

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

XXV CICLO

DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA

***LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI DELLA MUSICA
DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA DELL'INFANZIA***

*Documenti orientativi e indagini empiriche a confronto
tra Italia e Venezuela*

Tutor:

Prof.ssa Milena Manini

Dottoranda:

Adriana Gallicchio Ruiz

Coordinatrice:

Prof.ssa Emma Beseghi

Anno 2013

*A mis hermosas hijas Ale y Agata,
por esa inspiración que me dan día a día;
A mi esposo, amigo y compañero Alberto,
por su gran amor y solidaridad*

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questo studio desidero ringraziare:

L'Università degli studi di Bologna, per l'accoglienza a questa mia ricerca.

La Universidad de Los Andes, in particolare la preside, la Prof.ssa Nory Pereira e gli studenti che hanno partecipato all'indagine con i loro saperi musicali.

Le mie tutor, la Prof.ssa Milena Manini, per essere stata sempre disponibile a orientarmi e a fornirmi numerose indicazioni e preziosi consigli per l'elaborazione della mia tesi.

E alla Prof.ssa Anna Rita Addessi, una sincera gratitudine, per i pregiati insegnamenti, per avermi sostenuto sempre e la fiducia accordatami.

Ringrazio anche la mia amica Yolanda e sua famiglia, per i momenti speciali condivisi durante il soggiorno a Bologna; Irene per il suo aiuto nella correzione e traduzione in italiano della tesi; i miei amici conosciuti a Bologna, per i bellissimi momenti trascorsi.

A miei genitori e miei fratelli per avermi appoggiato, incoraggiato ed aiutato tantissimo, mio marito Alberto per la sua grande pazienza, solidarietà e amore, miei due figlie Ale e Agata per i loro sorrisi che mi hanno spinto sempre a continuare.

Vorrei infine ringraziare con affetto tutta la mia famiglia e amici del Venezuela che mi hanno creduto, incoraggiato ed appoggiato da lontano.

INDICE

Introduzione

Capitolo 1

I bambini, gli insegnanti e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia: Italia e Venezuela

1.1 Il bambino, l'insegnante e l'educazione musicale negli *Orientamenti* e nelle *Indicazioni per il Curricolo in Italia*

1.1.1 Nel documento del 1969

1.1.2 Nel documento del 1991

1.1.3 Nel documento del 2004

1.1.4 Nel documento del 2007

1.2 Il bambino, l'insegnante e l'educazione musicale nei documenti ministeriali in Venezuela

1.2.1 Nel "Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación"

1.2.2 Nell "Currículo básico Nacional del nivel Preescolar"

1.3 Confronto tra l'Italia e il Venezuela

Capitolo 2

I saperi musicali degli insegnanti: teorie e ricerche

2.1 Il sapere musicale implicito e la formazione degli insegnanti

2.1.1 I saperi e le competenze musicali

2.1.2 La formazione degli insegnanti

2.2 La Teoria delle Rappresentazioni Sociali

2.2.1 Dimensioni di una rappresentazione sociale

2.2.2 Processi di una rappresentazione sociale

2.3 Il progetto pilota “*Il sapere musicale come Rappresentazione Sociale*” dell’Università di Bologna

2.3.1 *Partecipanti*

2.3.2 *Metodo*

2.3.3 *Questionario*

2.3.4 *Analisi dei dati*

2.3.5 *Risultati*

2.3.6 *Studio comparativo Italia, Spagna, Brasile e Israele*

Capitolo 3

L’indagine empirica con gli studenti universitari a Mérida (Venezuela)

3.1 Il campione

3.1.1 *Caratteristiche degli studenti*

3.2 Metodo

3.3 Questionario

3.4 Analisi dei dati

3.5 Risultati dell’indagine empirica

3.5.1 *Concetto di musica*

3.5.2 *Concetto di musicalità*

3.5.3 *Concetto di bambino musicale*

3.5.4 *Competenze dell’insegnante*

3.5.5 *Finalità dell’educazione musicale*

Capitolo 4

Discussione e riflessioni

4.1. Confronto dei risultati dell’indagine empirica

4.1.1 *Studio comparativo tra Mérida e Bologna*

4.1.2 *Studio comparativo tra Venezuela, Italia, Spagna e Brasile*

4.2 Piani di studi e programmi universitari

4.2.1 *Università di Bologna (Italia)*

4.2.2 *Universidad de Los Andes (Venezuela)*

4.2.3 Confronto tra i due piani di studi e programmi universitari

4.3 Dall'indagine empirica al profilo professionale musicale

4.3.1 Il profilo professionale musicale dell'insegnante

4.3.2 Le competenze degli insegnanti

Conclusioni

Bibliografia

Allegati

Allegato 1. Questionario in spagnolo (in Addressi- Carugati 2010)

Allegato 2. Risposte al questionario in spagnolo

Allegato 3. Immagini (Mérida e Bologna)

INTRODUZIONE

Il punto di partenza del presente lavoro è stato lo studio delle rappresentazioni sociali della musica possedute dagli studenti universitari che diventeranno insegnanti di scuola dell'infanzia e, in particolare, l'osservazione dei cambiamenti che intervengono durante il periodo di formazione universitaria sia italiana sia venezuelana.

Questo interesse è nato, come motivo principale della ricerca, a partire dal lavoro che svolgo nella “Universidad de Los Andes” Mérida (Venezuela) precisamente come docente di musica: mi sono proposta di cogliere le caratteristiche comuni e le differenze degli approcci al mondo musicale esistenti nelle due realtà, per esaminare e verificare in quale modo i saperi musicali, posseduti dalle studenti, possano in concreto influenzare la loro attività di insegnamento dell'educazione musicale.

L'obiettivo fondamentale è stato quello di fare un confronto che permettesse di approfondire la conoscenza della realtà dell'educazione musicale nelle scuole dell'infanzia, per quanto riguarda le tematiche relative al bambino come principale soggetto dell'educazione, la figura dell'insegnante e il percorso dell'educazione musicale, e per ottenere informazioni per migliorare l'apprendimento della musica e la formazione degli insegnanti.

Questo lavoro si è inserito all'interno del progetto “Il sapere musicale come rappresentazione sociale” (Addessi-Carugati 2010), progetto che in questi anni è stato condotto per indagare i saperi musicali impliciti in diversi paesi (Italia, Brasile, Israele, Spagna), coinvolgendo scuole dell'infanzia, scuole primarie, conservatori, scuole di musica e università (Addessi, Cardoso, Valls, Gluschankof 2010). L'ipotesi che guida tale tesi è che le concezioni implicite della musica funzionino come rappresentazioni sociali che influenzano le pratiche dell'insegnamento e dell'educazione musicale.

La struttura della tesi è costituita da quattro capitoli:

Il primo capitolo affronta i temi dei bambini, degli insegnanti e dell'educazione musicale nella scuola dell'infanzia dell'Italia e del Venezuela.

Nel caso italiano, si descrive il processo con cui questi tre temi emergono e si sviluppano a partire dagli Orientamenti del 1969 fino alle Indicazioni per il Curricolo del 2007; nello specifico si analizzano le parti dei singoli documenti: 1969, 1991, 2004 e 2007, e si esamina come questi abbiano influenzato l'identità storico-sociale e pedagogico-didattica dell'infanzia e della rispettiva scuola.

Nel caso venezuelano si spiegano i suddetti temi, così come vengono affrontati nel *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación* e nel *Curriculo basico Nacional del nivel Preescolar*. Infine si traccia un confronto fra i documenti italiani e quelli venezuelani per cogliere le caratteristiche comuni e le differenze degli approcci esistenti nelle due realtà.

Il secondo capitolo presenta innanzitutto gli studi sui saperi musicali e sulla formazione degli insegnanti di musica, basati su teorie e metodi provenienti da campi disciplinari differenti (Meghnagi 1990; Olsson 1997; Ferrari 1994). Il secondo paragrafo presenta la teoria delle rappresentazioni sociali elaborata dal sociologo e psicologo francese Serge Moscovici (1981); teoria che riguarda un modo specifico di esprimere le conoscenze in una società o nei gruppi che la compongono. Le rappresentazioni sociali sono l'elaborazione che un gruppo o una comunità fa di un oggetto sociale, in modo da permettere ai propri membri di comportarsi e di comunicare in modo comprensibile; "costituiscono dei processi di costruzione simbolica della realtà da parte dell'individuo; in altri termini, si tratta di elaborazioni cognitive che sono influenzate dalla particolare posizione sociale occupata dagli individui che le producono" (Mugny - Carugati, 1988 p. 48).

Nel terzo paragrafo s'illustra il progetto pilota realizzato presso l'Università di Bologna "Il sapere musicale come Rappresentazione Sociale" (Addessi-Carugati 2010), che espone l'indagine empirica svolta con gli studenti universitari dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e di Educatore di nido.

A conclusione del paragrafo si accenna anche allo studio comparativo sui saperi musicali indagati utilizzando la stessa metodologia (questionario e categorie di analisi) in Italia, Spagna, Brasile e Israele.

Il terzo capitolo presenta l'indagine empirica effettuata su un gruppo di studenti dei corsi di formazione per insegnanti della *Universidad de Los Andes a Mérida (Venezuela)*, precisamente alla *Facultad de Humanidades y Educación*. Viene descritto il metodo e il tipo di questionario (ripreso da Addessi-Carugati, 2010).

I soggetti sono stati interrogati, sia all'inizio che alla fine del corso, sui seguenti campi d'indagine: musica, musicalità, bambino musicale, competenze dell'insegnante e finalità dell'educazione musicale. Nel percorso del capitolo sono poi riportate l'analisi qualitativa e quantitativa dei dati con le medesime categorie utilizzate nel progetto pilota di Bologna e l'interpretazione dei risultati dell'indagine.

Nel quarto capitolo si sviluppano le riflessioni e discussioni in merito ai risultati dello studio comparativo, effettuato dapprima tra l'Italia e il Venezuela, e poi allargando il campo d'osservazione anche a Spagna, Brasile e Israele. In seguito, vengono presentati i piani di studi delle lauree che comprendono corsi di insegnamento musicale e i programmi universitari rispettivamente del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna e della *Facultad de Humanidades di Mérida (Venezuela)*; vengono quindi messe in luce alcune riflessioni relative alle differenze e agli aspetti comuni che caratterizzano il periodo di formazione universitaria. Alla fine del quarto capitolo, è disegnato il profilo professionale musicale dell'insegnante così com'è emerso dall'indagine empirica.

Le presentazioni dei temi esposte in questa ricerca rappresentano una sintesi operata tra l'ampia ed estesa bibliografia che, in via preparatoria, è stata approfondita e studiata relativamente alla pedagogia della musica e alle discussioni emerse da diverse fonti rispetto ai documenti ministeriali.

Questa selezione documentale raccoglie gli aspetti teorici centrali per comprendere e approfondire il successivo confronto tra le indagini empiriche realizzate in due contesti diversi, Italia e Venezuela.

Gli obiettivi principali della ricerca sono:

- Descrivere ed interpretare le rappresentazioni sociali dei concetti che possiedono gli studenti universitari de la *Universidad de Los Andes a Mérida (Venezuela)*.

- Studiare i cambiamenti che intervengono durante il periodo di formazione universitaria.
- Tracciare il confronto tra i due sistemi educativi universitari, Italia e Venezuela.

È importante mettere in luce sia la funzione della scuola dell'infanzia come luogo fondamentale e necessario per lo sviluppo del bambino, sia la formazione di insegnanti capaci e competenti in materia musicale, che siano in grado di esaminare e discutere il loro sapere in un continuo scambio di informazioni e stimoli per una conoscenza attiva e flessibile.

Nella misura in cui sia evidente l'importanza di rendere noti i saperi musicali degli studenti che diventeranno insegnanti nella scuola dell'infanzia, si potrà raggiungere una maggiore consapevolezza sulle competenze che un'insegnante dovrebbe possedere per il suo futuro ruolo professionale.

L'obiettivo è precisamente quello di studiare e presentare i modi che hanno gli studenti di percepire la musica, la musicalità, il modo in cui intendono l'educazione musicale e quali pratiche educative portare avanti.

CAPITOLO 1

I bambini, gli insegnanti e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia: Italia e Venezuela.

1.1 Il bambino, l'insegnante e l'educazione musicale negli Orientamenti e nelle Indicazioni per il Curricolo in Italia.

La scuola dell'infanzia italiana fonda il suo percorso educativo in quattro Orientamenti/Indicazioni (1969, 1991, 2004, 2007) che indubbiamente hanno rappresentato un punto di svolta decisivo nell'affermazione della scuola dell'infanzia come luogo intenzionale, organizzato e strutturato della prima formazione cognitiva, sociale e relazionale del bambino. In questo primo capitolo, si analizzeranno le parti dei singoli documenti riguardanti le tematiche relative al bambino come principale soggetto dell'educazione, alla figura dell'insegnante e al percorso dell'educazione musicale così come emerge dalle normative stesse.

1.1.1 Nel documento del 1969

La scuola dell'infanzia si è strutturata come organizzazione statale con la legge n. 444/1968 e con la pubblicazione degli *Orientamenti per la scuola materna* del 1969 che le hanno dato forma nazionale. Questi *Orientamenti* rappresentano i veri primi documenti normativi che delineano il riconoscimento istituzionale e pedagogico della scuola allora chiamata "materna". In essi si esplicitano precisi parametri di natura strutturale, organizzativi e didattici. Così come indicato dall'art. 2 della legge n. 444/1968, la scuola materna "raccolge i bambini nell'età prescolastica da tre a sei anni" e "si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla

frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia". La scuola materna ha l'obiettivo di "soddisfare le esigenze di un armonico e integrale sviluppo del bambino e col compito di base a ogni successiva opera educativa".

La scuola dell'infanzia non ha carattere obbligatorio, l'età di accesso è fissata al terzo anno di vita del bambino e tale percorso ha una durata complessiva di tre anni. Questa fase di scuola è generalmente caratterizzata da gioco e convivenza con i compagni, in preparazione alla scuola primaria. La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e apprendimento riflessivo nei diversi ambiti della vita dei bambini. Le attività che sono proposte vengono strutturate in relazione ai campi d'esperienza, ai quali sono collegati obiettivi di apprendimento da conseguire durante tutti i tre anni di scuola.

Andando indietro nel tempo è possibile scoprire che, attraverso una lunga evoluzione storica, si sono delineate le condizioni necessarie alla nascita della scuola dell'infanzia. Così come segnalato da F. Frabboni (1974), i padri dell'educazione infantile sono: Robert Owen, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rosa e Carolina Agazzi; essi sono i fondatori della scuola materna e fino ad oggi rappresentano modelli educativi a cui si fa costante riferimento.

Fra i primi pionieri, ricordiamo anzitutto R. Owen che "traccia delle ipotesi di scolarizzazione infantile impiegate su linee a chiara dominanza etico-sociale ed affettiva, espressione di una realtà ambientale – quella dei territori, come lo scozzese, aggrediti dalla prima irruzione industriale – che chiedeva precisi strumenti educativi di socializzazione e di formazione del carattere per un'infanzia i cui vissuti abbandonici (la vita di strada) e di quotidiana frustrazione (la miseria sociale in cui era relegata) avevano assunto un carattere diffuso, endemico" (Frabboni 1974, p. 33).

Il luogo attuato da F. Fröbel è rappresentato dal cosiddetto "Giardino dell'infanzia", "dominato dalle dimensioni estetica e fisica della personalità infantile le quali trovano nel "gioco" il momento unificante del piano cognitivo (con l'uso dei "doni" il bimbo conosce se stesso e il mondo) e del piano espressivo-creativo (il bimbo tramite l'attività ludica forgia la sua personalità e per mezzo del "divino" che è in lui ricrea la natura e la cultura)" (Frabboni 1974, p. 34).

M. Montessori da parte sua, fonda le "Case dei bambini" in cui "si concedono spazio e apparecchiature didattiche apposite ai processi psicomotori dell'infanzia, interpretati come

processi di unificazione dialettica tra il piano del pensiero e il piano dell'azione" (Frabboni 1974, p. 34). Secondo M. Manini "il bimbo montessoriano si definisce secondo una considerazione totale dove l'aspetto corporeo e quello mentale vengono concepiti strettamente legati. Il suo modo di essere al mondo con il corpo, caratterizzato da particolari abilità percettivo-motorie, richiede un ambiente appositamente apprestato dove gli arredi siano alla misura del bambino e ancorché limitare e ferire le sue possibilità di azione, le sollecitino permettendo la soddisfazione del 'fare da sé' considerato come motivazione infantile fondamentale" (1980, pp. 13-14).

R. Agazzi, infine, si concentra sul piano affettivo ed estetico della vita infantile in cui dà principale importanza all'aspetto materno. Il bambino agazziano è caratterizzato da libertà, creatività e da una forte componente ludica. Agazzi critica, secondo Manini "l'eccessivo formalismo e schematismo, il precoce scolasticismo e lo svilimento dell'attività del bambino in esercizi puramente meccanici e superficiali. Addita al contrario un'educazione che coinvolga globalmente il bambino permettendogli esperienze pluridirezionali per liberare la spiritualità che pulsa in lui, secondo i modelli indicati dall'educazione familiare" (1980, p. 20).

Il bambino

Nel documento del 1969 vengono descritti la personalità del bambino e gli aspetti significativi dei suoi rapporti con genitori, famiglia, scuola, educatori, nei primi sei anni e viene illustrato come questo influisca nello sviluppo della personalità. Dal modo di svolgersi di questi rapporti e anche della natura del bambino dipenderanno, in larga misura, le caratteristiche fondamentali della futura esistenza individuale e sociale e in particolare, il livello e la qualità della vita intellettuale, i sentimenti, gli atteggiamenti e i comportamenti che si manifesteranno nell'età adulta.

Così come indicato da Frabboni (1974 pp. 174-175), la scuola materna ha il compito di soddisfare quei *bisogni infantili* di vitale importanza per la nostra età storica che in famiglia rischiano di essere persi. Nel quadro dei bisogni da potenziare vanno segnalati:

- il bisogno di *fare da sé*, quando il bambino ha acquistato autonomia e sicurezza nei

suoi movimenti;

- il bisogno di vivere situazioni di *fantasia e avventurosità*, per cui il bimbo è in grado di sviluppare un'attività rappresentativa che si manifesta come capacità di rievocare mentalmente avvenimenti e situazioni del recente passato, di anticipare avvenimenti relativi al futuro prossimo e di sviluppare fantasie di vario tipo;
- il bisogno di *esplorare e conoscere*, che si manifesta quando il bambino ha appreso il nome di molte cose e desidera conoscere i nomi che ancora non gli sono noti;
- il bisogno di *comunicare e socializzare*, dove si ricorda che il bambino sa esprimere verbalmente i suoi desideri e i suoi bisogni fondamentali, e sa entrare in comunicazione verbale cogli altri;
- il bisogno di *affermare se stesso* che può flettersi anche in forme di aggressività. Verso i tre anni, infatti, il bimbo prende coscienza del fatto che la sua persona costituisce un'individualità distinta dalle altre.

Nel documento del '69 viene rivolta particolare attenzione allo sviluppo sul piano della motricità dove si vanno realizzando coordinamenti percettivo-motori sempre più fini (uso della mano e delle dita nella mobilità sempre più sicura, precisa e differenziata; capacità di muoversi secondo un certo ritmo, di correre in modo differenziato, accelerando, decelerando, saltando; uso del triciclo; acquisizione di abitudini motorie relative alla pulizia, all'abbigliamento, all'alimentazione, ecc).

Anche sul piano della percezione si va incrementando la capacità di analisi, l'interesse per le forme, i colori e le dimensioni degli oggetti. Ma è soprattutto sul piano dell'attività rappresentativa che il bambino compie i progressi più notevoli (capacità di creare situazioni nella direzione del passato e del futuro). I progressi sul piano percettivo e su quello dell'attività rappresentativa rendono inoltre possibile una vivace attività di pensiero, la quale lascia tuttavia largo spazio ad elementi di carattere intuitivo ed affettivo.

Il naturale sviluppo motorio, percettivo e cognitivo, tipico di questo periodo, è strettamente connesso allo sviluppo di una componente essenziale della personalità infantile, quella affettiva. Se, nell'età precedente, rapporti affettivi a carattere positivo o negativo si erano creati nei confronti delle figure familiari, in questa età altri rapporti affettivi si costituiscono nei confronti dell'educatrice e dei coetanei, spesso anche nel senso che in tali nuovi rapporti il bambino riproduce situazioni e ritrova problemi affettivi già vissuti nell'ambito della famiglia. Questi nuovi rapporti si aggiungono a quelli esistenti, rendendo più complessa la vita affettiva del bambino e talvolta introducendo in essa degli elementi conflittuali. Ciò avviene, per esempio, in quei casi in cui la personalità dell'educatrice, o le sue valutazioni, o i suoi atteggiamenti, sono in notevole contrasto con quelli dei familiari. Ne risultano allora ostacolati certi processi di imitazione e di identificazione con gli adulti normalmente presenti a questa età.

Il periodo dai tre ai sei anni è inoltre caratterizzato da un rilevante sviluppo del linguaggio e da una larga presenza delle attività di gioco. Linguaggio e gioco vanno considerati nel loro duplice aspetto di attività rese possibili da uno sviluppo psicologico che si va compiendo, e di strumenti indispensabili per favorire e rendere ricco ed equilibrato tale sviluppo.

Il linguaggio, nelle sue diverse forme (verbale, grafico, pittorico, ecc.), assolve funzioni via via più varie. Il linguaggio verbale, in particolare, non è più soltanto un mezzo per esprimere desideri o tensioni, ma diventa anche uno strumento indispensabile per lo sviluppo delle attività percettive (nel senso, per esempio, che una maggiore ricchezza di vocabolario permette di vedere in modo nuovo e più differenziato la realtà); per l'esercizio dell'attività rappresentativa; per uno sviluppo ordinato ed una prima organizzazione delle conoscenze; infine per l'avvio del processo di socializzazione.

Il gioco, esso pure nelle sue varie forme (motorio, imitativo, simbolico, ecc.), mentre è reso possibile proprio dallo sviluppo della motricità e dell'attività rappresentativa e fantastica, diviene a sua volta un mezzo veramente fondamentale per lo sviluppo della personalità. Esso favorisce le acquisizioni percettivo-motorie; costituisce occasione sia per una ricca attività imitativa sia per l'esercizio delle capacità di osservazione, di analisi e di coordinamento; facilita largamente lo sviluppo della vita rappresentativa. L'attività ludica,

in certe particolari forme (gioco dei ruoli, giochi con regole), favorisce in misura determinante i processi di socializzazione. Con riferimento, infine, allo sviluppo affettivo ed emotivo, il gioco, proprio in quanto permette di manifestare e scaricare, per vie indirette, spesso con riferimento a personaggi rappresentati simbolicamente, tensioni di vario tipo, assolve anche ad una funzione di compensazione e di equilibrio, e può inoltre permettere alla educatrice sensibile e psicologicamente preparata di conoscere meglio e più a fondo la vita affettiva ed emotiva del bambino.

