi musicali, resi gradatamente più complessi, seguendo criteri di progressività (Piazza, 2010). Concetti affini sono ravvisabili negli scritti steineriani, che suggeriscono di insegnare la musica “in modo elementare [...] senza una noiosa teoria, partendo da un elementare pratica della musica. I bambini dovrebbero farsi una chiara rappresentazione degli elementi musicali semplici, delle armonie, delle melodie e via dicendo, mediante l'impiego dei mezzi il più possibile elementari, mediante l'analisi auditiva di melodie e armonie, in modo da procedere nell'apprendimento musicale edificandolo a poco a poco” (Steiner, 2012b, p. 43).

classe, che da un alunno o alunna più competente, permette a coloro che necessitano di progredire di acquisire fiducia e di accrescere la motivazione nello studio della musica.

#### **4. La costruzione di strumenti musicali come pratica educativa**

Una nota conclusiva riguarda i materiali impiegati durante la lezione di musica.

È fondamentale suonare strumenti musicali realizzati con materiali naturali, principalmente in legno. Le stesse conferenze di Steiner dedicate alla musica costituiscono una occasione per presentare nuovi strumenti musicali al pubblico in ascolto.

Dare vita a uno strumento musicale, pur se non destinato a essere suonato dal costruttore, ma da altri, consente di partecipare a pieno alla vita culturale e intellettuale di una comunità.

L'atto di creare, con il lavoro delle proprie mani, uno strumento che possa produrre un suono, è un'azione che restituisce valore e significato a una intera collettività. La costruzione e cura dello strumento è un'attività particolarmente indicata in caso di disabilità e di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): essa permette lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale e della motricità fine, favorisce la concentrazione e accresce l'autostima della persona.

Il senso di appropriazione e la gratificazione provata grazie alla realizzazione dell'oggetto sonoro rende il laboratorio di liuteria uno spazio di partecipazione attiva e consapevole alla crescita della società e della cultura di cui essa è portatrice.

Tra le diverse realtà di stampo educativo steineriano che hanno implementato questa buona pratica, meritano di essere menzionate: a) il Camphill svizzero Humanus-Haus, una comunità di vita e lavoro dedita ad attività sociali e terapeutiche. Come rileva Chistolini (2015, p. 145), in questa comunità, "il contatto con il suono e la musica è solo quello dato dal coro al quale partecipa tutto il villaggio, e dall'ascolto diretto della musica prodotta dagli strumenti musicali, tra cui primeggiano il flauto e la lira".

I bambini e i giovani con disabilità sono coinvolti in attività di artigianato, inclusa la costruzione di strumenti musicali presso un laboratorio di liuteria; b) Choroi-Instrumentenbau-Werkstatt, sorta nei primi anni Sessanta, e operante in dieci diverse sedi presso le quali persone con disabilità costruiscono strumenti musicali, con l'aiuto di liutai e maestri esperti (Chistolini, 2015); c) la scuola Waldorf di Stoccarda, che ospita un laboratorio di falegnameria con una sezione interamente dedicata alla liuteria, come mostrato nella foto che segue.



Fig. 1 – Laboratorio di liuteria presso la scuola Waldorf di Stoccarda, visitata nell’ambito del Corso di Alta Formazione in “La Pedagogia Waldorf Steiner” in data 1° marzo 2025.

## 5. Il ruolo delle nuove tecnologie e dell’Intelligenza Artificiale (IA)

Steiner privilegia l’ascolto di musica dal vivo, senza “mezzi di riproduzione del suono”, il cui uso nella scuola Waldorf resta “assolutamente limitato” (Ronner, 2016, p. 77). Questa affermazione risulta particolarmente attuale e di rilevante importanza per i bambini che vivono immersi nella rivoluzione digitale, in un’epoca dominata dai dispositivi e dalla musica “liquida”.

In occasione di una conferenza tenuta presso la Scuola Tecnica Superiore di Stoccarda il 17 giugno 1920, sul tema *L’uomo e la tecnica*, Steiner aveva dimostrato come lo sviluppo tecnologico consentisse all’essere umano di raggiungere “quella configurazione della sua vita animica che poi lo rende libero. Grazie al fatto di sperimentare nel mondo meccanico tutta la spiritualità come annullata, egli riceve la spinta – proprio entro il mondo delle macchine –, ad attingere la spiritualità dalla sua stessa interiorità, tramite un’attività interiore. E chi oggi comprende il posto che la macchina occupa nella nostra civiltà, deve dire a sé stesso: Questa macchina, con la sua impertinente trasparenza, con la sua brutale, orribile, demoniaca mancanza di spirito, costringe l’uomo, se solo comprende se stesso, a far nascere dal suo intimo quei germi di spiritualità che sono in lui. Facendo da contro-

forza, la macchina costringe l'uomo a sviluppare vita spirituale" (Steiner, 2006, pp. 7-8).