L'insegnante

“La storia dei *Programmi/Orientamenti* per la scuola materna/scuola dell'infanzia dal dopoguerra ad oggi può essere letta attraverso uno spaccato, una linea longitudinale rappresentata dai mutamenti delle parole relative al profilo complessivo delle educatrici/insegnanti, dall'enfasi con cui si sottolineano alcune caratteristiche della loro identità e dai coni d'ombra che ne velano altre” (Manini 1980).

Nel documento del '69 si segnala che l'educatrice deve coltivare l'attitudine ad aggiornare e a migliorare le proprie conoscenze e capacità professionali, una buona preparazione di base, costituita da un'elevata cultura generale e da una sicura cultura specifica di pedagogia, psicologia e sociologia. Deve avere anche doti fondamentali di personalità, che le consentano di instaurare quell'equilibrato rapporto affettivo fra lei e il bambino, senza il quale non si promuovono i sensi di fiducia e di sicurezza essenziali allo sviluppo personale.

Fra le attitudini fondamentali, oltre alla capacità di amare i bambini e di coltivare in genere buoni rapporti umani, sono imprescindibili ottime condizioni di salute fisica e mentale. L'educatrice deve portare sempre nella propria attività, un costante equilibrio emotivo pieno di ottimismo, spirito lieto e che sia lontano da atteggiamenti di malumore, ansietà intolleranza, sfiducia.

Gli *Orientamenti*, secondo F. Frabboni, “postulano un modello di insegnante che sappia equilibrare e integrare il proprio corredo di natura *socio-affettiva* (capacità di amare i bambini e di coltivare in genere, buoni rapporti umani,

Sempre Frabboni dice che “l’educatrice ha il dovere dunque di organizzare un ambiente educativo carico di suggestioni affettive positive in modo che i bimbi siano posti nelle condizioni più favorevoli per conciliare e integrare tensioni emotive di origine egocentrica (istinti, inclinazioni, desideri consci ed inconsci) e di origini sociocentrica (simpatia, ammirazione, compassione, amicizia, amore)” (1974, p. 192).

Su queste basi l’educatrice dovrà anche utilizzare un metodo didattico che le permetta assicurare il successo dell’opera educativa con la relativa pianificazione e applicazione della medesima. La condizione principale è certamente costituita dalla preparazione dell’insegnante e dalla sua conoscenza della psicologia infantile. All’insegnante occorrono non soltanto inclinazione e attitudine al compito prescelto e un periodo adeguato di tirocinio, ma anche un curriculum di studi e un costante aggiornamento al progresso della ricerca scientifica.

Non bastano, infatti, per realizzare l’opera educativa, “l’interesse al bimbo e l’amore per i suoi problemi, grandi o piccoli che siano, l’attenzione e la cura al suo mondo in fermento; non bastano affettuosità e pazienza: queste sono condizioni necessarie e imprescindibili, ma non sufficienti. Occorre in più che l’interesse per il bimbo si potenzi come attitudine alla comprensione del mondo infantile nella sua problematica specifica, differente da quella delle altre età e differente da soggetto a soggetto, affinché possa applicarsi un trattamento pedagogico differenziato in ciascun bimbo; e perciò è necessaria, innanzi tutto, una capacità di osservazione ben informata sui risultati degli studi intorno alla psicologia dell’età evolutiva” (Bertin 1975, pp. 129-130).

L’educazione musicale

L’educazione musicale negli Orientamenti del ‘69 è presentata come l’opportunità che ha il bambino di esprimere i sentimenti e sviluppare il suo senso dell’armonia e dell’ordine attraverso la ritmica e il canto. La caratteristica propria delle esperienze musicali sta negli ascolti in comune e nelle forme corali. I canti proposti ai bambini devono essere semplici e brevi e se è possibile devono essere accompagnati con uno strumento. Secondo M. Manini “la musica, il canto, il disegno, la drammatizzazione, hanno impegnato molta parte del tempo educativo all’interno della scuola infantile (spesso a scapito delle attività cognitive),

nel quadro di una concezione estetizzante e riduttiva della personalità infantile e del suo sviluppo” (1980, p. 103).

Questa attività viene considerata come un’attività gioiosa e tipicamente infantile. Manini (1980 p. 119) aggiunge, “che l’educazione musicale è considerata e realizzata secondo modalità assai riduttive: come momento di distensione successivo ad attività particolarmente impegnative, come modalità di controllo e di composizione di situazioni disordinate o cariche di aggressività, come sfogo di energie represses dopo lunghi momenti di silenzio forzato”.

Oltre al canto, all’ascolto e alle audizioni che formano parte della giornata e della vita scolastica, sono da valorizzare le esecuzioni con strumenti didattici (tamburi, nacchere, flauti...) all’interno di diversi giochi e drammatizzazioni.

Nei bambini dai tre anni la sensibilità ritmica prevale su quella melodica e nella scuola materna, pertanto, viene valorizzato il ritmo, che d’altra parte è organico e fondamentale componente della melodia.

Di seguito gli Orientamenti delle attività educative nella scuola materna statale italiana:

L’educazione musicale va dalla ritmica, dalla danza, dall’interpretazione figurativa all’ascolto, all’esecuzione e all’invenzione di musiche e canti, ed offre al bambino occasione di evocare sentimenti di significato personale e collettivo, sviluppando il suo senso dell’armonia e dell’ordine.

La caratteristica propria dell’esperienza musicale è la partecipazione intima. Negli ascolti in comune, e nelle forme corali, sviluppa anche il sentimento sociale e la comprensione dello spirito del proprio popolo e degli altri popoli.

I canti per i bambini devono essere semplici e brevi. La loro tessitura melodica eviti che la voce infantile venga sottoposta a sforzi dannosi e subisca un’errata impostazione, superando il pentacordo re-la, anche se alcuni bambini appaiono capaci di oltrepassarne l’estensione nelle canzoni che, per imitazione, mutuano dalle audizioni intese nell’ambiente extrascolastico.

Prima di insegnare un canto, a mezzo della voce dell’educatrice, accompagnata possibilmente con uno strumento, è opportuno farne una audizione integrale, in modo che il

bambino ne percepisca la struttura ed entri nel suo spirito. Mediante conversazioni e osservazioni, si passerà poi ad una elementare analisi del testo poetico. L'educatrice, infine, dovrà cantare coi bambini fino a quando essi non abbiano ben assimilato melodia e parola, e raggiunta una certa sicurezza nell'esecuzione. Successivamente, ancora per qualche tempo, si accennerà soltanto l'inizio del canto, lasciando i bambini proseguire da soli, per arrivare al punto in cui saranno in grado di attaccare anche da soli l'esecuzione.

Il canto deve nascere da un'esigenza affettiva dei bambini, e può assumere quindi forme collettive di gruppo e individuali. Il canto collettivo va sospeso quando i bambini diano segni di stanchezza o mostrino interesse per altre attività. Cantare, infine, non è gridare, per cui dovrà sempre richiedere un tono naturale di voce.

Il canto abbia un senso e un significato e riesca autentico e suggestivo. È opportuno attingere anche al patrimonio popolare, specie per quanto riguarda le ninnenanne, i girotondi e le filastrocche; e, con misura, anche ad altri canti purché abbiano carattere educativo, e purché possano essere sentiti e rivissuti dai bambini.

Nessun bambino deve essere tenuto in disparte nell'esecuzione dei canti, anche se ritenuto stonato. Ciascuno sarà recuperabile in notevole misura attraverso l'ascolto ed il canto d'insieme dei compagni meglio dotati, stimolando la loro partecipazione con appropriati accorgimenti.

La musica, adoperata come sottofondo durante altre attività scolastiche, ad esempio quando i bambini sono intenti ad occupazioni tranquille, può creare un'atmosfera di intimità e di distensione.

Le registrazioni di musiche brevi e di limitata estensione vanno introdotte nella scuola materna come sussidio integrativo, per l'incremento e per il continuo aggiornamento dell'esperienza musicale. L'insegnamento dei canti, a mezzo della voce dell'educatrice, risulta più vivo e più efficace.

Oltre al canto, all'ascolto ed alle audizioni, che possono commentare particolari momenti della giornata e della vita scolastica, acquistano notevole valore le esecuzioni con strumenti – nacchere, tamburi, altri strumenti a percussione, flauti – in unione al canto, in orchestre e bande infantili, in giochi e drammatizzazioni. I bambini improvvisano talora motivi anche originali, che, registrati da persona capace, possono essere inseriti e valorizzati nel quadro dell'espressione e dell'esecuzione musicale.

Nei bambini di tre anni la sensibilità ritmica prevale su quella melodica, e solo negli anni immediatamente successivi essi acquistano anche la capacità di intonare. Nella scuola materna, pertanto, va adeguatamente valorizzato il ritmo, che, d'altra parte, è organica e fondamentale componente della melodia, anzi sua naturale premessa. È necessario che l'educazione al ritmo si fondi sulle reali motivazioni dei bambini stessi, in modo da promuoverne la libera espressione personale, evitando ogni insistenza. In attività che vadano oltre i loro effettivi interessi e ogni male intesa sistematicità.

Si promuovano anche giochi musicali: giochi di individuazione di motivi, i evocazioni di immagini, di sentimenti, di stimolazione ad azioni mimiche interpretative.

I sussidi didattici per l'educazione musicale di cui si dovrebbe poter disporre, sono, per l'educatrice, un pianoforte o un pianino elettrico, una fisarmonica o un guidavoce, un giradischi e un magnetofono, delle campane tubolari, tamburello e flauto; per i bambini: strumenti a percussione (cembali, tamburi), maracas, triangoli, campanelli, silofoni, bastoncini, piatti, gong, fanfarette, flauti di bambù.

Nei riguardi dell'educazione musicale l'educatrice deve possedere una particolare sensibilità ed una specifica capacità didattica, oltre ad una preparazione culturale e tecnica e alla conoscenza di un copioso repertorio di testi musicali adatti all'infanzia.

L'obiettivo educativo fondamentale che la scuola dell'infanzia deve perseguire, secondo Manini “è pertanto quello di abituare innanzi tutto il bambino a *discriminare i rumori dai suoni*, partendo da quelli del suo universo familiare e scolastico e poi del suo ambiente di vita più ampio, per aiutarlo a distinguere all'interno di essi le varie categorie e tipologie in base a criteri che si possono scoprire insieme, facendo riferimento alle distinzioni fra timbro, durata, altezza e intensità della grammatica sonora” (1980 p. 120).

È importante considerare le due anime della scuola materna in Italia, quella agazziana e quella montessoriana per quanto riguarda l'educazione musicale.

Lo stile agazziano consiste nel favorire la spontanea manifestazione canora del bambino, nel guidarlo a perfezionare i suoi mezzi vocali mediante il canto eseguito per imitazione di quello dell'insegnante, nell'indurlo a compiere l'esperienza del “cantare insieme” e del “sentire insieme”, nel fargli vivere le esperienze della migliore tradizione popolare.

Lo stile montessoriano, pur non escludendo tali possibilità formative, si caratterizza per quanto dovrebbe precedere l'apprendimento musicale vero e proprio e la produzione del bambino. Ci si riferisce al complesso di esercizi che riguardano le sensazioni uditive e che sono rivolti alla discriminazione e al riconoscimento dei rumori, della voce umana e dei suoni musicali utilizzando anche strumenti didattici, partendo cioè dal confronto tra i suoni più gravi e più acuti per giungere a cogliere differenze più difficilmente percettibili. Costituisce un mezzo dell'educazione concernente le percezioni uditive il "gioco del silenzio" caratterizzato dalla "sospensione di ogni moto" al fine di cogliere i rumori e i suoni quasi impercettibili emessi dalle diverse fonti sonore dell'ambiente. Non si tratta evidentemente di un'attività diretta ad acuire il senso dell'udito, ma di arricchire le possibilità di interiorizzazione degli stimoli esterni e di realizzare una percezione più articolata.

L'attività creativa dei bambini può emergere ed avere significato soltanto se si realizza come rielaborazione di contenuti e di abilità precedentemente acquisiti. Come in ogni altro ambito culturale, la fantasia creatrice si esprime in quello musicale, anche ai primi livelli di formazione, come attività che combina in modo nuovo le conoscenze acquisite. Nell'organizzazione didattica hanno rilevanza, allora, per la promozione del potenziale creativo dei bambini, certi tratti del comportamento dell'insegnante, come la capacità di creare un ambiente sereno, la disponibilità ad accettare e ad incoraggiare i modi personali dell'espressione infantile sul piano dell'invenzione ritmica e melodica. È sempre indispensabile quell'abilità didattica che consente di convogliare, con adeguate proposte, la spontanea attività musicale dei bambini verso obiettivi di formazione. La competenza professionale del docente si manifesta anche come capacità di collegare l'attività musicale alle altre attività educative, soprattutto di tipo motorio, linguistico, figurativo e sociale. Può risultare un'affermazione ovvia quella che esprime la necessità che l'insegnante possieda un'adeguata cultura musicale e la conoscenza di un repertorio che sia particolarmente adatto all'educazione dei bambini. È comunque un'affermazione da ribadire nella consapevolezza dell'importanza dell'educazione musicale per la promozione delle diverse aree della personalità infantile: corporea, emotivo-affettiva, intellettuale e sociale.

1.1.2 Nel documento del 1991

La denominazione di “scuola materna” è stata sostituita dalla dicitura “scuola dell’infanzia” secondo gli *Orientamenti* del 1991, inserendola nel sistema educativo.

Tali *Orientamenti* hanno rappresentato un punto di svolta decisivo nell’affermazione della scuola dell’infanzia come luogo intenzionale, organizzato e strutturato della prima formazione cognitiva, sociale, relazionale, personale.

Essi hanno inoltre veicolato i grandi significati pedagogici e didattici di questo segmento formativo e tra questi il “campo di esperienza” rappresenta una felice sintesi simbolica e culturale entro cui ordinare in modo molto concreto le esperienze e le attività del fare, dell’agire e del pensare dei bambini.

Qui la scuola è considerata come ambiente “*di apprendimento, di relazione, di vita*”, cioè un contesto ricco di significati per i bambini, guidato dalla “regia” di adulti competenti, attenti alle dinamiche affettive, sociali e cognitive. La *progressiva conquista dell’autonomia*, la *consapevolezza della propria identità* e l’*acquisizione delle competenze* rappresentano i tre cardini di questo documento.

Il bambino

La finalità della scuola dell’infanzia viene determinata dalla visione del bambino come soggetto attivo che deve raggiungere traguardi di sviluppo in ordine all’*identità*, all’*autonomia* ed alla *competenza*.

- Per quanto riguarda l’*identità*, l’obiettivo della scuola dell’infanzia è di rafforzarla sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Tale obiettivo richiede nel bambino atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, motivazione alla curiosità. Richiede inoltre l’apprendimento a vivere in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni.

- Quanto alla *conquista dell'autonomia*, la scuola dell'infanzia richiede che venga favorita nel bambino la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti diversi: ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo. È importante incrementare nel bambino la libertà di pensiero consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo.
- In merito allo *sviluppo della competenza*, la scuola dell'infanzia consolida nel bambino le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico; sperimenta, anche, cambiamenti considerevoli che interessano sia lo sviluppo percettivo, motorio, comunicativo, logico e relazionale, sia le dinamiche affettive ed emotive, sia la costruzione dei rapporti e l'acquisizione delle norme sociali.

In questo periodo, si mostrano nel bambino cambiamenti notevoli quanto allo sviluppo percettivo, comunicativo, motorio, logico, relazionale (sia affettivo che emotivo). L'interazione affettiva rimane quella più importante per lo sviluppo di relazioni sociali.

Il bambino impara a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, a rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. Anche dal gioco si costruisce la attività motoria, che sostanzia il clima ludico della scuola dell'infanzia.

I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti di supporto (modi di rappresentare concetti e teorie) necessari per raggiungere più elevati livelli di sviluppo mentale.

L'insegnante

Così come detto dalla legge: “L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre

programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco drama il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci”.

L'insegnante svolgerà compiti di grossa responsabilità, presentando ambienti stimolanti e ricchi di esercizi; inoltre programmerà l'ordine di presentazione dei giochi di regola, la successione e le modalità di svolgimento.

L'attività motoria prende più consistenza ed è garantita quando l'educatrice usa gli oggetti semplici e gli attrezzi che i bambini possono manipolare.

Gli *Orientamenti* del 1991, sostiene Frabboni, “sono denominati 'educativi', e non più meramente 'didattici' come quelli del 1969. Questo significa che la professionalità degli insegnanti dovrà esprimere *competenza* scientifica e metodologica sull'intero spettro della personalità infantile: culturale, socio-affettiva, cognitiva, creativa” (1997, p. 28) .

L'educazione musicale

Le attività musicali mirano a sviluppare la sensibilità musicale, a favorire l'utilizzo dei suoni presenti nell'ambiente, a stimolare e sostenere l'esercizio personale diretto, avviando anche la musica d'insieme.

Il bambino vive in un mondo caratterizzato da stimoli sonori diversi, il cui eccessivo e disorganico sovrapporsi può comportare il rischio di una diminuzione dell'attenzione e dell'interesse per la musica, sia per una ricezione soltanto passiva. La scuola dell'infanzia può svolgere un'essenziale funzione di riequilibrio, di attivazione e di sensibilizzazione, offrendo ai bambini proposte che consentano loro di conoscere la realtà sonora, di orientarvisi, di esprimersi con i suoni.

L'intervento didattico si concretizza nelle attività di esplorazione, di produzione e di ascolto. L'elaborazione degli itinerari di lavoro può tener conto di alcune tracce orientative particolari:

- scoperta e conoscenza della propria immagine sonora;
- ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro;
- uso dei suoni della voce e di quelli che si possono produrre con il corpo;
- uso di oggetti e strumenti tradizionali ed elettronici;
- utilizzo di strumenti musicali adatti ai bambini;
- apprendimento di canti adatti all'estensione della voce dei bambini;
- invenzione di semplici melodie;
- sonorizzazione di fiabe o racconti infantili;
- attività ritmico-motorie;
- forme elementari e ludiche di rappresentazione dei suoni;
- giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali.

Dal punto organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale o comunque dalla predisposizione di ambienti che consentano l'uso della sonorità e del movimento.

Queste sono, sostanzialmente, le indicazioni per l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia.

1.1.3 Nei documenti del 2004

I campi di esperienza nelle *Indicazioni* del 2004 non contengono alcuna presentazione descrittiva, e sono declinati in un puntuale e numerato elenco di obiettivi specifici. L'operazione culturale e istituzionale che ha portato alla stesura delle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia del 2004_si è limitata, senza alcun sostanziale cambiamento né sul piano culturale, né su quello organizzativo, tanto che il documento è passato quasi inosservato nel panorama scolastico dell'infanzia.

Il bambino

Nelle raccomandazioni per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia* del 2004, il bambino è soggetto di diritti inalienabili alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita individuale e sociale, intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare, a cominciare dalla famiglia. La scuola per l'infanzia si propone, quindi, di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

Lo sviluppo del bambino, che è fin dalla nascita predisposto e orientato verso la comunicazione, il contatto e la risposta sociale, ha la sua genesi nelle esperienze relazionali che costituiscono un insieme significativo e unitario dotato di una propria organica coerenza e nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicomotorio. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive e comunicative, contribuendo in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia. Tale conquista richiede che venga sviluppata nei bambini la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi; è inoltre importante rafforzare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni e di prendere coscienza della realtà, nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista. Lo sviluppo socio affettivo e le attività cognitive dei bambini, comunque, avvengono, e si devono interpretare e valutare, all'interno del contesto familiare, sociale e culturale in cui sono inseriti.

Nel documento del 2004 ci sono chiaramente descritte le caratteristiche dei bambini prima e dopo i tre anni. Si mettono in evidenza i progressi, dopo i tre anni, nel campo dello sviluppo cognitivo: a questa età, infatti, iniziano a interpretare i segnali verbali e non verbali; sono

capaci di imitare in modo articolato e intenzionale le attività degli adulti e degli altri bambini e di evolverle in prime forme progettuali individuali o di gruppo; sono nel pieno sviluppo del gioco simbolico e delle capacità di drammatizzazione; possono esprimersi con una pluralità di linguaggi (grafico-pittorici, plastici, musicali, motori) che è prudente avvalorare; manifestano un'affettività intensa che necessita di un apposito contenimento da parte dell'adulto.

La scuola dell'infanzia accoglie tutti i bambini, anche quelli che sono in situazione di handicap grave o che presentano, comunque, disagi e difficoltà più o meno intense di adattamento e di apprendimento, offre adeguate sollecitazioni educative, realizzando l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della ordinaria programmazione di classe.

L'educazione musicale

Le attività sonore e musicali descritte nel documento del 2004 permettono di favorire molte competenze comuni a numerose altri campi di esperienza e anche a sviluppare quelle concernenti al gusto estetico.

Così come specifica la legge: "L'insegnante abitua i bambini ad ascoltare suoni diversi, a percepirne le caratteristiche d'intensità, timbro, durata e altezza, la successione temporale, la provenienza; con i giochi musicali sviluppa le loro capacità attentive e senso-percettive così come il coordinamento audio ed oculo-motorio. Sempre l'attività ludica permette di utilizzare i suoni della voce e del corpo, alcuni strumenti di registrazione e di amplificazione, strumenti musicali adatti ai bambini e di "produrre" canti individuali e corali, invenzioni di semplici melodie, sonorizzazione di racconti e fiabe, attività ritmica motoria, prime semplici simbolizzazioni dei suoni".

Nelle attività sonore e musicali l'insegnante ottimizza la costante, ben evidente nel campo linguistico, della specularità della produzione e dell'ascolto; abitua i bambini non solo ad

una percezione sensoriale più raffinata e completa, ma li abitua anche a favorire l'ascolto senza mai dissociarlo dalla possibilità di rielaborazione personale e creativa.

Finalmente, sempre dalla legge: “dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale o, comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentano l'uso della sonorità e del movimento.

Va precisato, tuttavia, che il laboratorio, al di là di spazi fisici specifici, va pensato come luogo vissuto di relazione, in cui si creano le condizioni di un percorso esperienziale, cognitivo e ludico ad un tempo”.

1.1.4 Nei documenti del 2007

Nei documenti delle Indicazioni 2007 riferita alla scuola dell'infanzia ha una consistenza differente delle Indicazioni 2004, dove si parlava di “Piani personalizzati delle attività educative”, presentando la persona nella sua integralità, nel nuovo documento, invece, si ritorna all'idea di “curricolo”, decifrato come un potente mezzo per migliorare la qualità della scuola e aiutare i bambini a diventare cittadini di domani. Il fine sta, inoltre, a indicare i bisogni e i diritti della “persona che apprende” ma anche la necessità di esaltare il valore della costruzione sociale della conoscenza.

Il bambino

Attualmente vengono seguite le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia 2007*, che ha la finalità di promuovere nel bambino lo sviluppo dell'*identità*, dell'*autonomia*, della *competenza*, della *cittadinanza*.

- Sviluppare *l'identità* significa imparare a stare bene e a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato. Vuol dire imparare a conoscersi e

a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, ma vuol dire anche sperimentare diversi ruoli e diverse forme d'identità.

- Sviluppare *l'autonomia* comporta l'acquisizione della capacità di interpretare e governare il proprio corpo; partecipare alle attività nei diversi contesti; avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; realizzare le proprie attività senza scoraggiarsi; provare piacere nel fare da sé e saper chiedere aiuto; esprimere con diversi linguaggi i sentimenti e le emozioni; esplorare la realtà e comprendere le regole della vita quotidiana.
- Sviluppare *la competenza* significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; maturare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati.
- Sviluppare *il senso della cittadinanza* significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, necessità che si definisce attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento
- dei diritti e dei doveri.

Questo nuovo concetto che si inserisce nel documento del 2007 costruisce il proprio progetto di educazione alla "*Cittadinanza*" che raccoglie e riassume il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti e nello stesso tempo di rispettare e dialogare con i modelli degli altri.

Nelle *Indicazioni*, si fa riferimento ai campi di esperienza, secondo la seguente scansione:

- *Il sé e l'altro*. I bambini prendono coscienza della propria identità, scoprono le diversità, apprendono le prime regole della vita sociale. Acquistano consapevolezza

delle proprie esigenze e sentimenti e sanno controllarli ed esprimerli in modo adeguato. Conoscono la loro storia personale e familiare, le tradizioni della comunità e sviluppano il senso d'appartenenza. Si pongono domande e cercano risposte sulla giustizia e sulla diversità, arrivando ad un primo approccio della conoscenza dei diritti e dei doveri. Imparano ad esprimere i propri punti di vista e a rispettare quelli degli altri.

- *Il corpo in movimento.* I bambini conoscono ed acquisiscono controllo del proprio corpo, imparano a rappresentarlo. Raggiungono autonomia personale nell'alimentarsi, nel vestirsi e nel prendersi cura della propria igiene. Raggiungono diverse abilità nel movimento, anche fine, imparano a coordinarsi con gli altri e a rispettare regole di gioco.
- *Linguaggi, creatività ed espressione.* I bambini imparano ad apprezzare spettacoli di vario tipo, sviluppano interesse per la musica e per le opere d'arte. Imparano ad esprimersi con tutti i linguaggi del corpo utilizzando non solo le parole, ma anche il disegno, la manipolazione, la musica. Diventano capaci di formulare piani di azione, individuali e di gruppo, per realizzare attività creative. Esplorano materiali diversi, i primi alfabeti musicali, le possibilità offerte dalla tecnologia per esprimersi.
- *I discorsi e le parole.* I bambini sviluppano la padronanza della lingua italiana ed arricchiscono il proprio lessico. Sviluppano fiducia e motivazione nel comunicare con gli altri, raccontano, inventano, comprendono storie e narrazioni. Confrontano lingue diverse, apprezzano il linguaggio poetico. Formulano le prime ipotesi di simbolismo e di lingua scritta (utilizzando anche le nuove tecnologie).
- *La conoscenza del mondo.* Attraverso le esperienze e le osservazioni, i bambini confrontano, raggruppano ordinano secondo criteri diversi. Sanno collocare sé stessi e gli oggetti nello spazio, sanno seguire un percorso sulla base di indicazioni date. Imparano a collocare eventi nel tempo. osservano fenomeni naturali e organismi

viventi formulando ipotesi, cercando soluzioni e spiegazioni, utilizzando un linguaggio appropriato.

Oggi, i bambini sono sollecitati da stimoli sempre più prepotenti, da immagini e suoni che si moltiplicano, da una realtà virtuale che prende il sopravvento su quella fisica. Destreggiarsi in questo mondo così intenso diventa difficile per tutti e in modo particolare per i bambini della seconda infanzia. Per evitare di ricorrere a scorciatoie e a pericolose semplificazioni, la scuola dovrà rappresentare una vera palestra per allenarsi a muoversi in un mondo sempre più complesso, dove i confini tra naturale e artificiale tendono a scomparire o dove i problemi del proprio “cortile” si confondono con i problemi dell’intero pianeta.

La personalità infantile, così descritta, è, nella società attuale in trasformazione, investita da un flusso multiforme e continuo di stimolazioni e di messaggi; il bambino è costretto a confrontarsi continuamente con abitudini, atteggiamenti e modelli di vita, in rapida evoluzione, dai quali possono derivare conflitti e tensioni sul piano emotivo e disorientamento sul piano delle acquisizioni intellettuali.

Il bisogno di “socializzare” e di “comunicare” trova nella scuola materna la possibilità di svolgersi in un variato intreccio di rapporti interpersonali e di gruppo secondo un molteplicità di corsie lessicali (orali, mimico-gestiche, grafiche, musicali, scritte, ecc.) favorendo nel bimbo la maturazione di un linguaggio personale e creativo

E importante evidenziare l’importanza che hanno le famiglie come luoghi primordiali nella vita del bambino, così come scritto nelle *Indicazioni*: “Le famiglie, che rappresentano il contesto più influente per lo sviluppo dei bambini, pur nella loro diversità – perché molteplici sono gli ambienti di vita e i riferimenti, religiosi, etici, comportamentali – sono sempre portatrici di risorse che possono essere valorizzate, sostenute e condivise nella scuola, per consentire di creare una rete solida di scambi e di responsabilità comuni. Il primo incontro con la scuola e con gli insegnanti, nonché l’esperienza scolastica dei figli aiutano i genitori a prendere più chiaramente coscienza della responsabilità educativa che è loro affidata. Essi sono così stimolati a partecipare a un dialogo intorno alle finalità della

scuola a agli orientamenti educativi, per rendere forti i loro bambini e attrezzarli per un futuro che non è facile da prevedere e decifrare”.

L'insegnante

Così come descritto nelle *Indicazioni*: “Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l’organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L’esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell’approccio globale che caratterizza la scuola dell’infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare nella scuola dell’infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all’insegnante, orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario”.

L'educazione musicale

Quanto all’ambito musicale, nelle Indicazioni del 2007 si dice che “la musica è un linguaggio universale, carico di emozioni e ricco di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all’interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L’ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali”.

I bambini sono portati a esprimere con immaginazione e creatività le loro emozioni e i loro pensieri con la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la manipolazione di materiali diversi, ecc. Il canto è stata l'attività di espressione sonora che la scuola materna ha sempre privilegiato e verso la quale ha avuto un'attenzione particolare. L'apprendimento del canto non può realizzarsi se non per imitazione e, pertanto, l'esecuzione dei bambini deve essere preceduta da un'audizione integrale del canto dell'adulto, possibilmente accompagnato da uno strumento musicale, che consenta di percepirne la struttura e di coglierne lo spirito.

Oltre al canto, particolarmente a tre anni, il bambino manifesta maggiore sensibilità al ritmo, siccome il sinonimo bambino è di movimento. L'ascolto attento dei ritmi dell'ambiente in cui il bambino vive, costituisce senz'altro il punto di partenza di un'educazione musicale e contribuisce allo sviluppo delle capacità musicali.

Particolarmente per il bambino della scuola materna, il movimento è vitale, ma molto spesso esso risulta incompsto, sfrenato, prodotto da eccitazioni momentanee; il ritmo determina il controllo dei movimenti, dà ad esso ordine e misura e, soprattutto, fornisce stimoli all'autocontrollo, affina la sensibilità, induce gradualmente all'espressione corporea.

Quest'ultima, infine, è conseguibile in una scuola che sappia stimolare la fantasia creatrice dei bambini ed incoraggiare la produzione spontanea ritmica e melodica. La scuola del gioco – come è sempre stata considerata la scuola materna – non può non privilegiare i momenti e le attività che rendono possibile la libera manifestazione della personalità infantile. In essa tendono a realizzarsi anche quei giochi in cui si concretizzano l'invenzione di ritmi, l'interpretazione personale di ritmi e melodie sul piano motorio, l'invenzione di figure di danza, la creazione di brevi filastrocche, la realizzazione di dialoghi ritmici e melodici, cantati e suonati. Tutto ciò richiede un'organizzazione didattica che consenta ai bambini di disporre di sussidi adeguati: strumenti a percussione, maracas, triangoli, campanelli, xilofoni, bastoncini, piatti, piccoli flauti, ecc.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della

multimedialità, favorendo un contatto attivo con i mezzi di comunicazione e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative. Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti. Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli. Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse.

1.2 Il bambino, l'insegnante e l'educazione musicale nei documenti ministeriali in Venezuela

1.2.1 Nel documento "Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación".

Così come indicato dalla *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, nell'articolo 25, per lo stato venezuelano, la scuola dell'infanzia (chiamata *educación preescolar*) costituisce la seconda fase de "*La Educación Inicial*" conformata dalla fase materna (per bambini da 0 a 3 anni) e la fase *preescolar* (prescolare, per bambini da 3 a 6 anni) che conforma il primo livello della formazione scolare del bambino, tappa decisiva per lo sviluppo dell'essere umano, in quanto costituisce la base della personalità e la base della continuità nella scuola elementare.

Cominceremo citando gli articoli del "*Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*"

Articolo 11

L'educazione prescolare include l'attenzione pedagogica integrale fornita attraverso strategie d'insegnamento scolarizzate. Costituisce il primo livello obbligatorio del sistema educativo e la base per l'educazione elementare.

Articolo 12

L'attenzione pedagogica sarà offerta in strutture educative adeguate e ben dotate di risorse per soddisfare le esigenze e gli interessi dei bambini in vari stadi di sviluppo, secondo le specifiche stabilite dagli organi competenti. Il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport sancisce le norme e le condizioni per la progressiva estensione dell'obbligo di questo livello.

Articolo 13

Il curriculum del livello di educazione prescolare dovrà essere strutturato avendo come centro il bambino e il suo ambiente, in risposta alle seguenti aree di sviluppo evolutivo: cognitivo, socio-affettivo, psicomotorio, del linguaggio e fisico.

Articolo 14

L'attenzione pedagogica del livello di educazione prescolare verrà insegnato attraverso le attività e le strategie appropriate per la natura del bambino, nel rispetto delle linee guida emanate dal Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport.

Articolo 16

L'educazione prescolare stimolerà il coinvolgimento della famiglia a partecipare attivamente nel processo educativo. A tale fine, promuoverà corsi e altre attività su vari aspetti legati alla protezione e alla guida dei bambini e delle loro famiglie e nella società. Allo stesso modo, favorirà la partecipazione e la collaborazione della comunità attraverso associazioni ed istituzioni, nonché la valorizzazione dei mezzi della comunicazione sociale.

Articolo 17

L'attenzione pedagogica del livello di educazione prescolare si configurerà come un processo di apprendimento continuo. Gli accorpamenti dei bambini si faranno secondo il loro sviluppo e le loro esigenze.

Articolo 18

Le strutture di educazione prescolare forniranno ad ognuno dei propri allievi dichiarazione che ne indichi il grado di avanzamento. Questo certificato non è un prerequisito per l'ammissione alla scuola elementare.

Nell'educazione prescolare si inizia una vita sociale ispirata ai valori di identità nazionale, di democrazia, di giustizia e d'indipendenza. Tra i suoi principi è considerato il rispetto per le esigenze e gli interessi dei bambini e la loro capacità di esprimere e giocare, favorendo il loro processo di socializzazione.

L'educazione prescolare pone il bambino al centro del progetto educativo di cui l'insegnante è parte fondamentale, dal momento che conosce gli aspetti più importanti che permettono di capire come il bambino si sviluppa e come impara.

Lo sviluppo del bambino è un processo complesso perché ininterrottamente, fin dalla nascita del bambino, si verificano numerosi cambiamenti che si traducono in strutture di diversa natura, sia per l'apparato psichico (affettivo-intelligenza), sia per tutte le manifestazioni fisiche (struttura del corpo e funzioni-guida).

È complesso, perché il processo di costituzione in tutte le sue dimensioni (emotivo, sociale, intellettuale e fisico) non si genera da solo o sotto la direzione della natura, ma si sviluppa dal rapporto del bambino con il suo ambiente naturale e sociale – intendendo per sociale quello essenzialmente umano che si verifica in quei rapporti tra le persone che si costituiscono reciprocamente.

Il bambino

La progettazione del programma di studi a questo livello si propone di rispondere alla necessità di fornire al bambino un ambiente di cura che abbia lo scopo di facilitare il pieno sviluppo delle sue potenzialità.

Il curriculum si basa su un modello che è strettamente legato ai principi generati dal *punto di vista umanistico* e dall'*apprendimento costruttivista*.

- *Punto di vista umanistico.* Con questo concetto, si mira a proteggere i diritti dei bambini sul piano del loro sviluppo, essendo un aspetto cruciale della prospettiva umanistica l'obiettivo di raggiungere l'autonomia; autonomia intesa come la

capacità del bambino di prendere decisioni in base alle proprie potenzialità, e come mezzo per rafforzare lo sviluppo della sua personalità.

- *Apprendimento costruttivista.* Si riferisce al processo attraverso il quale i bambini imparano attivamente. Ispirato dalla necessità di raggiungere una conoscenza approfondita dello sviluppo evolutivo, si pone l'obiettivo di utilizzare tutti gli elementi del programma per soddisfare le esigenze e gli interessi dei bambini, come base fondamentale per il loro sviluppo pieno e completo.

Sulla base di questi concetti, il curriculum a questo livello ha i seguenti obiettivi:

- fornire esperienze che permettano di gettare le basi per lo sviluppo di una persona autonoma;
- facilitare lo sviluppo fisico, cognitivo, affettivo, psicomotorio, e il linguaggio morale del bambino e quindi il pieno sviluppo della sua personalità;
- facilitare l'approccio ai diversi campi dell'arte e della cultura, esprimendosi attraverso vari materiali e tecniche;
- incoraggiare lo sviluppo di capacità e competenze che siano alla base di un processo di apprendimento e di successive esperienze educative;
- sostenere la famiglia e la comunità nel progetto educativo dei loro figli;
- promuovere atteggiamenti che favoriscano la conservazione, la tutela e il miglioramento dell'ambiente e l'uso razionale delle risorse naturali;
- avviare il bambino nella valorizzazione dell'identità nazionale e dello spirito del lavoro, per gettare le basi di una sua partecipazione in una società democratica e sociale.

Il sistema educativo, secondo il Ministero della Pubblica Istruzione a tal proposito afferma che "il bambino a questo livello dovrebbe essere: indipendente, attivo, partecipativo, creativo, sicuro di sé, socievole, e collaborare con le conoscenze, le competenze e le abilità necessarie per l'ingresso nel primo grado d'istruzione di base".

Per quanto riguarda le caratteristiche del bambino relativamente alle diverse zone di sviluppo, si affrontano i seguenti aspetti:

- *Aspetto psicomotorio.* Si riferisce al movimento armonico del corpo, cioè: psicomotricità, schema corporeo, coordinazione motoria (*gruesa – fina*) e l'equilibrio.
- *Aspetto socio-emozionale.* Si riferisce ai processi di differenziazione di autostima, autonomia, al rapporto con se stessi e con gli altri bambini che esprimono i loro sentimenti. Sviluppare questo aspetto significa incrementare nel bambino la percezione di sentirsi amato e la spinta ad avere fiducia negli altri.
- *Aspetto cognitivo.* Si riferisce all'apertura del bambino a nuove esperienze, che lo portano a stati di equilibrio, di progressivo adattamento, e che gli permettono, essendo più stabile, di alimentare e perfezionare la capacità di costruire, ordinare, osservare, numerare, conoscere lo spazio e il tempo.
- *Aspetto del linguaggio.* La lingua per il bambino diventa lo strumento che gli permette di comprendere ciò che gli viene comunicato attraverso il mezzo verbale, e di comunicare a sua volta attraverso la conversazione: può esprimendo le proprie idee, acquisire un adeguato numero di competenze di base che permetteranno nel ciclo scolastico successivo, di approcciarsi alla letto-scrittura.

Nell'età prescolare si può osservare una crescita decisiva, che non è avvenuta nelle fasi precedenti (dalla nascita fino a cinque anni, periodo in cui i cambiamenti fisici, emotivi, psicologici e verbali erano più continui e progressivi). Di conseguenza, il bambino si trova in un momento dai seguenti tratti dello sviluppo personale e comportamentale:

- Nell'ambito dello *sviluppo intellettuale*, il pensiero del bambino sta attraversando lo stadio pre-operatorio (così come teorizzato da Piaget), superando l'irreversibilità, con intuizioni, rielaborazione dei dati visivi e delle caratteristiche variabili dell'oggetto. L'egocentrismo è superato gradualmente.
- Nell'ambito della *lingua*, che è un pilastro del pensiero, si vede un dominio progressivo di sintesi del linguaggio adulto, di arricchimento e progressivo affinamento del linguaggio orale e scritto.

L'insegnante

L'insegnante deve possedere competenze di base per lavorare nel settore dell'educazione della prima infanzia. Deve dimostrare di avere una profonda conoscenza dello sviluppo infantile, per saper correttamente interpretare e soddisfare gli interessi e bisogni di base dei bambini, i loro diritti, il loro potenziale e la loro realtà socio-culturale. L'insegnante è, tra gli altri ruoli, responsabile della pianificazione, valutazione e mediazione del processo di apprendimento, così come di progettare e promuovere situazioni in cui il bambino sia partecipe attivo e in modo costruttivo.

L'insegnante faciliterà l'acquisizione di nuove conoscenze e ne potenzierà lo sviluppo, creerà le condizioni per scoprire, esplorare, manipolare, partecipare alle esigenze degli adulti, se necessario, e incoraggerà il bambino ad acquisire nuovi processi di apprendimento a partire dalle conoscenze preliminari.

L'insegnante deve avere la responsabilità di organizzare un ambiente favorevole e un clima adatto a una modalità di apprendimento in cui ci sia libertà di azione, rispetto per le persone, le risorse materiali e gli spazi, il lavoro svolto dall'insegnante stesso e dai compagni. Deve creare l'opportunità di interagire con i vari elementi ambientali, permettendo al bambino di conoscere i fenomeni naturali e di comprenderne aspetti, cause e conseguenze.

La mediazione e un ambiente di apprendimento positivo sono elementi metodologici essenziali per l'azione pedagogica nell'educazione della prima infanzia, motivo per cui l'insegnante non può ignorare il suo ruolo di mediatore nel processo di apprendimento del bambino in età prescolare.

L'insegnante inoltre dovrebbe enfatizzare l'amore e il rispetto quotidiano e reciproco, così come per la passione verso un'alta espressione dei sentimenti, la sensibilità e l'interazione sociale. Sarà concio della propria vocazione per l'esercizio dell'insegnamento, sarà coerente nel proprio sentire, pensare e agire, maturando alti livelli di consapevolezza e responsabilità, sia di se stesso che della realtà fisica e sociale dove si trova. Inoltre, deve possedere e promuovere un comportamento etico, morale, valori sociali e culturali, in sintonia con i valori e l'appartenenza alla comunità venezuelana; deve trasmettere e la capacità di comunicare con il gruppo di riferimento.

In definitiva, si tratta di un insegnante che sia in grado di:

- promuovere i rapporti tra i bambini e con gli adulti coinvolti nel processo educativo;
- favorire un'interazione orientata dal senso dell'equità e della giustizia sociale;
- alimentare l'accettazione, la comprensione e il rispetto della diversità personale e culturale del bambino e della sua famiglia;
- far emergere e mettere a frutto le potenzialità dei bambini;
- utilizzare gli strumenti e le conoscenze personali per facilitare un lavoro interdisciplinare che coinvolga la totalità degli aspetti di uno sviluppo integrale del bambino;
- dimostrare attitudine al lavoro di gruppo, agendo in maniera cooperativa e solidale;
- promuovere un disegno collettivo di progetti sociali e comunitari che favoriscano lo sviluppo endogeno e di migliorino la qualità della cura e dell'attenzione verso i bambini
- assumere una pratica critica, riflessiva e di permanente trasformazione pedagogica;

- agire con sensibilità e responsabilità nella salvaguardia e conservazione delle risorse naturali e sociali;
- impegnarsi per la conservazione, la diffusione, e il salvataggio del patrimonio storico e culturale del Venezuela;
- pianificare coscientemente la valutazione dei processi di apprendimento;
- promuovere la ricerca come un processo continuo e fondamentale nell'apprendimento.

Pertanto, l'educazione della prima infanzia merita un insegnante specializzato, con atteggiamenti, conoscenze, capacità e competenze necessarie per lo svolgimento dei ruoli e delle responsabilità d'interpretazione ed esplicazione del curriculum.

L'educazione musicale

È importante notare che la musica è un'espressione naturale e universale degli esseri umani: l'educazione musicale è quindi un diritto di ogni persona, il suo insegnamento non può essere ristretto a una minoranza, e nemmeno si può pretendere che esso venga limitato a coltivare solamente alcuni talenti eccezionali.

Molti sono stati i contributi di insegnanti di musica che hanno dimostrato che le lezioni di musica impartite dall'infanzia sono risultate eccellenti per favorire lo sviluppo delle capacità del bambino.

In tal senso, è stato riscontrato che l'insegnamento della musica è un'attività educativa che:

- è di aiuto al perfezionamento dell'udito;
- integra lo sviluppo psicomotorio;
- favorisce le attività mnemoniche;
- alimenta la capacità di espressione;
- integra le conoscenze culturali (Frega, 1977).

Inoltre, per alcuni decenni si è sottolineata l'importanza della musica per lo sviluppo della persona. Se gli esseri umani sono in grado di conoscere il mondo attraverso i sensi, le

emozioni e l'intelletto, l'educazione musicale è inevitabilmente un contributo determinante in questo processo d'integrazione.

Nell'educazione musicale, come in altre discipline d'istruzione, l'esperienza è un'attività essenziale. Gli educatori e ricercatori in questo campo concordano sull'importanza di un corretto approccio alla pratica musicale e all'apprendimento successivo, cosicché la conoscenza, la ricerca e l'esplorazione dei materiali e il loro uso potenziale dovrebbe essere una costante.

Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de “José Antonio Abreu”

Parallelamente, in Venezuela, è stato ideato e promosso da José Antonio Abreu, un modello didattico denominato “*El Sistema*”, che consiste in un sistema di educazione musicale pubblica, diffusa e capillare, con accesso gratuito e libero per bambini e fanciulli di tutti i ceti sociali.

Questo sistema didattico ed educativo è gestito e promosso da una fondazione, la *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV). Si tratta di un ente statale venezuelano che si occupa della gestione e promozione di oltre 125 orchestre e cori giovanili, 30 orchestre sinfoniche e dell'educazione di oltre 350.000 studenti in 180 nuclei operativi sul territorio venezuelano. Secondo la definizione della FESNOJIV stessa, *El Sistema* mira ad organizzare sistematicamente l'educazione musicale ed a promuovere la pratica collettiva della musica attraverso orchestre sinfoniche e cori, come mezzo di organizzazione e sviluppo della comunità.

La maggior parte dei giovani musicisti del *Sistema* sono provenienti da situazioni economiche e sociali disagiate, e, tramite la disciplina musicale e l'impegno, hanno la possibilità di fuggire dalle logiche nichiliste dei *barrios* e dalla povertà. L'importanza di tale metodo non è dunque solo artistica, ma, attraverso esso, la musica assume un significato di via primaria per la promozione ed il riscatto sociale e intellettuale.

Claudio Abbado (direttore d'orchestra italiano) ha inserito anche in Italia il modello del sistema delle orchestre di Abreu con la finalità di iniziare una nuova stagione di cambiamento sociale sempre sulla base dell'esperienza della musica.

“Con il progetto italiano delle Orchestre e dei Cori Giovanili e Infantili si vuole avviare un'azione di sistema volta ad offrire a livello nazionale l'opportunità di accesso gratuito alla musica per un numero sempre maggiore di bambini e ragazzi.

Il progetto promosso da Federculture insieme alla Scuola di Musica di Fiesole è realizzato in collaborazione con ANCI, UNCEM, UPI, e ha ricevuto l'alto patronato dal Presidente della Repubblica” (fonte: www.ipiccolipomeriggi.it/Sistema).

Nell'ambito musicale, l'insegnante deve imparare a differenziare gli elementi della musica: ritmo, melodia e armonia; così come deve distinguere le qualità del suono: altezza, timbro, intensità e durata. È importante che possieda un tono di voce chiaro ed espressivo, buona articolazione e dizione, e che si mantenga aggiornato sui vari generi e le diverse forme musicali.

Deve tenere sempre presente, oltre allo sviluppo psico-evolutivo del bambino, anche l'intero processo di apprendimento, con la finalità di sviluppare le capacità proprie e peculiari di ognuno. Questa attenzione produce un ambiente ricco di stimoli, capace di rendere il bambino sensibile alla musica, che quindi viene incorporata in tutti gli altri aspetti della sua vita.

Delalande ci dice che educare musicalmente i bambini non significa farli uscire da uno stato di nulla musicale per portarli a un certo livello di competenza, ma, al contrario, comporta sviluppare un'attività ricreativa che esiste già in loro e che è in definitiva la fonte del gioco stesso e dell'esecuzione musicale (2001).

1.2.2 Nell "Curriculo básico Nacional del nivel Preescolar"

A partire dal 1996, si realizza la revisione curricolare del livello “*Preescolar*”, in funzione delle variazioni nei contesti sociale, economico e culturale in cui il processo educativo, al fine di rispondere, da un lato, alle politiche educative orientate verso il miglioramento della qualità dell'istruzione, dall'altro, per l'urgenza di correggere gli squilibri sociali che minacciano la formazione completa dei cittadini venezuelani.

Attualmente la *Repubblica Bolivariana del Venezuela* vive momenti di profonde

trasformazioni, mirando a consolidare una società umanistica, democratica, autonoma, partecipativa, multi-etnica, multiculturale, multilingue e interculturale in uno stato democratico fondato sul diritto e sulla giustizia, i cui principi sono definiti nella *Costituzione della Repubblica Bolivariana del Venezuela (CRBV)* del 1999.

In effetti, la C RBV orienta il processo di rifondazione della Repubblica come obiettivo supremo dello Stato e propone la formazione del cittadino secondo i principi, le virtù e i valori di libertà, cooperazione, solidarietà, armonia, unità e integrazione, assicurando la dignità e il benessere individuale e collettivo.

Questa visione dell'educazione ha iniziato prefigurarsi all'inizio del processo di revisione delle politiche educative del paese nel 1999, come parte della cosiddetta "*Constituyente Educativa*", che lo stato venezuelano ha progettato e realizzato per rispondere alla nuova politica sociale del Paese e garantire l'inclusione, la conservazione, la continuazione e il completamento degli studi a tutti i livelli di istruzione, che significa avanzare verso un'educazione emancipatrice, liberatrice e dignitosa, secondo i principi costituzionali.

Per raggiungere questi scopi, sono state concepite due strategie principali:

- i progetti-bandiera (*Simoncitos*, Scuole bolivariane, Licei bolivariani, Istituti Tecnici Robinson ed educazione interculturale bilingue);
- e le missioni, come un mezzo per garantire l'inclusione di tutti i gruppi sociali.

In questo contesto, a partire dalla sistematizzazione del progetto, si è proceduto alla revisione, discussione, organizzazione e programmazione curricolare degli studi, con un dialogo aperto, flessibile e contestualizzato.

Il *Sistema Educativo Bolivariano (SEB)* è un elemento essenziale per la costruzione di un modello della nuova Repubblica, in quanto è composto da un insieme organico di politiche, piani, programmi e progetti strutturati e integrati fra loro, che, orientati secondo le fasi dello sviluppo umano, mirano a garantire a tutta la popolazione venezuelana il carattere sociale di istruzione, esercitato, attraverso il *Ministero del Potere Popolare per l'Educazione (MPPE)*, nei diversi sub-sistemi.

L'Educazione Iniziale Bolivariana rappresenta il *sub-sistema* che fornisce attenzione educativa ai bambini e alle bambine tra zero e sei anni di età, accogliendoli come soggetti legali e sociali, membri di una famiglia e di una comunità, dotati di caratteristiche personali, sociali, culturali e linguistiche, di apprendimento costruttivo e integrato nell'affettività, nel gioco e nell'intelligenza, per garantire il loro pieno sviluppo. Questo *sub-sistema* comprende le fasi di *materna iniziale* (bambini 0-3 anni) e *scuola dell'infanzia* (bambini 3-6 anni).

Il suo scopo è quello di avviare la formazione integrale dei bambini, in termini di abitudini, abilità, atteggiamenti e valori basati sull'identità locale, regionale e nazionale, sviluppando il loro potenziale e permettendo loro esercitare pienamente i propri diritti come persone, con particolare attenzione alle diversità e al multiculturalismo.

La *scuola dell'infanzia* bolivariana ha le seguenti caratteristiche generali:

- promuove l'educazione ai diritti umani e ai valori, nei bambini tra tre e sei anni, fino alla loro entrata nel sub-sistema successivo.
- viene offerta attraverso i centri di educazione iniziale bolivariani, che forniscono una cura completa ai bambini della scuola materna e dei livelli di età prescolare nei settori: istruzione, salute, nutrizione, ricreazione, lo sviluppo fisico e culturale. Questi sono specificati dal modello *Simoncito*, progetto-bandiera venezuelano che mira a garantire l'inclusione dei bambini da zero a sei anni nel sistema educativo bolivariano.

In questa stessa ottica, la legge per la protezione dei bambini e degli adolescenti (LOPNA), garantisce il diritto di tutti a una formazione completa (articoli 15 e 38).

L'approccio, che, insieme alle disposizioni della CRBV, evidenzia l'orientamento verso una formazione umanitaria e sociale, è concepito come un processo continuo che mira allo sviluppo di ogni persona.

Inoltre, per quanto riguarda il coinvolgimento delle famiglie in materia d'istruzione, è necessario fare riferimento al ruolo preponderante che la CRBV le attribuisce (articoli 75 e 78), quando la definisce “associazione naturale e società nello spazio naturale per lo sviluppo integrale delle persone”; precetto scritto dagli articoli 55 e 81 della LOPNA, in cui viene definita la responsabilità della famiglia, della comunità e dello Stato in materia d'istruzione.

1.3 Confronto tra i due sistemi educativi (Italia e Venezuela).

Dopo aver presentato l'analisi dei documenti ministeriali, con particolare riferimento ai paragrafi relativi alla posizione del bambino, dell'insegnante e al ruolo svolto dall'educazione musicale, in due diversi contesti educativi (Italia e Venezuela), si presenta ora una panoramica generale che entrambi i contesti hanno sperimentato con le varie riforme, con i cambiamenti e con gli sviluppi dei sistemi educativi.

Anche se i due sistemi hanno diversi gradi di sviluppo, gli orientamenti educativi e didattici si presentano in entrambi, come documenti di natura metodologica, frutto di un lungo lavoro di riflessione e di sperimentazione, funzionale non tanto a fornire soluzioni operative quanto ad articolare il quadro culturale e pedagogico all'interno del quale, nel rispetto dell'autonomia, si costruisce il progetto educativo della scuola dell'infanzia.

Entrambi i sistemi hanno molte somiglianze, sia negli obiettivi che nella struttura.

Ambedue le scuole dell'infanzia hanno una durata triennale, sono rivolte ai bambini da tre a sei anni e concorrono all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale e sociale dei bambini, promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento; fattori tali da assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative di tali due diversi sistemi.

Di contro, la differenza più salente risiede nella frequenza: per la Legge italiana la scuola dell'infanzia non è considerata scuola dell'obbligo, invece, in Venezuela la frequenza della scuola dell'infanzia si presenta come un requisito obbligatorio.

Chiaramente, entrambi i sistemi rispondono alla necessità di sviluppare servizi educativi, all'interno di una politica coerente, integrata e sociale, basata su schemi concettuali globali. I programmi di questi due diversi modelli educativi si differenziano in termini di obiettivi formativi specifici. Questi includono la ricerca di modelli di educazione integrata, in cui sono previsti i bisogni dei bambini insieme con la famiglia e la società in generale.

La scuola dell'infanzia con il suo sviluppo, di là delle necessarie e periodiche formalizzazioni istituzionali, è un'istituzione permanente ed interattiva, e accompagna la complessità di una società in continua transizione che si presenta come multietnica, multilinguistica, multiculturale.

La sfida più grande che devono affrontare questi due sistemi educativi per aumentare il loro livello qualitativo è la ricerca di risposte educative efficaci, adeguate alla diversità delle situazioni e delle caratteristiche personali dei loro bambini.

La scuola dell'infanzia deve garantire a tutti l'accesso, la partecipazione e l'apprendimento: un obiettivo che non è altro che la realizzazione del diritto che ogni bambino ha rispetto all'educazione.

Il Venezuela vive un momento di svolta per il miglioramento della formazione in condizioni di maggiore uguaglianza, che è una delle principali sfide delle politiche pubbliche, delle scuole, e dei centri di formazione per gli insegnanti. Il paradigma educativo del Paese ha al suo centro l'essere umano come un essere sociale, in grado di rispondere e partecipare attivamente alla trasformazione della società in cui vive.

In questo senso, l'educazione è vista come un continuo sviluppo umano che avviene attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, capace di articolare i propri livelli in modo e misura conforme alle fasi di sviluppo dell'essere umano di ordine fisico, biologico,

psicologico, culturale e sociale. Il curriculum della prima educazione definisce l'istruzione come un diritto umano e un dovere sociale per lo sviluppo della persona, dal punto di vista comunitario, con una linea di trasformazione orientata alla formazione umanistica di una cultura civica, e alla costruzione di modelli di diversità e partecipazione.

Altro punto di svolta da prendere in considerazione sono le competenze degli insegnanti e la loro formazione (trattata nel capitolo 2), che per i due contesti, tanto l'italiano quanto il venezuelano, devono possedere una forte preparazione culturale, pedagogica e didattica per intraprendere un'azione improntata al rispetto dei bambini, dei loro bisogni, dei loro ritmi di sviluppo. La scuola materna ha vissuto nel tempo una continua trasformazione utilizzando i contributi dei ricercatori. Ha costruito, in Italia, un proprio modello educativo grazie alla legge 444 del 1968 che le assegna un posto di piena dignità all'interno dell'itinerario del bambino.

In quanto all'educazione musicale, “crediamo infatti che nella scuola materna ed elementare la finalità primaria delle attività espressive sia quella di fornire al bambino gli stimoli e gli strumenti necessari per quella ricerca di identificazione individuale e collettiva in cui consiste appunto l'esercizio dell'esprimersi. L'apprendimento di particolari abilità o di particolari conoscenze non deve dunque essere considerato come un'attività fine a se stessa, ma come un'acquisizione funzionale al possesso di una più compiuta e ricca disponibilità di mezzi d'espressione.

Dunque, una scuola che voglia sviluppare in maniera sistematica e compiuta il discorso delle attività espressive, dovrà utilizzare, anche per le attività gestuali e plastiche, forme di addestramento alla percezione, alla strutturazione, alla manipolazione, analoghe a quelle che noi proponiamo per la musica” (Baroni 1978, pp. 169-170).

“In Italia la riflessione pedagogico-musicale e la didattica hanno raggiunto livelli considerevoli sia per la qualità dei contenuti che per la ricchezza delle proposte: elencarle significherebbe sicuramente dimenticarne molte” (Addessi 1977, p. 5).

Il ruolo dell'infanzia oggi si espande dal chiuso della famiglia al grande palcoscenico del “sociale”. Il problema della crescita dei bambini, della loro educazione, del loro essere

felice o non, dei loro interessi per ciò che li circonda, non riguarda solo la famiglia e le poche persone che ruotano intorno ad essa, ma è un grande problema che tocca l'intera comunità sociale.

Sul versante scientifico e della ricerca, gli apporti di varie discipline (pedagogiche, sociologiche, psicologiche, antropologiche) hanno ben evidenziato la grande importanza di un approccio giusto a questo periodo della vita, rilevando la grande potenzialità che fa del bambino non un piccolo uomo in crescita ma un soggetto con proprie caratteristiche, diritti, desideri, bisogni.

CAPITOLO 2

I saperi musicali degli insegnanti: teorie e ricerche

2.1 Il sapere musicale implicito e la formazione degli insegnanti

2.1.1 I saperi e le competenze musicali

Le diverse concezioni sulla conoscenza e sui modi attraverso i quali gli esseri umani apprendono influenzano le definizioni del significato di ciò che viene appreso (Strublely 1992; Elliot 1994).

Far emergere le conoscenze musicali degli insegnanti, rilevare il loro sapere specifico e tecnico, è quindi fondamentale per indagare che cosa pensino della musica, e per verificare come queste conoscenze determinino il punto di partenza per ogni loro interpretazione della musica, e influenzino i vari modi di fare educazione musicale.

Innanzitutto osserviamo come la trasformazione ed elaborazione del sapere sia legata al rapporto tra conoscenza (intesa come contenuto culturale) e cognizione (modalità di elaborare l'informazione); in questo senso è necessario tenere conto:

a) *della significatività degli strumenti di elaborazione delle conoscenze*: si caratterizzano per la promozione sia delle singole discipline che delle risorse cognitive della persona, e, tra l'altro, per la loro varia possibilità d'uso;

b) *della rilevanza dei contenuti*: i contesti dell'esperienza, sia generale che di lavoro, sono particolarmente significativi rispetto alle informazioni che l'adulto rielabora e acquisisce. Il contenuto riveste per questo una doppia funzione di oggetto di conoscenza e di veicolo di cognizione;

c) *degli stili cognitivi*: sono fortemente legati a variabili affettive oltre che cognitive su cui si sono fondate le modalità di organizzazione e di elaborazione delle conoscenze. L'insegnante opera utilizzando risorse di sapere sia generale che professionale favorendo una crescita dei soggetti in formazione. Per questo, le forme con cui l'insegnante costruisce la propria competenza professionale incidono sulle forme con cui realizza la sua didattica e la sua azione complessiva nell'organizzazione scolastica (Meghnagi 1990, p. 20).

Partendo da queste ultime considerazioni si può “osservare che, se l'organizzazione progressiva del sapere si realizza mediante procedimenti di analisi, elaborazione, trasformazione degli oggetti dell'esperienza, l'acquisizione di nuove conoscenze si configura come l'esito di una costruzione graduale in cui cresce sia la quantità e la qualità delle informazioni acquisite, sia il grado di soddisfazione del loro trattamento, sia la coscienza di ciò che si sa, di come è possibile sviluppare e di come è possibile trasmettere il proprio sapere; [...] il lavoro professionale dell'insegnante risulta tanto più efficace, quanto più è coerente con il modo in cui l'insegnante stesso ha costruito il proprio sapere. Inoltre, se all'interno di una stessa cultura sono vari i modi di immaginare e rappresentare la realtà, la trasmissione e l'acquisizione del sapere, in ambito educativo, si sviluppano in rapporto con le forme operative, con i processi di decisione e di azione, nell'ambito dell'organizzazione della struttura formativa, in forma complementare rispetto all'azione individuale del singolo insegnante”. (Meghnagi 1990, p. 21).

Queste acquisizioni di sapere non occorrono necessariamente in modo rigoroso e prestabilito, ma si muovono secondo criteri specifici del senso comune; vuol dire che le

conoscenze possedute, qualunque sia il loro carattere, guidano l'osservazione e sistemano i nuove conoscenze. L'azione del conoscere si fonda sul controllo esercitato dall'individuo sul proprio comportamento sia cognitivo sia operativo. Tale controllo entra nell'accezione della *metacognizione*. “Descritta inizialmente nell'ambito degli studi sulla memoria e gradualmente estesa all'analisi di diversi processi di acquisizione della conoscenza, la metacognizione appare guidata da una particolare sensibilità che orienta nella scelta delle strategie cognitive appropriate ad un determinato compito, circostanze e contesto” (Meghnagi 1990, p. 22).

Si possono osservare due tipi di attività metacognitive: *statiche* e *dinamiche*.

- *Attività statiche*: riguardano le conoscenze di cui un individuo dispone in accordo con le proprie capacità cognitive
- *Attività dinamiche*: corrispondono a precise funzioni esecutive, cioè riguardano la capacità di autoregolarsi sia nel rapporto con il sapere, sia nelle soluzioni dei problemi.

Con questo possiamo assumere come sia importante, nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti la maniera di affrontare l'elaborazione e l'organizzazione delle conoscenze personali dell'individuo, partendo da alcuni criteri acquisiti nell'educazione.

Così, Olsson, nel suo progetto di ricerca, studia la definizione di conoscenza a partire dalla formulazione del concetto di “competenza” come categoria principale della conoscenza professionale. Mette in evidenza la differenza tra *sapere-come* e *competenza*. L'aspetto rilevante del sapere-come “è la capacità, propria di colui che possiede quella data abilità, di 'agire nel modo giusto', come a significare che dietro ad ogni atto c'è una regola, o una norma, che ha funzione guida. In altre parole, il sapere-come è basato su una relazione tra colui che agisce e determinate regole socialmente stabilite” (Olsson 1997, p. 111).

Il sapere professionale “deve essere l'esito di un'integrazione tra aspetti teorici e rielaborazione di esperienze concrete, il risultato di un aggiornamento costante, la sintesi di una qualificazione iniziale e di una successiva formazione in età adulta”. (Meghnagi 1990, p. 16). Sul piano operativo, “la competenza professionale dell'insegnante, considerata in relazione con l'ambito organizzato in cui questo opera, va esaminata in stretto rapporto con

le capacità di analisi, di comprensione, di incidenza sull'organizzazione stessa, mentre si precisa sulla base della constatazione che, comunque, l'apprendimento dei destinatari dell'azione educativa si realizza in sedi diverse, non necessariamente preposte alla realizzazione di attività formative” (Meghnagi 1990, p. 17).

“Non può esserci alcuna acquisizione di conoscenze che non risulti fondata su apprendimenti precedenti, e in misura significativa spontanei, che promuovano uno sviluppo connesso con l'elaborazione del nuovo sapere in stretta relazione con il precedente” (Meghnagi 1990, p. 18).

L'apprendimento è un cambiamento, dal momento che pone in relazione educativa insegnanti e studenti, che in tal senso interagiscono a partire dall'oggetto dello studio. Questo significa “prendere coscienza della propria *identità generale* (quali esperienze, quali abilità, sensazioni, preferenze...) dei propri *bisogni, interessi, motivazioni* e delle proprie *competenze*” (Tafari 1995, p. 19).

In questo senso, per far sì che l'individuo possa rispondere ed esprimere tali bisogni, interessi e motivazioni, è necessario ripartire dall'identità musicale descritta da F. Ferrari: quella – cioè – fondata sul concetto di educazione come relazione, come *incontro d'identità*. È importante ripercorrere tale identità sia per l'insegnante, perché la sua esperienza professionale ne risulta arricchita, più gratificante ed efficace, sia per il discente, perché così le sue esperienze saranno dedotte dalle proprie motivazioni e dalla dimensione emotiva.

Questa riflessione si articola in quattro aspetti, assunti anche come tappe di un percorso euristico sulla propria identità musicale (Ferrari 1994, p. 132):

- storie – vissute (autobiografie musicali), che danno la possibilità di riconoscere elementi significativi per la definizione della particolare identità musicale;
- gusti – valori (scelte di repertorio): sono un veicolo di auto-espressione, legati a valori e opinione su quale sia la musica *che vale di più, più importante, più significativa, che vale la pena di ascoltare o di comprare, ecc.*;
- condotte (motivazioni – bisogni), che coordinano i nostri atti relativi all'ascolto e alla produzione musicale;

- competenze (sapere, saper fare, saper far fare) sono i diversi saperi che gli insegnanti dovrebbero possedere per realizzare nel modo migliore l'attività educativa.

“Pensiamo alla competenza in senso generale, che comprenda il sapere, saper fare e saper comunicare: in sintesi come la *capacità di produzione di senso* mediante e/o intorno alla musica. E pensiamo alla “musica” nel senso più lato, ossia a tutta quell’immensa ed eterogenea massa di pratiche collettive e di esperienze individuali che implicano i suoni”. (Stefani 1985, p. 79).