Un'esposizione precoce a strumenti tecnologici potrebbe costituire un ostacolo per lo sviluppo armonioso del bambino, chiamato a ripercorrere il cammino educativo che ha interessato l'intera umanità<sup>11</sup>.

Può essere utile provvedere a forme di alfabetizzazione digitale che possano coinvolgere l'area educativo-musicale solo in una fase avanzata del percorso scolastico, ossia intorno al terzo settennio.

L'Intelligenza Artificiale può diventare un mediatore didattico, ma non un fine in sé. Essa può essere adottata per attività di varia natura, di tipo generativo (dunque, compositivo) e performativo, a supporto dell'esecuzione vocale e strumentale.

Alcuni autori propongono una soluzione ibrida che vede questa tecnologia quale ausilio – e non come un'alternativa – ad altri strumenti didattici (Di Paolo, Beatini, Todino & Di Tore, 2022).

D'altra parte, l'IA può “fornire percorsi di apprendimento personalizzati, soddisfacendo le esigenze individuali degli studenti e migliorando il loro coinvolgimento”, nonché “assistere gli insegnanti, automatizzando i compiti più amministrativi, permettendo loro di concentrarsi maggiormente sull'insegnamento e sul *mentoring*” (Fortino, Mangione & Pupo, 2024, p. 26).

La scuola Waldorf rende possibile l'acquisizione di competenze nell'area delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), orientando gli studenti verso una maggiore consapevolezza dei benefici e dei rischi correlati all'interazione con le macchine. La tecnologia non è rifiutata, ma limitatamente e progressivamente integrata nel contesto didattico. L'obiettivo principale, dal punto di vista educativo, è offrire agli studenti l'opportunità di fare musica, familiarizzando con le tecnologie – inclusa l'IA – in maniera responsabile, in misura moderata e a sostegno del percorso di apprendimento.

## **Conclusioni**

La pedagogia steineriana riconosce il valore essenziale della musica per la formazione dell'essere umano. La musica occupa uno spazio di rilievo nella scuola Waldorf, come nutrimento per l'intelletto e per il sentimento, luogo di “creazione di un'autentica realtà animico-spirituale” (Ronner, 2016, p. 10).

---

<sup>11</sup> Si pensi solo alla scrittura musicale, che diventa “videoscrittura” solo nella seconda metà del Novecento. Non si esclude che gli alunni possano servirsi di software di notazione musicale, ma in misura circoscritta e in una fase successiva alla conoscenza e pratica della scrittura in notazione a mano.

La musica rientra tra gli insegnamenti che necessitano di una continua applicazione (Giovetti, 2006), al pari delle altre arti, e connota l'intero *iter* formativo del bambino che cresce nella comunità educativa steineriana<sup>12</sup>.

Il maestro di musica ha una formazione specifica in questa disciplina: è un esperto che interviene nei processi educazionali che riguardano l'arte musicale, avendo acquisito una preparazione di base in pedagogia steineriana. A livello personale, il maestro di classe deve coltivare ed esprimere la propria musicalità.

“Se il maestro di classe è formato nell'insegnamento musicale, è molto proficuo, altrimenti è bene che sviluppi in maniera autonoma una sensibilità per l'elemento musicale e si impegni lavorando su di sé ad avere una minima competenza musicale” (maestra Arianna Moratelli, Ferrara).

“La musica appartiene al maestro Waldorf; essa è collegata al mondo celestiale e mi fa venire in mente l'immagine di un angelo” (maestra Elisabetta Pinna, Latina).

I contenuti propri del curriculum di musica dalla prima all'ottava classe rispecchiano l'evoluzione culturale e intellettuale dell'essere umano nel corso della storia dei popoli europei.

La *ratio* di questa concezione emerge pienamente dal testo di una delle interviste alle insegnanti steineriane.