Vediamo ora il modello di competenza musicale articolato secondo Stefani:

- *codici generali*, ossia schemi percettivi e logici, comportamenti antropologici, convenzioni di base con cui percepiamo e interpretiamo qualunque esperienza e quindi anche quella sonora;
- *pratiche sociali*, ossia progetti e modi di produzione materiale o segnica particolari, o in altre parole istituzioni culturali (lingua, abbigliamento, lavoro, sport, spettacoli, ecc.) fra cui anche quelle “musicali” (concerto, critica, ecc.);
- *tecniche musicali*, ossia teorie, metodi, procedimenti più o meno specifici ed esclusivi delle pratiche musicali (strumenti, scale, forme compositive, ecc.);
- *stili* d’epoca, di genere, di corrente, d’autore, ossia modi particolari di realizzare tecniche musicali, pratiche sociali e codici generali;
- *opere* musicali singole, individuali, uniche (Stefani, 1985, p. 82-83).

2.1.2 La formazione degli insegnanti

“Molto spesso nei corsi di formazione degli insegnanti si fa quello che per molti anni si è fatto con gli allievi e cioè si sottovalutano le competenze già possedute dagli insegnanti, il loro sapere musicale, la loro idea di musica [...]. Il sapere degli insegnanti è un tema sul quale sta riflettendo da alcuni anni la pedagogia generale, in particolare nel settore dell’educazione degli adulti . Pur con molte differenze, quindi, la qualità del sapere degli insegnanti significa far emergere i loro saperi impliciti, svelarli, lavorare con essi, esaminarli, trasformarli” (Addessi 1997, pp. 12-13).

Ancor prima di stabilire una relazione educativa, di insegnare qualcosa, di applicare un metodo particolare o di prediligerne un altro, gli insegnanti dovrebbero infatti interrogarsi su se stessi, su ciò che intendono fare, perché e come desiderano operare, sulle capacità di cui necessitano, su quali di queste siano già acquisite e quali siano ancora da acquisire.

Tale auto-analisi è determinante anche in rapporto alla responsabilità educativa di cui gli insegnanti sono quotidianamente investiti.

È perciò importante segnalare il tipo di relazione che deve esistere tra l'educatore e la persona che partecipa al processo educativo: è una relazione che si sviluppa non solo sul piano dell'intelligenza e del pensiero, ma anche su quello degli affetti e delle emozioni, come pure su quello del ruolo sociale (Piatti 1994, p, 31).

Sono da considerare tre punti su cui la pedagogia della musica dovrebbe essere in grado di fornire modelli teorici/pratici:

1. *prendere consapevolezza* della musica quanto alle idee, capacità, sentimenti, valori, della propria identità che fanno parte del proprio bagaglio culturale;
2. *sviluppare e approfondire questo bagaglio* rispetto ai bisogni e alle aspettative sociali, quindi tener conto di altre identità personali, secondo una prospettiva interculturale;
3. *elaborare progetti* e realizzare attività educative/formative in conformità a criteri d'innovazione (creatività) e di applicazione, utilizzando teorie, metodi, contenuti dei diversi curricula formativi.

Così, si dovrebbe elaborare una “*Teoria dell'insegnamento della musica*” articolata in tre settori specifici:

- nell'ambito della *formazione dell'insegnante*, con un'attenzione specifica alla sua identità professionale, a quali competenze deve avere per raggiungere gli obiettivi prefissi;
- per quanto riguarda le *metodologie d'insegnamento*, ovvero tutto quanto sia relativo ai metodi generali dell'insegnamento della musica;

- sul piano dei *contenuti disciplinari*, precisando i problemi della musica come disciplina in relazione ai vari livelli di formazione/istruzione (Piatti 1994, p, 32).

L'obiettivo dunque dell'insegnamento/apprendimento è “il raggiungimento di una serie di capacità che integrandosi in modo ricco e articolato concorrono alla formazione globale della persona. È necessario dunque che gli insegnanti si interrogino sulla natura di questa capacità, sui processi e percorsi necessari per il loro raggiungimento, su come predisporre situazioni di apprendimento valide, sull'influenza delle dinamiche relazionali e dei fattori culturali e sociali, sul loro ruolo nella vita di ciascuno” (Tafari 2000, p,12).

Formazione integrale della persona, competenze specifiche della materia devono concorrere di pari passo a una preparazione quanto più completa degli insegnanti, i quali pertanto non devono disdegnare gli aspetti più tecnici, come il linguaggio musicale, le sue norme, la sua notazione, così come le forme e le regole.

“La carenza di formazione concettuale e di articolazione linguistica dell'educazione musicale è probabilmente una conseguenza dell'idea, che l'insegnante ha, del carattere non verbale del fenomeno musicale” (Olsson 1997 p. 111).

2.2 *La teoria delle rappresentazioni sociali*

La teoria delle rappresentazioni sociali viene alla luce pubblica nei primi anni del sessanta del secolo scorso. Essa è orientata allo studio e alla comprensione della natura del pensiero sociale. Precisamente nasce a Parigi nel 1961, quando il suo autore, Serge Moscovici illustra la sua tesi di dottorato dal titolo “*La Psychoanalyse son image et son public*” (“*La psicoanalisi, la sua immagine e il suo pubblico*”) come il culmine di anni di studi teorici ed empirici. Questo lavoro esamina quale immagine, visione e considerazione ha la società francese della psicoanalisi, attraverso un'indagine sistematica allargata a diversi gruppi sociali.

Secondo tale teoria, formulata e successivamente definita da Moscovici nelle sue varie pubblicazioni, la rappresentazione sociale è una forma particolare di conoscenza, la cui

funzione è quella di sviluppare i comportamenti e la comunicazione tra gli individui. Si tratta di un insieme organizzato di attività della conoscenza, ed è una delle attività psichiche, attraverso le quali gli uomini rendono intelligibile la realtà fisica e sociale; sono sistemi di valori, idee e pratiche che forniscono agli individui gli strumenti per orientarsi nel contesto sociale e materiale per dominarlo.

Una rappresentazione sociale parla, comunica, produce certi comportamenti. Un insieme di proposizioni, reazioni e valutazioni in materia di aspetti particolari, emesse dall'una o dall'altra delle parti, per un sondaggio o una conversazione, da parte del "coro" collettivo, da cui ciascuna forma ha avvio. Queste proposizioni, reazioni o valutazioni sono organizzate in modi molto diversi, secondo le culture, le classi o i gruppi e costituiscono un universo di opinioni, tante quante le classi, culture o i gruppi.

"Le rappresentazioni sociali costituiscono dei processi di costruzione simbolica della realtà da parte dell'individuo; in altri termini, si tratta di elaborazioni cognitive che sono influenzate dalla particolare posizione sociale occupata dagli individui che le producono" (Mugny - Carugati 1988, p. 48).

Per Moscovici (1981) le rappresentazioni sociali sono un insieme di concetti, dichiarazioni e spiegazioni originate nella vita quotidiana, nel corso delle comunicazioni interindividuali. Nella nostra società, corrispondono ai miti e sistemi di credenze delle società tradizionali, anzi si potrebbe dire che è la versione contemporanea del senso comune. Si tratta di un sistema di valori, idee e pratiche in materia di oggetti, aspetti o dimensioni dell'ambiente sociale, che permette non solo la stabilizzazione della vita degli individui e dei gruppi, ma è anche uno strumento per orientare la percezione delle situazioni e delle elaborazioni di risposte.

In termini, generali "le rappresentazioni sociali assicurano l'adattamento socio-cognitivo alle realtà quotidiane [...]. Queste costruzioni socio-cognitive hanno paradossalmente e simultaneamente un carattere di inerzia eppure sono suscettibili di modificazioni" (Mugny - Carugati 1988, p. 49).

Tenendo conto delle idee di Moscovici (1981), le rappresentazioni sociali si riferiscono a:

1. Il modo in cui noi, soggetti sociali, impariamo gli eventi della vita quotidiana, le caratteristiche del nostro ambiente, le informazioni che su di esso circolano.
2. La conoscenza spontanea, ingenua o il senso comune, in contrasto con il pensiero scientifico.
3. Le conoscenze sviluppate e condivise socialmente, formate dalle nostre esperienze e informazioni e dai modelli di pensiero che vengono ricevuti e trasmessi attraverso la tradizione, l'educazione e la comunicazione sociale.
4. Sono allo stesso tempo prodotti e processi di una realtà esterna e di sviluppo psicologico e sociale di quella medesima realtà.

Per rappresentazione sociale s'intende un processo storico sociale di elaborazione, comunicazione e diffusione dei sistemi di conoscenza. Questo processo è pubblico e si svolge nelle società che razionalizzano in maniera collettiva le loro pratiche alla luce delle nuove condizioni prevalenti nella vita quotidiana, nel contesto dei propri sistemi di conoscenza, vale a dire dall'interpretazione simbolica delle loro pratiche, o dalla giustificazione esplicativa e valutazione di questi. Tale sistema include pratiche di conoscenza delle norme che, allo stesso tempo, garantiscono la cooperazione concorde delle tendenze dell'azione e dei comportamenti. Fornisce inoltre gli strumenti epistemici per affrontare simbolicamente la novità e il cambiamento. Le opinioni e i giudizi trasmessi all'interno di una cultura, il punto di vista popolare e quello specializzato e tecnico, piuttosto che sistemi di conoscenza quotidiani, così come le esperienze, i giudizi e le giustificazioni che derivano dal passato, gli eventi politici e la posizione socio-strutturale del gruppo, tutti servono come elementi di contenuto e giustificazione. Da una parte, questo sistema di conoscenza collettiva è l'antecedente sociale per i membri dei singoli gruppi, dall'altra è soggetto a continui cambiamenti (W. Wagner – N. Hayes, 2011 pp. 281-282).

Finalmente “la necessità di fare della rappresentazione una passerella tra il mondo sociale, di associarla in seguito alla prospettiva di una società che cambia, motiva la modificazione, non più la tradizione, non più una vita sociale già fatta, ma una vita sociale che si sta

facendo. Nel rappresentarsi una cosa o una nozione, non si producono unicamente proprie idee e immagini. Si genera e trasmette un prodotto progressivamente elaborato in innumerevoli luoghi, secondo regole sempre differenti. Con questi limiti, il fenomeno può essere denominato *rappresentazione sociale* [...]. Ciò che conviene evitare oggi è la ripetizione di ciò che si è prodotto un secolo fa, il ritorno ad una situazione superata. Ciò significa che le diverse scienze sociali si volgono – se ne vede un segno – verso il campo delle rappresentazioni, come se la psicologia sociale fosse ancora 'una parola che indica ogni tipo di generalità'. A dispetto delle ricerche che essa persegue e moltiplica in numerosi paesi” (Jodelet 1992, pp. 98-100).

2.2.1 Dimensioni di una rappresentazione sociale

Le informazioni

Essa riguarda l'organizzazione della conoscenza che una persona o un gruppo ha su un particolare oggetto o situazione sociale. “Esse possono essere sia formali sia informali. Se consideriamo 'l'uomo della strada' è chiaro che non è per nulla esperto dell'intelligenza, a parte le informazioni che può trarre dalla propria esperienza personale o da letture sporadiche” (Mugny – Carugati 1988, p. 50).

Questa dimensione porta necessariamente alla ricchezza di dati o spiegazioni che, circa la realtà, si fanno le persone nelle loro relazioni quotidiane. Tuttavia, si deve considerare che gli effetti del gruppo e delle sedi sociali mediatizzano la quantità e l'accuratezza delle informazioni disponibili.

L'origine delle informazioni è anche una considerazione rispetto a quanto le informazioni derivanti dal contatto diretto con l'oggetto, e dalla pratica che una persona sviluppa in relazione ad esso, abbiano proprietà molto diverse da quelle raccolte attraverso la comunicazione sociale.

“Queste informazioni possono, a seconda dei casi, essere più sistematiche; è il caso degli insegnanti, ai quali vengono forniti (nel corso della loro formazione) modelli psicologici, educativi, sociologici, dello sviluppo intellettuale” (Mugny – Carugati 1988, p. 51).

L'atteggiamento

L'atteggiamento esprime l'aspetto più sensibile della rappresentazione, ovvero la reazione emotiva nei confronti dell'oggetto o evento. Si tratta di un elemento primitivo e forte delle rappresentazioni ed è sempre presente, anche se gli altri elementi non lo sono. Cioè, una persona o un gruppo può avere una reazione emotiva senza la necessità di ulteriori informazioni su un particolare evento; essa, infatti, “costituisce una dimensione importante in quanto situa gli individui o i gruppi, in positivo o in negativo, nei confronti dei diversi elementi della rappresentazione” (Mugny – Carugati 1988, p. 52).

Il campo di una rappresentazione

Il campo di una rappresentazione è organizzato intorno allo schema figurativo o nucleo figurativo che è costruito nel processo di oggettivazione. Questo schema o nucleo non solo costituisce la parte più forte e più stabile della rappresentazione, ma esercita una funzione organizzatrice per la totalità della rappresentazione medesima: è tale nucleo che dà peso e significato a tutti gli altri elementi che sono presenti nel campo della rappresentazione. La teoria dello schema figurativo ha importanti implicazioni per il cambiamento sociale.

In effetti, le azioni tendenti a cambiare una rappresentazione sociale non avranno successo se non si indirizzano principalmente alla modifica dello schema, in quanto esso determina il significato globale dalla rappresentazione.

“[Il nucleo] presuppone una focalizzazione selettiva degli elementi di informazione considerati e della loro strutturazione. Ciò significa che, rispetto all'insieme di informazioni possedute dagli individui circa un dato oggetto, non tutte sono prese in considerazione e quelle che sono attivate non lo sono nella medesima misura” (Mugny – Carugati, 1988 p. 52).

In breve, incontrare o stabilire una rappresentazione sociale consiste nel determinare ciò che è noto (informazioni), ciò che si crede e come viene interpretato (campo di rappresentazione), che cosa fa e come funziona (atteggiamento). Queste tre dimensioni,

trovate da Moscovici, formano un insieme che può essere diviso solo per soddisfare i requisiti dell'analisi concettuale.

Non vi è dubbio che il campo della rappresentazione è la dimensione più interessante e originale e forse la più difficile da capire. È importante, quindi, avere chiarezza, dal momento che le tre dimensioni si riferiscono all'analisi del contenuto dei discorsi, e che il campo di rappresentazione è una dimensione che dovrebbe essere analizzata nella totalità del discorso e non solo in un paragrafo o in una frase (Banchs 1986).

Per esempio, può essere che la rappresentazione sociale di un oggetto non abbia campo, perché la persona che parla si esprime a partire da elementi sparsi e privi di organizzazione: il che dimostra che la rappresentazione non è ancora strutturata.

Le influenze teoriche

Moscovici (1989) identifica quattro influenze teoriche che lo hanno portato a prendere in considerazione la teoria delle rappresentazioni sociali: Emile Durkheim e il suo concetto di rappresentazioni collettive, Lucien Lévy-Bruhl e lo studio delle funzioni mentali nelle società primitive, Jean Piaget e gli studi sulla rappresentazione del mondo dei bambini e, infine, le teorie sulla sessualità infantile di Sigmund Freud.

Inoltre, Fritz Heider con i suoi studi di psicologia e buon senso e Berger e Luckmann, con la proposta per la costruzione sociale della conoscenza esercitarono diretta influenza sul lavoro di Moscovici.

Per entrare nelle sviluppi concettuali di Moscovici è prima necessario avere conto dello spazio teorico che li precede, li determina, e che, in un certo senso, ne è parte. Il predecessore diretto del lavoro di Moscovici è il cosiddetto il cognitivismo sociale. A grandi linee, questa scuola cerca di spiegare i processi coinvolti con le fasi iniziali del conoscere, e di rilevare la procedura delle informazioni trasmesse in determinate condizioni sociali, collegandole, così, successivamente, alla percezione, vale a dire ai processi affettivi coinvolti nella cognizione sociale.

Moscovici non proviene da un cognitivismo in stato puro, ossia incentrato sul piano puramente psicologico, ma da un cognitivismo che ha già integrato la conoscenza del contesto in cui si colloca.

Al di là della semplice registrazione, Moscovici intende stabilire un fondamento creato dalle sue teorizzazioni. Cercando di ripristinare tutto quel bagaglio concettuale che è stato soffocato da una sperimentazione sfrenata, la quale, per molti autori, ha caratterizzato la disciplina della psicologia sociale fin dalla sua nascita, lo studioso sostiene che ciò che permette di distinguere tra la psicologia sociale e le altre discipline scientifiche, è soprattutto un certo modo di osservare i fenomeni e le relazioni, fornendo una vista psicosociale. A differenza della psicologia e della sociologia sviluppate finora, secondo Moscovici, l'aspetto peculiare di questa visione è che non sarebbe stagliata sulla divisione netta tra soggetto e oggetto, ma che è operante con un diagramma ternario, in cui il soggetto avrebbe trovato un alter-ego, o soggetto sociale, e un oggetto.

Abbiamo visto allora che, per Moscovici, le rappresentazioni sociali sono teorie del senso comune, piuttosto che solo opinioni o atteggiamenti. È la strutturazione delle rappresentazioni sociali, la sua sistematicità determinata, ciò che ci permette di classificarle come fatti o teorie su situazioni sociali e non semplicemente come opinioni. Le rappresentazioni sociali sono quindi il passaggio intermedio tra la pura conoscenza scientifica e l'opinione: è, strutturalmente, il preludio a qualsiasi possibile scienza, il senso comune sistematizzato che trova, ordina e permette il quadro generale della comunicazione sociale.

2.2.2 Processi di una rappresentazione sociale

Per giungere a una rappresentazione è essenziale che si verifichino due processi, cioè due dinamiche: l'oggettivazione e l'ancoraggio, fasi che sono tra loro strettamente legate dal fatto che una presuppone l'altra. Soltanto una rappresentazione oggettivata, naturalizzata ed ancorata permette di spiegare e guidare i nostri comportamenti.

L' ancoraggio

Moscovici (1981) afferma che è il meccanismo che consente di affrontare le innovazioni o entrare in contatto con gli oggetti non familiari. È l'integrazione all'elaborazione di una nuova informazione su un oggetto, che appare con un significato particolare per i nostri vecchi schemi e a cui si attribuisce una funzionalità e un ruolo normativo nell'interazione di gruppo. "È un processo che porta qualcosa di estraneo e disturbante che ci guarda nel nostro particolare sistema di categorie e lo confronta con il paradigma di una categoria che riteniamo adatta" (Moscovici 1989, p. 51).

È questo l'ambito dove si manifestano i processi di assimilazione e accomodamento, dal momento che le informazioni ricevute vengono deformate dai nostri schemi già esistenti, e che, a sua volta, questa nuova informazione cambia i nostri schemi in base alle loro caratteristiche. Possiamo dire, quindi, che l'ancoraggio si riferisce al processo di radicamento della rappresentazione sociale e del suo oggetto.

L'oggettivazione

Lo si potrebbe definire come il processo attraverso il quale giungiamo a immagini concrete che ci permettono di capire meglio che cosa vogliamo dire, ovvero tramite cui perveniamo a quei concetti che appaiono in maniera astratta (Moscovici 1981). Consiste nel trasferire qualcosa che è nella mente in qualcosa che esiste nel mondo fisico.

Tale processo di oggettivazione avviene in tre passi:

- 1) *Costruzione selettiva*: permette l'appropriazione della conoscenza relativa all'oggetto di rappresentazione: sono selezionati e decontestualizzati gli elementi significativi per l'individuo e quelli la cui appartenenza sociale svolge un ruolo fondamentale.

- 2) *Schematizzazione strutturante*: Consente l'organizzazione coerente dell'immagine simbolica dell'oggetto, dotando i soggetti di "una visione propria e personale di quella realtà". Gli elementi selezionati sono strutturati e organizzati in

uno schema, regime o nucleo figurativo, attorno al quale si struttura la rappresentazione.

3) *Naturalizzazione*: L'immagine e gli elementi che costituiscono il nucleo acquisiscono esistenza propria, priva il più possibile di livelli di astrazione, elaborato come categorie sociali del linguaggio.

Sia l'ancoraggio che l'oggettivazione rendono familiare il non familiare: il primo è il trasferimento dell'oggetto al nostro particolare settore, in cui siamo in grado di confrontare e interpretare; il secondo lo riproduce come le cose che ci sono tangibili e quindi controllabili.

Le rappresentazioni sociali non sono fisse e rigide: sono essenzialmente elaborazioni cognitive che vengono influenzate dalla posizione sociale occupata dall'individuo. Esse si differenziano dal pensiero scientifico che, per Piaget, è il livello più alto dello sviluppo cognitivo.

In breve, se il modello sotteso al pensiero scientifico è discutere le premesse e cercare le prove per verificarle, quello delle rappresentazioni sociali consiste nel confermarle saltando la fase di discussione. In effetti, nel quotidiano, non sempre è agevole applicare il pensiero scientifico, o spesso non si hanno gli strumenti per farlo. L'individuo, elabora sue opinioni, idee che spieghino l'inspiegabile, che disambiguino le ambiguità, che rendano noto il poco noto. Insomma dà un senso agli oggetti della realtà attingendo ad un *universo consensuale* di idee.

Come afferma Moscovici, le rappresentazioni sociali si manifestano “negli universi consensuali, dove ci si mette d'accordo sulle cose, piuttosto che dimostrarle e dove le regole del ragionamento scientifico sono sostituite da convenzioni che sono il frutto di elaborazioni collettive informali, così come succede nel caso dei pettegolezzi e delle dicerie dove ciascuno ha la parola, possiede la propria parte di verità e contribuisce, in misura diversa, alla visione collettiva” (Mugny – Carugati 1988, p. 49)

Secondo Moscovici, (1984 p. 91) “Tutte le cognizioni, tutte le motivazioni e tutti i comportamenti esistono ed hanno ripercussioni solamente nella misura in cui significano

qualcosa, e significare implica, per definizione valori comuni e memorie comuni. Questo è ciò che distingue il sociale dall'individuale, il culturale dal fisico e lo storico dallo statico. Dicendo che le rappresentazioni sono sociali stiamo dicendo soprattutto che esse sono simboliche e possiedono altrettanti elementi percettivi quanti elementi cosiddetti cognitivi”.

2.3 Il progetto pilota: Il sapere musicale come “Rappresentazione Sociale” dell’Università di Bologna

Questo progetto di ricerca (Addessi-Carugati 2010) si occupa di uno studio empirico realizzato presso l’Università di Bologna, orientato a rilevare le rappresentazioni sociali della musica emerse presso un gruppo di studenti universitari frequentanti i corsi di laurea per diventare insegnanti nella scuola materna, scuola dell’infanzia e scuola primaria. L’obiettivo è quello di studiare il sapere musicale degli studenti, e di analizzare come tale sapere musicale cambi durante il curriculum universitario. Il progetto è coordinato dalla professoressa Anna Rita Addessi del Dipartimento di Arti dell’Università di Bologna.