“Nelle prime classi, dunque, i bambini cantano all'unisono melodie basate principalmente sulla scala pentatonica, così come nei monasteri dell'alto medioevo per molti secoli i monaci hanno cantato all'unisono sotto archi a tutto sesto e sotto cupole emisferiche che richiamano la volta celeste del cosmo di cui si sentivano parte. L'armonia non era espressa: [...] gli uomini a quei tempi – così come i bambini molto piccoli – erano ancora in grado di udire l'armonia delle sfere come accompagnamento per il loro cantare. Quando nell'architettura, l'arco ha subito la spinta verticale portata dallo stile gotico e si è trasformato in arco a sesto acuto, dove sorge un punto di “incrocio”, è nata una prima forma di polifonia con il canto a canone, in cui la medesima linea melodica si sovrappone progressivamente, dando origine una prima forma di armonia nella musica. Questo momento storico coincide con un particolare momento di risveglio culturale nel basso Medioevo, in cui gli uomini hanno iniziato il loro percorso di individuazione. L'incrocio (di linee

---

12 Il percorso è ben sintetizzato da Finazzi (2022b, p. 435): “Il principio pedagogico che presiede all'educazione musicale può essere indicato nel fatto che nei primi tre anni il centro dell'attenzione è rivolto al bambino e tutto deve ruotare intorno alla sua formazione e sensibilizzazione. Nei successivi tre anni è invece il bambino che deve diventare attento alle esigenze dell'arte musicale. Negli ultimi due anni di scuola, settimo e ottavo, il ragazzo deve essere liberato dalla sensazione di sentirsi addestrare e deve potersi dedicare alla musica per puro divertimento e gusto nello svolgere tale tipo di attività. Saranno anche gli anni che lo vedranno maturare il suo giudizio musicale”.

architettoniche, ma anche di linee melodiche) è sintomo ed al tempo stesso conseguenza di un risveglio della vita interiore. Il canone viene introdotto nell'ambito terza classe, momento in cui il bambino entra in un nuovo rapporto con il mondo che lo circonda, sentendone la separatezza da sé. Perciò e ora in grado di cantare la "sua" voce, ancora uguale a quella dei compagni ma con un ritmo diverso. Con il Rinascimento, la cultura europea esprime una sempre maggiore individualizzazione: emergono personalità straordinarie, i legami famigliari e lavorativi si allentano, la vita nelle città e nuove scoperte geografiche aprono gli orizzonti. Tutto questo si manifesta anche in forma architettoniche e musicali del tutto nuove; in particolare nasce la polifonia, che viene introdotta a scuola a partire dalla quarta classe, e prosegue con brani e figura via via più complesse fino al termine degli studi" (maestra Micol Pellegrini, Reggio-Emilia).

In conclusione, la visione pedagogica di Steiner restituisce alla musica il valore di arte che riflette la realtà cosmica. Ogni fase di sviluppo dell'essere umano necessita della musica come strumento di educazione del sentimento e chiave di accesso alla bellezza.

Poiché la musica richiede concentrazione, impegno e sensibilità, Steiner vede in essa uno strumento formativo che aiuta i bambini a maturare qualità fondamentali per affrontare la vita.

Il fine ultimo dell'educazione musicale non è quello di formare professionisti della musica, né forgiare il talento artistico, ma offrire al bambino e al giovane adulto un mezzo per esprimere l'energia creativa e sostenere il risveglio delle facoltà spirituali (Steiner, 2014).

## **Bibliografia**

- Baratto, L. (1939). *Euritmia: la nuova arte del movimento creata da Rudolf Steiner*. Bocca.
- Brugnoli, S. (1983). L'educazione musicale nel metodo di Maria Montessori. *Vita dell'infanzia*, (3), 3-5.
- Chistolini, S. (2008a). *La pedagogia e l'esperienza artistica del Progetto Arthmós*. In D. Giuranna (a cura di), *Progetto Arthmós*. Associazione MusicaEuropa (pp. 10-12). Tipografia Ograro.
- Chistolini, S. (2008b). *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*. Franco Angeli.
- Chistolini, S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*. Franco Angeli.
- Chistolini, S. (2015). *Pedagogia curativa e socioterapia steineriana. Novanta anni di esperienza formativa*. Edizioni Accademiche Italiane.
- Cristini, M. (2011). Euritmia, quando la spiritualità apre uno spiraglio all'emozione. *Danza e ricerca*, 3(1), 11-40.

- Dalcroze, É. J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. EDT.
- De Napoli, I. (2003). *La musica e il metodo Montessori*. Opera Nazionale Montessori.
- De Napoli, I. (2014). *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*. Opera Nazionale Montessori.
- De Rijke, V. (2019). Steiner, eurythmy and scribble: visible music and singing, visible speech and listening. In V. de Rijke (a cura di), *Art and soul: Rudolf Steiner, interdisciplinary art and education* (pp. 61-76). Springer.
- Di Paolo, A., Beatini, V., Todino, M. D., & Di Tore, S. (2022). From artificial intelligence to musical intelligence for inclusive education: reflections and proposals. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva/Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(3). <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.736>
- Finazzi, F. (2022a). I fondamenti dell'educazione secondo Steiner: Riflessioni critiche sul rapporto tra antroposofia ed educazione. In *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 589-602.
- Finazzi, F. (2022b). Le scuole Waldorf: metodi e piano di studi esaminati alla luce di una rilettura critica del testo steineriano. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 425-440.
- Fortino, G., Mangione, F., & Pupo, F. (2024). Intersezione tra intelligenza artificiale generativa e educazione: un'ipotesi. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 30, 25-52.
- Giovetti, P. (2006). *Rudolf Steiner: la vita e l'opera del fondatore dell'antroposofia*. Mediterranee.
- Gregorat, C. (2022). *L'essenza spirituale della musica*. Antroposofica.
- Honegger Fresco, G. (1997). La musica e il bambino. *Il Quaderno Montessori*, 54, 61-95.
- Honegger Fresco, G. (2017). Anna Maria Maccheroni: breve nota biografica. *Il Quaderno Montessori*, 132, 47-62.
- Kalwa, M. (1997). *Begegnung mit Musik: Ein Überblick über der Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben.
- Marcus, L. (2023). *Rhythmical subjects: the measures of the modern*. Oxford University Press.
- Navarro Lalanda, S. (2022). Ripensare all'ideale pedagogico della Scuola Rinnovata. Il metodo sperimentale nell'educazione civica durante la pandemia da Covid-19. In S. Chistolini (a cura di). *Digito Ergo Sum. Università e scuola nell'epoca del COVID-19. I Quaderni di Pedagogia Digitale* (pp. 151-162). Pensa MultiMedia Editore.
- Navarro Lalanda, S. (2024). El legado musical del fondo Pizzigoni en la primera infancia. *Il Nodo: per una pedagogia della persona*, 28(54), 207-222.
- Oliva, G. (2019). Il laboratorio musico-teatrale. In G. Oliva (a cura di), *La musica nella formazione della persona* (pp. 113-141). Editore XY.IT.

- Peccarisio, M. L. (2001). *L'euritmia. L'arte di rendere visibili parola e musica*. Xenia.
- Piazza, G. (1995). Il "metodo Orff"? Un non-metodo. *Musica domani*, 97, 41-42.
- Piazza, G. (2010). Introduzione. In G. Piazza (a cura di), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni* (pp. IX-XIII). EDT.
- Pironi, T. (2017). Musica ed educazione alla cittadinanza nelle esperienze didattiche di Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, (7), 1-9.
- Pironi, T. (2022). Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini. In *Gli Argonauti. Rivista di studi storico-educativi e pedagogici*, 2(1), 57-67.
- Ronner, S. (2005). *Perché insegnare musica? Una introduzione all'insegnamento della musica nella scuola Waldorf*. Clast.
- Ronner, S. (2016). *Guida pratica all'insegnamento della musica: dalla primaria alle superiori. L'esperienza della scuola Steiner-Waldorf*. Associazione per la Pedagogia Steineriana.
- Stehlik, T. (2019). *Waldorf schools and the history of Steiner education. An international view of 100 years*. Palgrave Macmillan.
- Steiner, R. (1981). *L'educazione dei figli*. Mondadori.
- Steiner, R. (1998). *Anthroposophical leading thoughts*. Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2006). *L'uomo e la tecnica. Il ruolo della macchina nell'evoluzione dell'uomo*. Archiati Verlag.
- Steiner, R. (2010). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012a). *Arte dell'educazione. Antropologia*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012b). *Arte dell'educazione. Didattica*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012c). *Arte dell'educazione. Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano di studi*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2014). *L'essenza della musica e l'esperienza del suono nell'uomo*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2016a). *Massime antroposofiche (1924-25)*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2016b). *Il segreto dei temperamenti umani*. Antroposofica.
- Tota, A., & De Feo, A. (2021). La musica nell'azione educativa delle pedagogie non convenzionali. In A. Estero (a cura di), *La cultura musicale degli italiani*. Guerini e Associati.
- Van der Pals, L. (2017). *L'Uomo Musica. Una sintesi su musica ed euritmia*. Waldorf Scuola.
- Von Stryk, B. D., & Von Bonin, D. (2016). *Arte della parola terapeutica*. Novalis.
- Wünsch, W. (2015). *Formare l'uomo attraverso la musica. L'insegnamento della musica nella scuola Waldorf valido per tutte le scuole*. Il capitello del sole.