Esso è nato dall’osservazione che il sapere musicale “implicito” degli studenti sembra influenzare sia il loro concetto di educazione musicale, sia il loro ruolo e la loro identità professionale, nonché il loro modo di imparare ad insegnare. In particolare, si è osservata un’interessante relazione implicita tra i concetti da loro posseduti di musica, musicalità, bambino musicale, e il modo di concepire e di intendere l’educazione musicale.

L’ipotesi che guida questa ricerca è che le concezioni implicite o “ingenue” funzionino come “rappresentazioni sociali” capaci di influenzare le pratiche dell’insegnamento e dell’educazione musicale.

Il progetto di ricerca nasce all’interno dei corsi di Metodologia dell’Educazione musicale tenuti presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna, e ha avuto origine da una semplice osservazione e cioè che i “valori” sociali musicali e i saperi “impliciti” sulla musica posseduti dagli studenti, influenzavano il loro concetto di educazione musicale e il

loro modo di intendere il proprio futuro ruolo professionale (Baroni 1993; Bourdieu 1983 Olsson 1997, 2006).

Il lavoro di una Commissione di Facoltà riguardo il profilo professionale dell'insegnante della scuola primaria aveva condotto ad approfondire il modo in cui gli insegnanti e gli studenti che frequentano un corso di laurea per diventare insegnanti pensano la musica e l'educazione musicale, quali sono, cioè, i concetti di musica e di educazione musicale da loro posseduti (Emiliani – Addessi 2002; Addessi 2005).

Le domande, quindi, sono le seguenti:

- Qual è il tipo di sapere musicale posseduto dagli studenti che si accingono a diventare insegnanti di musica?
- Qual è il concetto di musica e di educazione musicale implicito da essi posseduto?
- Come questi concetti interagiscono tra loro?
- Che rapporto intercorre tra le concezioni implicite di “musica”, “musicalità”, “bambino musicale” possedute dagli studenti ed il loro modo di concepire il proprio ruolo professionale e quindi la pratica dell'educazione musicale?
- Che relazione esiste tra questi saperi e il curriculum formativo universitario?

Queste domande nascevano dall'esperienza didattica quotidiana con gli studenti di Scienze della Formazione, studenti molto particolari perché per la maggior parte non musicisti, ai quali bisognava insegnare ad insegnare musica nella scuola di base. Pur tuttavia, erano domande fondamentali per la formazione degli insegnanti di musica in generale.

La letteratura pedagogico-musicale consultata ha fatto trovare diversi esempi di riflessione su questo argomento. Per esempio, Delalande (1993) e Frapat (1997) sottolineano come l'approccio didattico da loro proposto, basato sulla psicologia delle “condotte”], esige che l'insegnante rifletta su ciò che la parola ‘musica’ significa in diverse culture, per il bambino o per l'adulto (si veda anche Janet 1923).

Altri studi, provenienti per lo più dalla psicologia sociale, hanno invece posto al centro dell'attenzione quelli che sono stati definiti i saperi musicali “impliciti” degli insegnanti di musica. Il problema, collocato in prospettiva antropologica da Delalande e Frapat, viene sottoposto ad analisi empiriche che indagano non tanto i diversi modi di considerare il significato dato alla parola “musica”, quanto piuttosto quei saperi che gli insegnanti

possiedono in maniera implicita, che influenzano la loro pratica didattica e che riguardano non solo il concetto di musica, ma un insieme complesso e articolato di idee, concezioni, stereotipi, che nascono e si sviluppano secondo delle dinamiche psico-sociali.

Questi “saperi impliciti” sono stati oggetto, negli ultimi decenni, di interessanti studi basati su teorie e metodi differenti. Per esempio, Olsson (1997), autore di uno dei pionieristici studi in questo settore, utilizza la teoria del “costrutto personale” di George Kelly per indagare i criteri impliciti utilizzati dagli insegnanti di musica per valutare le performance dei propri allievi. Più recentemente, altri studiosi, come Hargreaves (2007), hanno fatto riferimento alle teorie dell’identità professionale per indagare il passaggio dal ruolo professionale di musicista a quello di insegnante di musica, e Marshall – Hargreaves (2007), o per esaminare il passaggio dalla primaria alla secondaria negli studi musicali (sull’identità professionale, si veda anche Bouji 1998; Ferrari 1994; Bailer – Marshall 2006); oppure hanno attinto alla teoria socio-costruzionista, come accade negli studi interessantissimi di Susan Hallam (Hallam – Shaw 2002; Hallam 2006), o ancora al concetto di *self-efficacy* di Albert Bandura, come avviene nell’indagine di Chmurzynska (2006), condotta in Polonia con insegnanti di pianoforte.

Da prospettive filosofiche arrivano i contributi di Araújo – Santo – Hentschke (2009) che studiano, secondo un modello interpretativo heideggeriano, come il sapere musicale degli insegnanti di pianoforte si evolva nel corso del tempo attraverso una serie di stadi; e da una prospettiva derivata dal decostruzionismo e basata sull’analisi del discorso, si è proceduto all’introduzione di un nuovo approccio metodologico caratterizzato dall’analisi dei discorsi verbali registrati in tempo reale durante le lezioni e attività didattiche, formali e informali (si vedano Kruger 1998, Lindgren 2005, Zanden 2009).

Questo articolato campo ha collocato le osservazioni empiriche in un contesto più ampio e complesso, ponendoci nuovi dilemmi riguardanti la metodologia di indagine da adottare e gli obiettivi da perseguire.

Si è deciso quindi di studiare il problema con gli strumenti teorici e metodologici forniti da una teoria ancora inesplorata nel campo di indagine, che è quella delle “rappresentazioni sociali”, una teoria, come sopra detto, socio-costruttivista dello sviluppo della conoscenza e

del sapere umano, nata in Francia negli anni Sessanta e presto diffusasi nel campo delle scienze psico-sociali (Moscovici 1981; Mugny-Carugati 1988, Emiliani 1995).

2.3.1. Partecipanti

Gli studenti sono non-musicisti che diventeranno insegnanti alla scuola materna (insegneranno cioè alla fascia 0-3-anni), insegnanti nella scuola dell'infanzia (3-5 anni) e della scuola primaria (6-10 anni). Essi insegnano l'educazione musicale di base. La formazione musicale fa parte del curriculum psico-pedagogico che gli studenti affrontano in tre anni (materna) e quattro anni (scuola dell'infanzia e scuola elementare).

L'obiettivo è di sviluppare un profilo professionale nell'educazione musicale, in conformità a tre diversi tipi di competenze (Addessi 2007):

- *competenze di base*: esplorare le qualità sonore e timbriche della voce, degli strumenti, dell'ambiente e degli oggetti; produrre musica; sapere/conoscere/avere familiarità con i diversi repertori musicali; essere consapevoli della propria autobiografia musicale e identità musicale.
- *competenze professionali*: il ruolo professionale degli insegnanti di musica non-specialisti; l'apprendimento e l'insegnamento della musica; la conoscenza dello sviluppo musicale dei bambini; la pianificazione delle attività musicali in classe; la pedagogia e la didattica della musica.
- *competenze generali di insegnamento*: competenze socio-psico-educative; gestione e mantenimento di relazioni dentro e fuori l'aula con musicisti e specialisti in educazione musicale; strumenti di ricerca, ecc.

L'insegnamento previsto per i corsi di didattica musicale presi in esame per la nostra indagine ha una durata di cinque settimane, per un totale di 30 ore ciascuno.

Il programma del primo anno di corso di Educazione musicale consiste nell'ascolto di brani tratti da repertori diversi per ottenere una conoscenza musicale di base.

Il programma didattico per l'Educazione musicale del quarto anno prevede argomenti concernenti il profilo professionale dell'insegnante, pedagogia e psicologia della musica, con finalità pedagogico-didattiche relative alla fascia d'età 3-5 e 6-10 anni.

L'insegnamento dell'Educazione al sonoro si occupa di contenuti di psico-pedagogia musicale, correlati appunto all'educazione al sonoro dalla nascita ai tre anni di età. Durante questi ultimi due corsi, venivano effettuate attività di osservazione in video relative alle condotte musicali di bambini, insegnanti e assistenti. Gli studenti hanno anche frequentato un laboratorio di pratica musicale della durata di sedici ore.

2.3.2 Metodo

L'indagine svolta consisteva in un questionario aperto, presentato agli studenti universitari all'inizio e alla fine dei corsi di Educazione al sonoro, Educazione musicale I ed Educazione musicale IV, nel corso degli anni accademici 2003-2006. Gli studenti hanno frequentato i corsi come da tabella seguente.

Ogni studente ha compilato lo stesso questionario all'inizio e alla fine di ogni periodo di 30 ore di insegnamento.

2.3.3 Questionario

Ai soggetti è stato chiesto di completare alcune frasi (“La musica è...”; “La musicalità è...”) e di rispondere ad alcune domande: “A suo parere, la musicalità del bambino è diversa da quello dell'adulto?”; “Secondo lei, il bambino musicale esiste? Se sì, quali sono le caratteristiche del bambino musicale?”; “Quali dovrebbero essere le competenze di un insegnante che insegna anche musica?”; “Quali sono gli obiettivi principali dell'educazione musicale?”.

2.3.4 Analisi dei dati

Sono stati raccolti 855 questionari, effettuando differenti tipi di analisi dei dati raccolti.

Prima analisi

La prima analisi è servita a individuare una serie di categorie al fine di descrivere ogni campo della nostra ricerca (musica, musicalità, bambino musicale, insegnante di musica, educazione musicale). In questo articolo vedremo i campi del bambino musicale e della musica.

I dati, come già accennato, sono stati raccolti sia all'inizio che alla fine del corso ed è stato quindi possibile individuare i punti di svolta. Alcune categorie sono state decise in anticipo, alcune si basano sulla letteratura, altre sono state tratte da un'analisi semantica delle risposte.

Per esempio, i prototipi del bambino dotato e del bambino educato rappresentano due grandi categorie che spesso si incontrano quando si ha a che fare con la musica:

- quella di *innatezza*, che definisce le capacità musicali come condizione innata in alcuni esseri umani;
- e quello di *educazione*, che supporta invece l'idea che la qualità musicale di una persona derivi essenzialmente dalla formazione e dall'esperienza (si veda Hallam 2006).

Mugny e Carugati utilizzano anche queste altre due categorie per individuare i prototipi del *bambino intelligente*: il prototipo del *bambino creativo* e quello del *bambino abile*. Le altre categorie sono state individuate attraverso un'analisi semantica delle risposte.

Ogni risposta può contenere più di una categoria. Per esempio, le risposte come: "...un modo per esprimere le proprie emozioni, sensazioni, attraverso una lingua con regole specifiche, che ha la sua grammatica e sintassi..." sono state inserite in entrambe le categorie: la musica come comunicazione e la musica come struttura. Così, una volta le stabilite le categorie, le risposte sono state rilette una ad una e classificate in una o più categorie. La frequenza delle categorie è stata calcolata sulla base del numero totale di risposte per ogni domanda.

Numero di questionari raccolti.

Corso	Inizio del corso	Fine del corso	Totale questionari
Educazione al sonoro	106	89	195
Educazione musicale I	94	37	131
Educazione musicale II	265	264	529
Totale			855

Seconda analisi

Il secondo tipo di analisi ha permesso di individuare una serie di co-occorrenze tra un campo e l'altro; in altre parole, ha consentito di individuare il tipo di rapporto e la reciproca influenza tra i diversi settori. In questo caso, i punti di svolta non sono stati analizzati perché l'analisi è stata effettuata solo su dati raccolti all'inizio del corso. Il conteggio della frequenza delle parole-chiave specifiche e l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (MCA – Multiple Correspondence Analysis) sono stati condotti per analizzare la co-occorrenza delle parole, ovvero quante volte due parole venivano utilizzate insieme.

In statistica, la MCA è una tecnica di analisi applicata a dati nominali o categoriali ed è utilizzata per rilevare e rappresentare le strutture di base in un insieme di dati.

Si ottiene attraverso una rappresentazione di dati come punti nella dimensione inferiore dello spazio euclideo. La procedura sembra quindi essere la controparte dell'analisi delle componenti principali per dati categoriali. La MCA è un'estensione dell'analisi delle corrispondenze semplici (Correspondence Analysis – CA), nel senso che è applicabile a dati categoriali. Invece di analizzare la tabella di contingenza (o cross-tabulazione) come fa la CA, la MCA analizza una matrice di indicatori. Una matrice di indicatori è una matrice di X variabili individuali, in cui le righe rappresentano gli individui e le colonne rappresentano le categorie di variabili. Analizzare la matrice indicatore permette la rappresentazione di individui come punti nello spazio geometrico. Le associazioni tra le variabili sono rilevate calcolando il *chi*-quadro della distanza tra le diverse categorie delle variabili e tra gli

individui (o risposte). Queste associazioni sono poi rappresentate graficamente come una “mappa”, che facilita l’interpretazione delle strutture dei dati.

Opposizioni tra righe e colonne sono poi massimizzate per segnalare la dimensione sottostante maggiormente in grado di descrivere le opposizioni centrali nei dati. Come nell’analisi fattoriale o nell’analisi delle componenti principali, il primo asse è la dimensione più importante, a seguire il secondo asse, e così via. Il numero di assi da conservare per l’analisi è determinato calcolando i gli autovalori (eigen values) (Benzécri 1982, Le Roux – Rouanet 2004). Per questa analisi abbiamo utilizzato un *software* disponibile nel pacchetto SPSS.

Pur essendo due tipi di analisi con due obiettivi diversi, è stato possibile trovare sovrapposizioni tra alcune categorie presenti sia nell’analisi categoriale, sia nella MCA. Se prendiamo il campo di ricerca “musica”, ad esempio, in entrambe le analisi emergono due concetti importanti della musica la musica come *linguaggio/comunicazione* e la musica come *struttura*. Se si guarda il campo di “bambino musicale”, emergono in entrambe le analisi i prototipi di *bambino abile* e *bambino naturale*.

2.3.5 Risultati

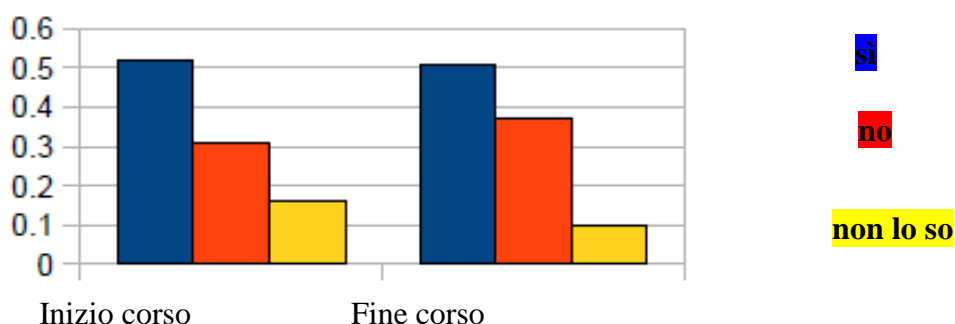
I risultati così raggiunti hanno permesso di determinare e analizzare alcuni campi semantici delle rappresentazioni sociali della musica possedute dagli studenti, e di mostrare come tali campi semantici siano particolarmente complessi. Il presente lavoro mostrerà i risultati riguardanti il “bambino musicale” e le concezioni della “musica”, oltre ai punti di svolta osservati tra la prima e la seconda somministrazione del questionario, sempre rispetto a suddetti due campi semantici.

Infine, mostrerà le correlazioni che possono essere osservate attraverso l’analisi delle corrispondenze multiple tra i concetti di “musica”, “musicalità”, “bambino musicale” e “competenze degli insegnanti”.

I prototipi del bambino musicale

Gli studenti sono stati invitati alla seguente domanda: “A suo parere, il bambino musicale esiste?”

Figura 1 – Esiste il bambino musicale?



Se sì, quali sono le caratteristiche del bambino musicale?” Dovevano indicare le caratteristiche del bambino musicale nella scuola dell’infanzia (3-5 anni), nella scuola primaria (6-10 anni) e nell’asilo nido (0-3 anni).

Di seguito sono riportate le categorie che sono state formulate sulla base delle risposte ottenuti, e, nella Figura 2 è rappresentata la frequenza delle risposte, per ogni categoria, all’inizio e alla fine del corso:

- *Il bambino naturale*: in questo gruppo, abbiamo posizionato le risposte che dichiarano che il bambino musicale non esiste, dal momento che “tutti i bambini sono musicali”. Qui, si potrebbe dire che la musicalità è una sorta di gene umano, posseduto da tutti gli esseri umani (il 4% all’inizio e l’11% alla fine del corso).
- *Il bambino dotato*: nel secondo gruppo di risposte, il bambino musicale è quello che mostra una particolare tendenza o un dono naturale verso la musica. In questo caso, la musica è vista come un dono o un talento. Alcuni esempi di risposte in questa

categoria sono: “il bambino è particolarmente dotato e interessato” o “il bambino canta intonato spontaneamente” (il 24% all’inizio e il 15% alla fine del corso).

- *Il bambino educato*: il bambino musicale nel terzo gruppo è percepito come il bambino che ha avuto più esperienze musicali, che è stato “educato in musica”. Per esempio: “un bambino che riesce ad afferrare gli aspetti musicali che l’insegnante chiede mentre si ascolta un brano musicale” o “tutti i bambini possono diventare musicali, se stimolati a sufficienza e nello stesso modo” (il 6% all’inizio e il 9% alla fine del corso).
- *Il bambino abile*: un’altra categoria di risposte riguarda la capacità musicale. Qui il bambino musicale canta intonato, ascolta con attenzione, riconosce stili musicali e soprattutto dimostra di possedere una buona capacità ritmica. Per esempio: “il bambino che ha una maggiore capacità di ascoltare e riconoscere suoni diversi” o “ascolta il ritmo e batte le mani a tempo” (il 45% all’inizio e il 27% alla fine del corso).
- *Il bambino creativo*: questa categoria si concentra sulla creatività: il bambino musicale è il bambino creativo. Ad esempio: “un bambino che fa esperimenti con la sua voce e che si muove con la musica” o “il bambino musicale alla scuola dell’infanzia che ama sperimentare e scoprire nuovi suoni, o inventarli in molti diversi modi” (il 13% all’inizio e il 21% alla fine del corso).
- *Il bambino “che si diverte”*: il bambino musicale può essere visto come il bambino che si diverte e a cui piace far musica. Ad esempio: “un bambino che canta, balla, è contento di sentire la musica” o “che produce suoni musicali, che gioca e si diverte con la musica” (il 14% all’inizio e l’8% alla fine del corso).
- *Il bambino attratto*: il bambino attratto dai suoni e dalla musica, che è particolarmente interessato alle attività musicali a scuola. Alcuni esempi di risposte: “segue le attività musicali con interesse” o “è curioso della musica e dei suoni” (il 16% all’inizio e il 20% alla fine del il corso).

- *Il bambino in movimento*: il bambino musicale che danza e usa il suo corpo, mentre ascolta e fa musica: “balla durante l’ascolto di musica” o “balla, salta e si muove a ritmo” (il 21% all’inizio e il 12% alla fine del corso).
- *Il bambino che fa musica*: il bambino musicale è caratterizzato da parole che indicano il “fare musica”: “gli piace cantare e suonare” o “ha una bella voce per il canto” (il 57% all’inizio e il 37% alla fine del corso).
- *Il bambino ascoltatore*: il bambino musicale è caratterizzato da parole che indicano l’ascolto ai suoni e alla musica: “ascolta musica” o “è attento ai suoni” (32% all’inizio e il 28% alla fine del corso).

Alcune categorie che hanno una percentuale molto bassa sono state messe nella colonna “Altro”, ma queste sono comunque risposte molto interessanti, per esempio: “un bambino che usa i suoni per comunicare espressivamente”, “che intende utilizzare creativamente i suoni”, o “che ha particolare gusto estetico”.

Le categorie con le frequenze più alte sono quelle del *bambino abile* e il *bambino che fa musica*. Queste categorie confermano la tendenza, emersa nei precedenti studi, a definire la musicalità come un’abilità, l’abilità a produrre o fare qualcosa (Hallam 2006).

Le categorie di *bambino ascoltatore* e di *bambino dotato* indicano che, da una parte, queste abilità devono anche avere a che fare con l’ascolto e non solo con il fare musica, ma ugualmente, queste capacità sembrano essere causa di un talento (dono). Sempre nella Figura 2 possiamo vedere, d’altro canto, alcuni punti di svolta tra l’inizio e la fine del corso, come analizzeremo nel prossimo paragrafo.

Il bambino musicale: i punti di svolta

I risultati del questionario presentato in diverse fasi (inizio del corso e alla fine del corso) sono stati confrontati al fine di valutare se esistevano modifiche e punti di svolta in relazione ai prototipi del bambino musicale.

Come si può vedere nella Figura 2, le concezioni del bambino musicale come *dotato, abile, che si diverte, in movimento, che fa musica e ascoltatore* diminuiscono nel corso dell'insegnamento, mentre i prototipi del bambino musicale come *naturale, educato, creativo e attratto* aumentano. Questi punti di svolta mostrano, che durante il corso, i più comuni prototipi del bambino musicale tendono a diminuire, lasciando spazio per altre, più ricche e più attenuate concezioni.

L'aumento nelle categorie di *naturale, educato, creativo ed attratto* è di particolare interesse, perché questo può essere interpretato come un passo in avanti dalla teoria innatista (un bambino è musicale per una dote naturale) verso la teoria dello sviluppo musicale, secondo cui bambino musicale è tale perché e l'educazione musicale è in grado di sviluppare abilità musicali più fini e familiarità con la musica.

Questo risultato ci permette di ipotizzare che, dando più importanza alla formazione, questi soggetti abbiano attribuito anche più rilievo al ruolo dell'istruzione nello sviluppo della musicalità del bambino e, in ultima analisi, all'apprendimento/insegnamento del proprio futuro ruolo professionale. Possiamo quindi ipotizzare che il senso di auto-efficacia degli studenti nel trattare con il loro futuro ruolo professionale di insegnanti non-specialisti di musica aumenti dall'inizio alla fine del corso. Questo risultato è molto importante, se si considera che si tratta di studenti non-musicisti che arrivano al corso di educazione musicale con forti dubbi sul loro ruolo futuro insegnante di musica, come ad esempio è illustrato in uno studio di Holden e Button (2006), dove, all'interno di un campione di insegnanti di base, non specializzati in musica, la confidenza con le materie musicali è risultata la più bassa, co. una media del 7,35%. Risultati simili sono stati ottenuti da Hallam et al. (2009).

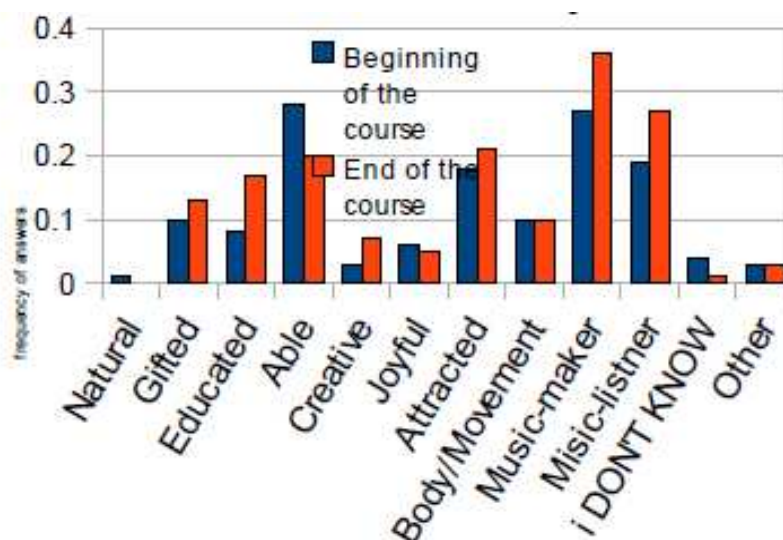
Il punto di svolta osservato potrebbe essere dovuto ai contenuti affrontati durante il corso: alfabetizzazione di base impartita attraverso l'ascolto musicale e la scoperta della propria personale musicalità, profilo professionale musicale dell'insegnante di base che insegna musica, osservazione del comportamento musicale del bambino, acquisizione di strumenti metodologici per l'interazione musicale con il bambino e pianificazione delle attività musicali.

I punti di svolta osservati sui prototipi del bambino musicale sono confermati dai punti di svolta rilevati anche sulle concezioni di musica. Come

vedremo nel paragrafo successivo, i concetti legati alla musica come “comunicazione” ed “emozione” diminuiscono, mentre appaiono nuovi e interessanti concetti, come musica intesa come “intenzionalità”, “fare-musica del bambino” e “paesaggio sonoro”. Questo illustra come l’attenzione degli studenti si sia spostata da un concetto di musica come (sconosciuto) linguaggio, e quindi qualcosa che non possono insegnare, verso la musicalità del bambino e l’intenzionalità di fare musica, rispetto a cui hanno acquisito maggiori competenze e fiducia in sé stessi.

L’ipotesi che emerge dallo studio, invece, è che l’aumento del senso di auto-efficacia non sia determinato solo dall’esperienza musicale, ma piuttosto dalla trasformazione di un complesso sistema di prototipi e concezioni concernenti le rappresentazioni sociali della musica e del bambino musicale da parte degli studenti, e che queste trasformazioni possano essere accreditate per la particolare natura del corso contenuto.

Figura 2 – Punti di svolta dei prototipi del bambino musicale



Le concezioni della musica

È stato rilevato un certo numero di differenti concezioni della musica.

Esse sono state suddivise secondo le seguenti categorie, non elaborate a priori, ma basate precisamente sui contenuti delle risposte del progetto pilota:

- *Comunicazione*: espressione della musica come linguaggio per comunicare, per esprimere idee, pensieri, sentimenti; come lingua universalmente condivisa e compresa.
- *Arte*: la musica è arte, è esperienza estetica, che risponde a canoni di bellezza, forma, equilibrio e che può essere associata ad altre arti visive o performative.
- *Piacere*: la musica come armonia e piacere sia dell'ascolto che dell'esecuzione.
- *Energia*: la musica è la nostra vita.
- *Struttura*: elementi della musica come ritmo, melodia, note, silenzi, ecc.
- *Stilo, genere, cultura*: la musica come fenomeno culturale, riferita ai paesi, come generi (classica, popolare, opera, ecc).
- *Materia*: importante come tema di studio, come materia scolastica.
- *Paesaggio sonoro*: riferita ai suoni nel nostro ambiente.
- *Emozione*: la musica come emozione, come sentimento.
- *Ascoltare la musica*: come esperienza di ascolto di percezioni dei suoni.
- *Fare musica*: suonare un strumento, produrre musica.
- *Esperienza musicale individuale*: come esperienza soggettiva individuale.
- *Corpo, danza, movimento*: la musica e il movimento, l'esperienza corporea, la danza.
- *Bambino*: quando il termine è utilizzato per descrivere la musica: ad esempio, "la musica sono i suoni di un bambino quando si esplora un oggetto".
- *Narratività*: la musica come narrazione.
- *Concetto*: la musica come un concetto.
- *Intenzionalità*: la musica come intenzionalità è quello di fare musica.
- *Altro*.

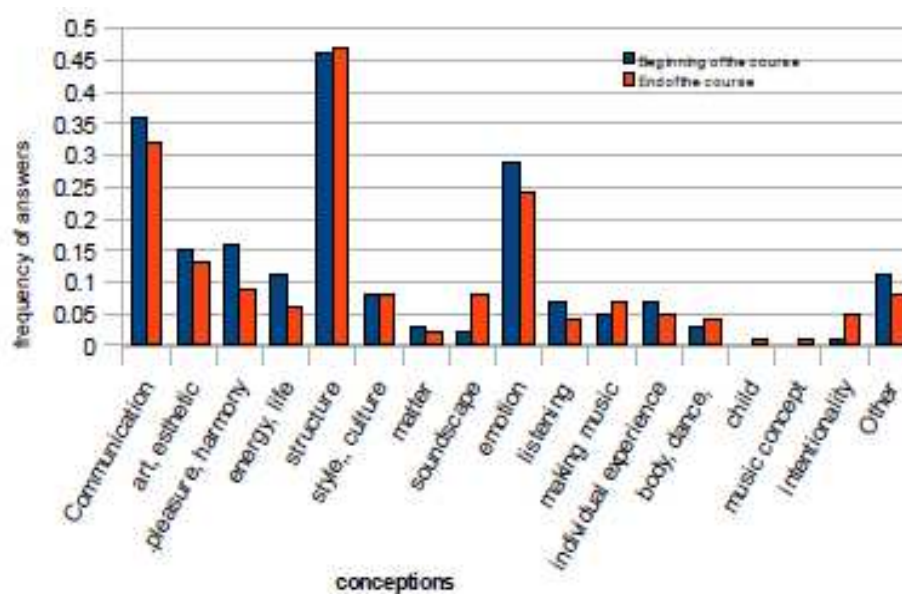
Nella Figura 3, si può vedere i concetti di musica che gli studenti hanno prima e dopo il corso.

Si osserva che i concetti di musica come “comunicazione” (36%, 32%), “struttura” (46%, 47%) ed “emozione” (29%, 24%) hanno ricevuto più risposte, sia nel primo che nel secondo questionario. È tuttavia possibile notare alcune differenze tra l’inizio e la fine dei corsi, che mostrano la presenza di alcuni punti di svolta.

Prima di tutto, si rileva che i concetti di musica come “comunicazione”, “struttura” ed “emozioni” diminuiscono, mentre nuovi e interessanti concetti appaiono come ad esempio: la musica come “intenzionalità” (1-5%), dove la musica corrisponde all’intenzionalità del soggetto di fare musica e non solo di produrre alcuni suoni (con risposte quali: “esplorazione di un oggetto con l’intento di produrre musica”); musica come “concetto” (0-1%, ad esempio: “è difficile spiegare il concetto di musica”); musica in riferimento al “bambino” (0-1%), in questo caso la definizione di musica dipende direttamente dal bambino che fa musica (ad esempio: “il suono prodotto da un bambino durante l'esplorazione di un oggetto”).

Queste risposte dimostrano che il concetto di musica comincia ad essere relativizzato in base alla persona che produce musica. Evidenziano, inoltre, che gli studenti acquisiscono via via una maggiore sensibilità psico-pedagogica, come così come maturano un punto di vista educativo e una concezione della musica più flessibile, antropologicamente più problematica e svincolata dalle rappresentazioni sociali della musica maggiormente diffuse. Si può anche ipotizzare che il contenuto dei corsi abbia avuto un effetto sul cambiamento delle concezioni di musica. Sono ridotte le visioni della musica come “arte” (15-13%), “piacere” (16-9%), vita (11-6%) e “ascolto” (7- 4%): cioè le nozioni della musica più comuni tra gli studenti non musicisti, che sono più abituati all’ascolto della musica, piuttosto che alla produzione di essa. Si è ampliato, invece, il numero di risposte che descrivono la musica come “fare musica” (5-7%), “paesaggio sonoro” (2-5%) e “movimento” (3-4%) è aumentato.

Figura 3 - Punti di svolta delle concezioni musicali



Per concludere, le concezioni della musica e del bambino musicale maturate dagli studenti durante il corso sono diventate più ricche e più varie. Tendono ad acquisire nuove connotazioni in base alla prospettiva professionale futura, vale a dire, la posizione di un insegnante di base che proporrà attività di educazione al suono, e che interagirà con i bambini che ascoltano, fanno musica, esplorano gli oggetti e l'ambiente circostante, esprimono se stessi attraverso la musica e con il loro corpo, e che possono essere musicalmente educati.

2.3.6 Studio comparativo sulla rappresentazione sociale della musica effettuato tra Italia, Brasile, Spagna e Israele

Lo scopo dello studio comparativo (Addessi A.R., Cardoso R., Valls A., Gluschankof C. 2010) è quello di indagare e confrontare le rappresentazioni sociali della musica e del bambino musicale ottenute dallo stesso questionario e con le stesse categorie di soggetti in diversi contesti culturali e paesi.

Si è applicato il questionario agli studenti universitari in Brasile, Israele, Spagna, oltre che in Italia.

In questa parte si mostrano i risultati comparativi riguardanti alle concezioni di “musica” e “bambino musicale” in Italia, Brasile e Spagna.

Brasile

In Brasile l'inchiesta è stata realizzata presso il Dipartimento di Arte dell'Università Federale del Paraná, nella città di Curitiba. Il questionario è stato sottoposto ai corsi di insegnamento di Educazione Musicale tra la fine del 2009 (novembre) e l'inizio del 2010 (marzo-aprile). Il corso di Educazione Musicale ha quattro anni di durata. L'iscrizione al corso è annuale ed è frequentata ogni anno da 20 studenti circa.

I destinatari del corso sono gli studenti che si stanno formando per l'insegnamento della musica nella scuola, per bambini/ragazzi dai 6 ai 17 anni.

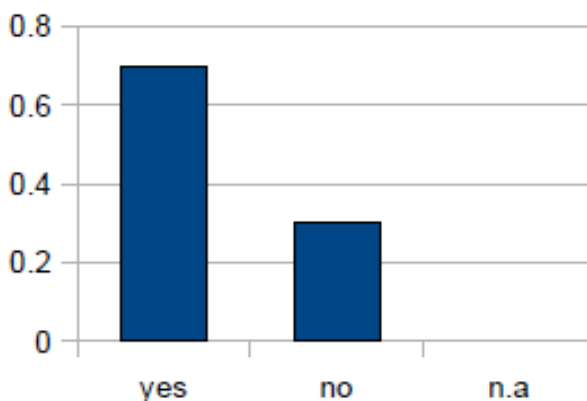
Il programma del primo anno Educazione Musicale prevede argomenti generali di cultura musicale: teoria, armonia, storia della musica, tra gli altri. Lo studente affronta discipline in materia di formazione pedagogica, metodologica e didattica (destinata quindi specificatamente agli insegnanti) solo dopo il secondo anno.

In questa ricerca, gli studenti che hanno risposto al questionario erano al terzo e quarto anno di laurea. 50 questionari sono stati raccolti tra i mesi di novembre 2009 e aprile 2010 al termine del corso di Educazione Musicale.

Le caratteristiche del bambino musicale

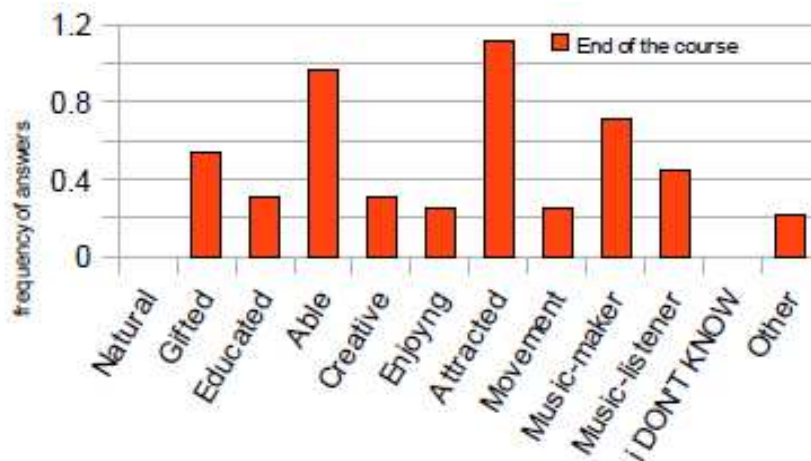
A proposito della domanda relativa al “bambino più musicale”, i risultati sono stati i seguenti: 36 studenti hanno convenuto che ci sono bambini con più musicalità e 16 studenti hanno risposto a questa domanda affermando che non vi sono bambini più musicali di altri. Alcuni studenti hanno giustificato questo punto di vista, spiegando che il bambino diventa più musicale a seconda del contesto in cui vive. La maggior parte di questi studenti – che ha sostenuto non esserci per natura bambini più musicali di altri – sono studenti iscritti, nel marzo 2010, al terzo anno di studi universitari, che prevede la frequenza ai corsi riguardanti le discipline che si occupano di musica, sviluppo e aspetti cognitivi della musica.

Figura 4 - Il bambino spiccatamente musicale esiste? - Brasile. Frequenza delle risposte al termine del corso.



I risultati della domanda circa le caratteristiche del bambino musicale (si veda Figura 5), ha rivelato che gli studenti che stanno ultimando gli studi (terzo e quarto anno) hanno citato maggiormente le categorie di *bambino abile*, *bambino attratto*, *bambino dotato*. Altre categorie sono state citate con meno enfasi, come *bambino gioioso*, *creativo*, ed *educato*. Altri studenti hanno incluso, oltre alle categorie analizzate, altre categorie come *bambino espressivo*.

Figura 5. I prototipi del bambino spiccatamente musicale – Brasile.

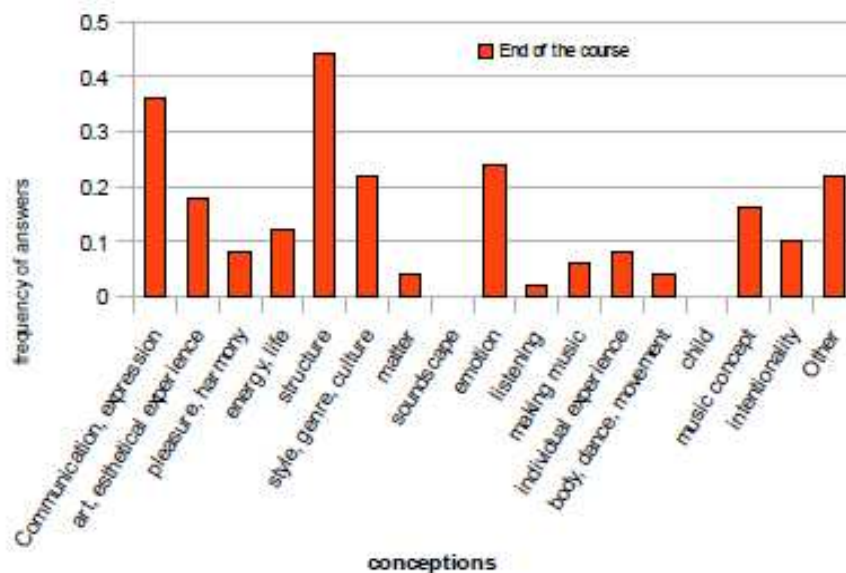


Le concezioni della musica

Come nel questionario effettuato in altri paesi, si sono classificate le risposte in diverse categorie. Ogni questionario corrisponde ad una concezione della musica che è stata letta, interpretata e inclusa in una categoria. Evidenziando i risultati (si veda Figura 6), si può osservare le categorie più frequentemente citate: la musica come “struttura” e la musica come “emozione”. La musica in quanto “comunicazione, espressione” era la terza categoria più frequentemente citata.

Questi risultati, pertanto, coincidono con i risultati conseguiti dalle interviste agli studenti italiani. A tal proposito alcune risposte degli studenti sono state incluse nella categoria “Altro”. Queste risposte indicano una concezione di musica particolarmente espressa nei seguenti termini: “capacità”, “inclinazione”, “intimità con la musica”.

Figura 6 - Le concezioni della musica – Brasile



Spagna

A Barcellona (Spagna), la ricerca è stata effettuata nella *Facultad de Ciencias de la Educación della Universidad Autònoma*. Il questionario è stato presentato all'inizio e alla fine del corso "*Musica y su Didactica*", che si è tenuto nel primo semestre del terzo anno (ultimo corso del grado), del percorso da insegnante di scuola, durante l'anno accademico 2009-2010. Questi studenti, che saranno i futuri insegnanti di base, non sono obbligati ad avere né ad impartire un'educazione musicale, e questo corso è un'introduzione alla musica a livello personale, e inoltre è didattica.

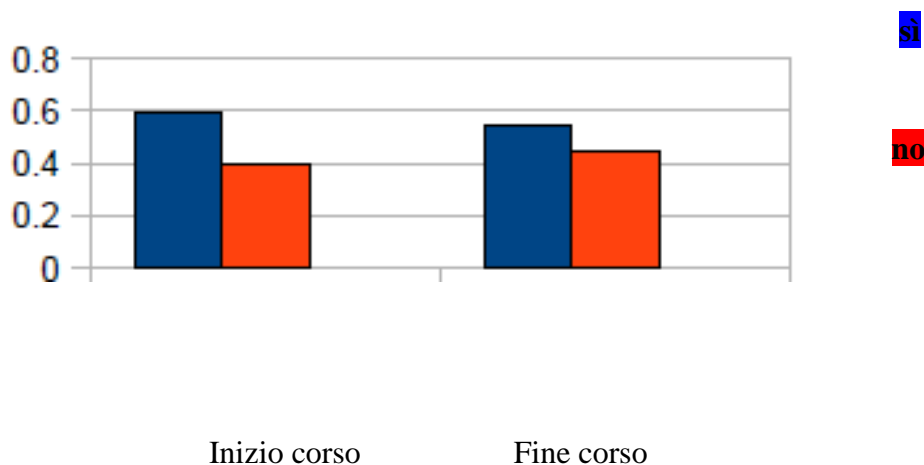
L'obiettivo di tale corso è quello di dare agli insegnanti le conoscenze per utilizzare la musica nelle loro classi, anche se non sono responsabili di quest'area didattica, siccome in Spagna esiste la figura dell'insegnante specialista di musica. Il programma del corso è concepito come una formazione personale che ricopre una parte pratica, di base: canto, percezione musicale e ascolto di repertorio di diversi periodi e stili. Dopo un'iniziazione ai contenuti di base, si passa ai principi psicologici e pedagogici caratteristici del processo di insegnamento della musica a una determinata fascia d'età.

In questo caso, sono stati raccolti 73 questionari, 42 all'inizio del corso e 31 a fine corso. Quando i risultati vengono confrontati tra il primo questionario (inizio del corso) e il secondo (fine del corso) si sono evidenziate le seguenti casistiche.

Il bambino più musicale

Di fronte alla domanda: "Il bambino spiccatamente musicale esiste?", in entrambi i questionari più della metà degli studenti ha risposto che il bambino musicale esiste (si veda Figura 7). Nel secondo questionario si può notare una piccola diminuzione di risposte positive: forse l'apprendimento musicale personalizzato degli studenti ha contribuito a cambiare le loro idee precedenti riguardo all'importanza di un processo di apprendimento della musica nel creare un bambino musicale.

Figura 7 – Esiste il bambino spiccatamente musicale? - Spagna



Come si può vedere nella figura 8, il prototipo che ha raggiunto più risposte in entrambi i questionari è il *bambino abile*, seguito da quello *attratto*, dal *bambino che-fa-musica*, da quello *gioioso*, dall'*ascoltatore* e infine da quello *creativo*.

Possiamo vedere che, nel secondo questionario, sia la concezione di *bambino gioioso*, che quella di *bambino attratto* e di *bambino creativo* diminuiscono, mentre quelle di *bambino che fa musica* e *bambino ascoltatore* sono in aumento. Il *bambino educato* ha una bassa rappresentanza nel primo questionario e scompare nel secondo. Il prototipo del *bambino dotato*, anche se ha una debole percentuale, aumenta tra il primo e il secondo questionario.

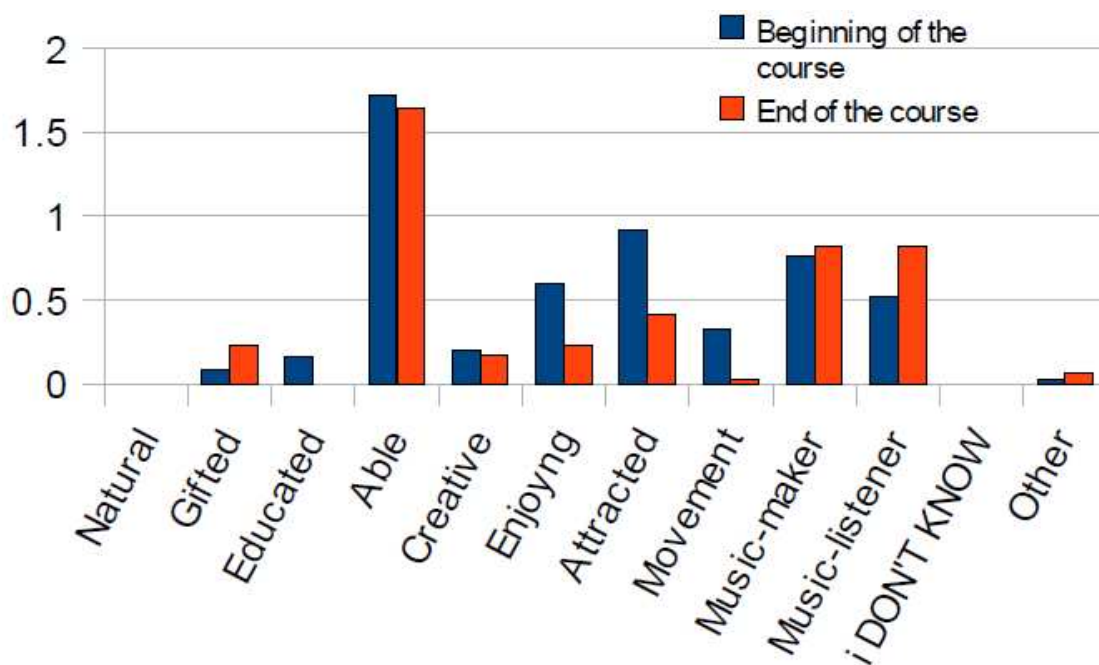
Quindi possiamo dire che gli studenti riconoscono un segno del *bambino musicale* nei casi in cui vengano riscontrate alcune abilità, in particolare in quei bambini capaci di *fare musica* e di *ascoltare musica*, mentre davvero pochi di loro prendono in considerazione il *bambino educato* come *bambino musicale*. Tutto questo potrebbe essere spiegato osservando che si tratta di un gruppo di studenti che hanno ricevuto un'educazione

musicale molto leggera, e, poiché non saranno i docenti responsabili dell'educazione musicale nelle scuole, le loro risposte mostrano la propria esperienza e il proprio interesse come allievi di musica e non come futuri insegnanti.

Le altre due categorie evidenziate sono *bambino creativo* e *bambino gioioso*: quest'ultima categoria è diminuita sensibilmente nel secondo questionario.

Tali risultati sono coerenti con il percorso che questi studenti stanno svolgendo, in quanto questo tipo di categorie sono già state trattate durante la loro formazione in altri settori. Ma poi, una volta passati attraverso l'esperienza personale dell'apprendimento musicale, vengono a conoscenza di altri aspetti che devono essere considerati e aggiunti nelle risposte del secondo questionario.

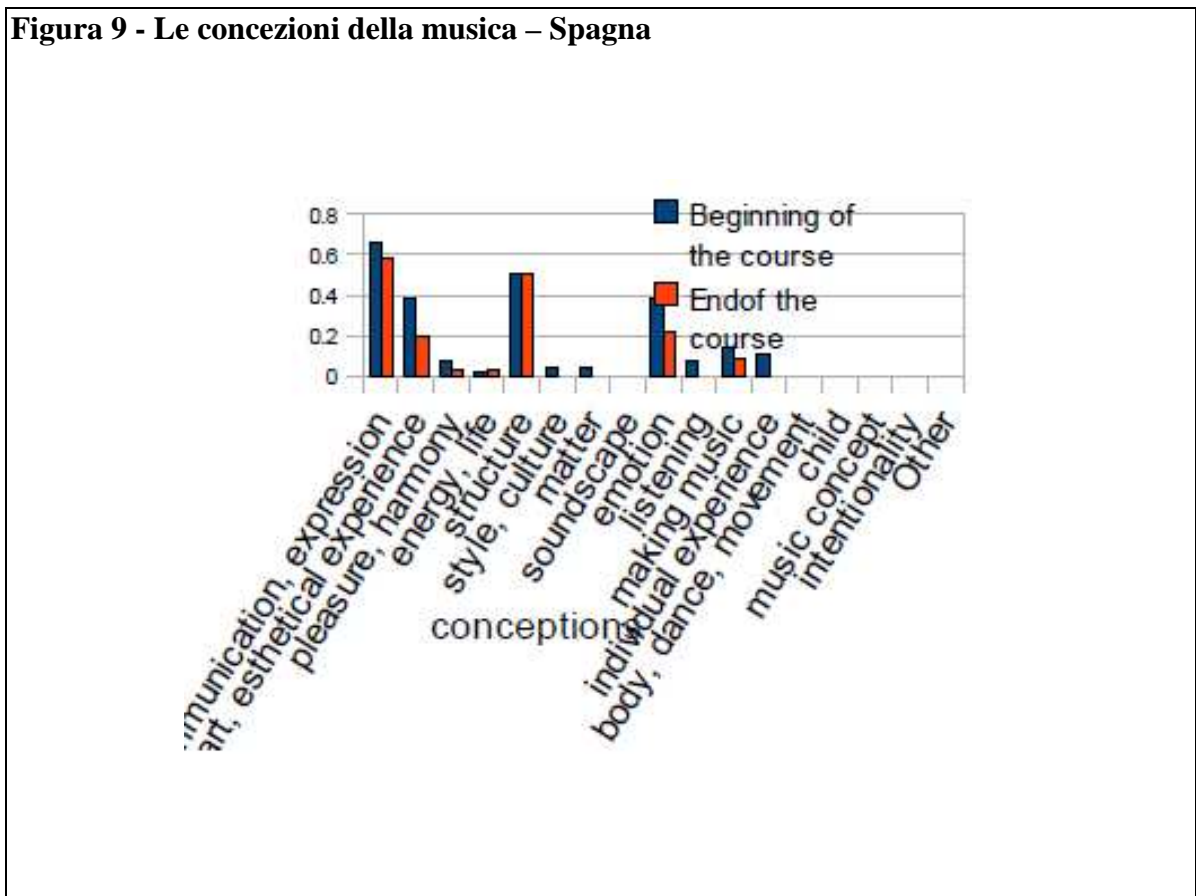
Figura 8 - I prototipi del bambino spiccatamente musicale - Spagna



Le concezioni della musica

Per quanto riguarda le categorie intorno alla domanda “La musica è ...” (si veda Figura 9), in entrambi i questionari, metà delle risposte sono legate alla musica come “espressione” e “comunicazione”.

Figura 9 - Le concezioni della musica – Spagna



Poi è seguita l’idea di musica come “struttura”, come “modo di comunicare emozioni e sentimenti”, la musica come “arte” e come “fare musica”.

Nel primo questionario, in una percentuale più bassa, appaiono comunque concetti musicali come la musica in quanto “esperienza soggettiva”, “stile” e “cultura”, o “esperienza di ascolto”. Possiamo anche vedere che, all’inizio del corso, gli studenti rispondono al

concetto di musica con varietà e più risposte aperte, mentre, nel secondo questionario, le risposte si concentrano nelle stesse categorie, diminuiscono le concezioni di musica come “linguaggio” e come “emozione”, e aumenta il concetto di “struttura”. Questa tendenza potrebbe essere dovuta al processo di apprendimento della musica che è stato intrapreso durante il corso. Dopo tale periodo di apprendimento, gli studenti hanno maggiori conoscenze degli elementi costitutivi della musica e li utilizzano nelle loro descrizioni. Possiamo riassumere dicendo che, per la maggior parte di questi studenti, che non dispongono di un’educazione musicale precedente e che non saranno responsabili di insegnare la musica ai bambini, gli insegnamenti ricevuti durante il corso hanno fatto sì che alcuni parametri musicali apparissero nella descrizione di *bambino musicale* e nella visione di *musica* del secondo questionario.

Discussione

La maggior parte dei soggetti, nei tre Paesi, hanno risposto che esiste il bambino più musicale rispetto ad altri. Tuttavia, alcuni punti di svolta sono stati osservati in Italia e in Spagna, dove il questionario è stato presentato all’inizio e alla fine del corso di educazione musicale: i dati hanno mostrato che aumenta il numero di soggetti che ha risposto che non esiste il bambino più musicale di altri.

In Brasile il prototipo che ha ottenuto più risposte è stato il *bambino attratto*, seguito dal *bambino abile*, da quello *che fa musica*, dal *dotato* e infine dall’*ascoltatore*.

In Italia il prototipo che ha ottenuto più risposte è il *bambino abile*, seguito da quello *che fa musica*, dall’*ascoltatore*, dal *bambino attratto* e da quello *dotato*. Alla fine del corso abbiamo osservato che aumentano le categorie di bambino *che fa musica*, dell’*ascoltatore*, del *bambino educato*, seguite dal bambino *attratto*, *creativo* e *dotato*, mentre diminuisce la concezione di *bambino abile*.

In Spagna il primo prototipo è il *bambino abile*, seguita dal *bambino attratto*, *che fa musica*, *gioioso* e *ascoltatore*. Davvero poche altre risposte sono state fornite per le altre categorie, in particolare quella del bambino *dotato* ed *educato*.

In via generale si può dire che, per tutte gli studenti, il bambino più musicale è il *bambino abile*, cioè il bambino che mostra le abilità più fini nel fare e ascoltare musica.

Tuttavia, è interessante notare che in Brasile il prototipo più citato è il *bambino attratto*, e che questo prototipo è il secondo in Spagna, mentre è solo quarto in Italia.

Riteniamo che siano i diversi contesti culturali ad influenzare questi risultati. È anche interessante osservare la differenza tra Italia e Spagna per quanto riguarda il prototipo di *bambino educato*: abbiamo osservato che in Italia questo prototipo ha subito un incremento alla fine del corso, mentre diminuisce in Spagna. Avevamo interpretato questo risultato come un incremento (Italia) / decremento (Spagna) di auto-efficacia degli studenti che si occupano del loro futuro ruolo professionale di insegnanti di musica. Poiché entrambi i gruppi di soggetti erano studenti non musicisti che diventeranno insegnanti di base della scuola dell'obbligo, potremmo dire allora che sono state altre le variabili che, rispetto alle caratteristiche di tali studenti, hanno influito sui risultati, come ad esempio i contenuti degli insegnamenti e le metodologie e/o il contesto sociale e il curriculum universitario: in altre parole, la rilevanza sociale accordata al ruolo professionale del maestro di base rispetto all'educazione musicale in Italia e in Spagna, sia nel sociale che nei contesti universitari. Sarà interessante mettere in relazione questi risultati con i risultati riguardanti il prototipo del maestro di musica.

Per quanto riguarda le concezioni della musica, abbiamo osservato che “comunicazione”, “struttura” ed “emozione” sono state le concezioni più quotate dai soggetti in tutti i paesi. Tuttavia, si sono verificate alcune differenze: In Italia le risposte sono più varie e includono anche alcune concezioni totalmente assenti negli altri paesi come “bambino” e “ambiente sonoro”.

Sia in Italia che in Spagna le concezioni di “comunicazione” ed “emozione” diminuiscono alla fine dei corsi, ma in Italia appaiono anche altre nuove concezioni: ciò significa che il soggetto ha ottenuto nuove categorie per definire il concetto di musica; in Spagna, invece, le risposte sono più concentrate su specifiche categorie, in particolare la musica come “struttura”. Spieghiamo questi due differenti risultati sulla base dei differenti contenuti introdotti nei corsi di educazione musicale.

Conclusioni

In questo lavoro si è introdotta una ricerca comparata, che viene svolta in Italia, Brasile, Spagna e Israele, circa l'implicita conoscenza della musica posseduta dagli studenti universitari che frequentano gli insegnamenti di educazione musicale. La conoscenza implicita è interpretabile attraverso la teoria delle rappresentazioni sociali. Lo studio pilota è stato svolto in Italia per mezzo di un'indagine empirica basata su uno stesso questionario, che è stato sottoposto in Brasile (Curitiba), Spagna (Barcellona) e Israele (Tel Aviv). Il risultati di Italia, Spagna e Brasile sono già stati riscontrati. Sono stati analizzati i prototipi del bambino più musicale e le concezioni della musica. Le differenze che abbiamo osservato tra i paesi che partecipano al progetto comparativo sembrano essere dovute ai differenti contenuti didattici, ai diversi contesti sociali e culturali oltre che ai difformi curricolo universitari. I risultati sottolineano anche che un più alto livello di educazione musicale è collocato in un contesto caratterizzato da diversi tipi di variabili, basati soprattutto sulle differenti considerazioni e concezioni espresse dalle istituzioni e dai contesti sociali al ruolo professionale dell'insegnante di musica nella scuola dell'obbligo.

CAPITOLO 3

L'indagine empirica sugli studenti universitari a Mérida (Venezuela)

3.1 Il campione

Il campione dell'indagine è costituito da 67 studenti dell'*Universidad de Los Andes* a Merida (Venezuela) iscritti al corso di laurea in *Educacion Preescolar* (formazione per insegnanti della fascia 3-6 anni) della Facoltà di *Humanidades y Educacion*. Questi studenti hanno seguito i corsi "*Taller musical del niño Preescolar I*" e "*Taller musical del niño Preescolar II*", ognuno con una durata di 3 mesi. I programmi di tali corsi (esposti più dettagliatamente nel capitolo 4) consistono in argomenti di psico-pedagogia musicale relativi alla fascia 3-6 anni e in temi riguardanti l'attività e la metodologia didattica nell'insegnamento della musica rivolto a suddetta fascia d'età. I questionari sono stati distribuiti presso la sede dell'Università all'inizio e alla fine di ogni corso durante l'anno accademico 2011-2012 .

Gli studenti che hanno partecipato all'indagine erano così suddivisi nei corsi:

	Inizio corso	Fine corso	Totale questionari
<i>Taller musical del niño Preescolar I</i>	38	36	74
<i>Taller musical del niño Preescolar II</i>	27	24	51
Totale	65	60	125

3.2 Metodo

La ricerca nelle scienze dell'educazione si colloca nel più ampio settore della ricerca sociale. La ricerca scientifica sull'educazione è relativamente recente e, in modo comprensibile, la pedagogia, che è stata forse tra le prime discipline sociali sulle quali l'uomo ha avviato una riflessione sistematica, è tra le ultime a tentare di dare un impianto scientifico alla sua attività di ricerca.

“La ricerca scientifica in senso stretto è, come si sa, un lavoro che intende dare una risposta a un problema, il che comporta problematizzare aspetti significativi del *sapere* del *saper fare* e del *saper far fare*, avviando un tale procedimento rigoroso e sistematico che sia verificabile e replicabile. Da ciò si capisce l'importanza del metodo non solo nei confronti dell'oggetto di studio ma anche nei confronti della sua validità intersoggettiva. La ricerca ha anche bisogno dell'interpretazione dei risultati raggiunti, un'interpretazione che sia la più ragionata possibile nelle connessioni logiche tra le premesse e i risultati” (Tafuri 2000, p.12).

Possiamo così sintetizzare con De Bartolomeis (1993) i quattro pilastri della ricerca:

- chiarezza e rilevanza dei problemi;
- conseguenza delle ipotesi;
- adeguatezza degli strumenti e dei procedimenti;
- significatività di risultati.

“Fare una ricerca significa, non solo acquisire tutte le competenze e le conoscenze necessarie a definire il campo di indagine, a stabilire l'ipotesi, a individuare e a scegliere il metodo, ma anche saper selezionare e, quando necessario, adattare o costruire e saper utilizzare strumenti adeguati al tipo di indagine che si sta conducendo.

La scelta dei metodi e degli strumenti di una ricerca è un'operazione che non si può improvvisare. Va tenuto conto del fatto che ogni strumento ha le sue caratteristiche di maneggiabilità, capacità di misura e che la sua scelta influenza necessariamente tutto il processo di ricerca” (Lucisano – Salerno 2002, p.149).

Bisogna tenere presente i seguenti criteri per la scelta degli strumenti della ricerca:

- considerare il tipo di informazioni che si vogliono rilevare in relazione agli obiettivi della ricerca;
- conoscere le caratteristiche degli strumenti di rilevazione disponibili, i tempi di esecuzione, le modalità di somministrazione e il tipo di variabili che con essi vengono realmente misurate;
- considerare le caratteristiche della popolazione in esame;
- considerare le caratteristiche del campione su cui si intende fare la rilevazione;
- scegliere la modalità di somministrazione degli strumenti;
- considerare i tempi che richiedono la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati;
- considerare il momento in cui si decide di utilizzare gli strumenti;
- considerare le risorse disponibili (Lucisano – Salerno 2002, p.152).

Nell'elaborazione di questa tesi si è effettuata all'inizio una prima fase di raccolta, selezione e classificazione delle informazioni bibliografiche. Successivamente si è proceduto all'individuazione dei libri, articoli, documenti, testimonianze, progetti, ecc. di riferimento. Infine si è utilizzato il questionario, contenente domande a risposta sia chiusa sia aperta, come strumento per raccogliere in maniera sistematica informazioni in forma scritta e precisa.

“Proponendo domande a risposta chiusa si ha sicuramente il vantaggio di poter analizzare con maggiore facilità e rapidità le risposte date, perché esse rientrano tra le alternative di risposta predefinite e consentono un più facile confronto con gli altri rispondenti.

Al contrario, l'analisi delle domande con risposte aperte è molto più laboriosa, se si vuole essere oggettivi e attendibili. Il vantaggio delle domande a risposte aperte è, però, quello di ricevere un maggior numero di informazioni. Tale tipo di domande, infatti offre al rispondente la possibilità di aggiungere tutte le precisazioni, i chiarimenti e le informazioni che desidera. Un rischio delle domande aperte può però essere quello di non essere comprese dal rispondente. Al contrario le alternative esplicite di risposta proprie delle domande chiuse possono aiutare il rispondente a capire il senso della domanda. Inoltre le domande aperte richiedono un lavoro maggiore a chi risponde, mettendo anche in gioco la sua capacità di scrivere” (Lucisano – Salerno 2002, pp.193-194).

3.3 Struttura del questionario.

Il questionario utilizzato è lo stesso impiegato nella ricerca (Addessi – Carugati 2010) e si propone, come finalità principali, di indagare il sapere musicale degli studenti universitari, conoscere il loro grado di formazione musicale e mettere in evidenza le diverse concezioni della musica e dell'educazione musicale da loro possedute.

Il questionario presentato si compone essenzialmente di tre parti.

- Sulla prima pagina del questionario figura la Richiesta di collaborazione, il contesto e la finalità esclusivamente scientifica della ricerca, così come il nome del ricercatore e la sua qualifica e appartenenza universitaria. Si precisa anche che il questionario si svolge in forma anonima.
- La seconda pagina è una Cartella dati, in cui viene chiesto di esprimere l'età e il sesso del soggetto, il tipo di diploma scolastico e a quale corso universitario sia iscritto; la professione esercitata e le esperienze professionali in campo educativo.

Le domande successive sono volte a sondare conoscenze musicali specifiche del soggetto: se sa suonare uno strumento o sa cantare, ed eventualmente da quanto tempo; quali corsi di musica ha seguito e in quali strutture li ha seguiti (se nella scuola dell'obbligo o nelle scuole di musica, conservatori, ecc); se possiede le conoscenze della lettura del pentagramma.

Alla fine della cartella dati viene chiesto ai soggetti se abbiano mai frequentato corsi di formazione musicale per insegnanti ed eventualmente su quali argomenti.

- Nella terza pagina comparivano cinque domande concernenti le seguenti tematiche:
 1. la definizione di musica e di musicalità;
 2. il confronto tra la musicalità dei bambini e quella degli adulti;
 3. la definizione di bambini spiccatamente musicali;
 4. le competenze del docente di base che insegna musica;
 5. le finalità principali dell'educazione musicale

3.4 Analisi dei dati.

Sono stati raccolti 125 questionari per l'analisi dei dati. Il lavoro è stato avviato con l'immissione dei dati, utilizzando il programma di ricerca statistica SPSS ed Excel SPSS, (*Statistical Package for Social Science*, un software di statistica - La prima versione di SPSS è stata realizzata nel 1968. Oggi è uno dei programmi di statistica più utilizzati, perché permette di svolgere numerose operazioni che con i software di calcolo classici non è possibile effettuare).

In particolare si sono analizzati i prototipi e i modelli emersi dalle risposte degli studenti relativamente ai concetti di musica, musicalità, bambino musicale e insegnante di musica. Le risposte relative a questi ambiti sono state quindi classificate in categorie differenti, categorie desunte dal progetto pilota (Addessi – Carugati 2010) per quanto riguarda le concezioni di musica, di bambino musicale e di insegnante di musica, invece create *ad hoc* per altri aspetti indagati specificamente in questo sondaggio svolto a Mérida.

3.4.1 Caratteristiche degli studenti

Nella tabella che segue sono riportati i dati raccolti nella *Cartella dati* del questionario.

Tabella 1 – Età

Fascia d'età	N° di studenti	%
18 – 23 anni	33	49%
24 - 30 anni	20	30 %
31 – 40 anni	12	18 %
41 – 45 anni	2	3%
totale	67	100 %

Tabella 2 – Sesso

Sesso	N° di studenti	%
maschi	6	9 %
femmine	61	91 %
totale	67	100 %

Di 67 studenti, 6 sono maschi e 61 sono femmine: questo perché la partecipazione femminile all'insegnamento si colloca principalmente nelle prime tappe del percorso educativo (secondo i dati dell'ILO e dell'UNESCO). I livelli inferiori vedono infatti una più alta percentuale di insegnanti donne, percentuale che diminuisce progressivamente nei gradi superiori. Gli studi e le statistiche mostrano – in molti paesi del mondo – una relazione piramidale, nella quale al più alto stadio del percorso educativo la partecipazione di docenti donne è scarsa (fonte: www.educarnos.com).

Tabella 3 – Livello scolastico dei soggetti

Ha/non ha un diploma di laurea	N° di studenti	%	Corso di laurea
Non ha un diploma di laurea	62	93 %	
Ha un diploma di laurea	5	7 %	1 Comunicacion social 1 Tecnico secretariado 1 Lic. en Letras 1 Lic. Educacion mencion Lengua 1 Lic. Educacion mencion Musica
Totale	67	100 %	

Tabella 4 – Pratica di uno strumento musicale

Suona/non suona	N° di studenti	%	Strumento
Suona uno strumento	11	16 %	1 tastiera 8 flauto dolce 1 violino 1 <i>cuatro</i> (piccola chitarra a 4 corde)
Non suona alcuno strumento	56	84 %	
Totale	67	100 %	

Tabella 5 – Pratica del canto corale

Canta/non canta	N° di studenti	%
Canta nel coro	5	7 %
Non canta nel coro	62	93 %
Totale	67	100%

Tabella 6 – Lettura del pentagramma

Sa leggere / non sa leggere il pentagramma	N° di studenti	%
Sa leggere il pentagramma	6	9 %
Non sa leggere il pentagramma	58	87 %
Un po'	3	4 %
Totale	67	100 %

Tabella 7 – Esperienze nel campo della didattica musicale

Ha già insegnato musica?	N° di studenti	%	
Sì	7	10 %	6 insegna nelle scuole dell'infanzia 1 insegna nella scuola di musica
No	60	90 %	
Totale	67	100 %	

Tabella 8 – Formazione di pedagogia musicale

Ha già frequentato / non ha frequentato corsi	N° di studenti	%	
Ha frequentato corsi	6	9 %	4 nella scuola dell'infanzia 2 nella scuola di musica
Non ha frequentato	61	91 %	
Totale	67	100 %	

Si può evidenziare che una percentuale molto alta degli studenti che hanno risposto al questionario non possiede altri titoli di laurea, non ha esperienze nel campo dell'insegnamento della musica e non ha mai frequentato, in precedenza, corsi di didattica musicale. Questo si può spiegare osservando le fasce d'età dei soggetti intervistati: in grande maggioranza essi sono troppo giovani per avere già concluso un ciclo di studi universitari e aver avviato la propria carriera professionale. È comprensibile quindi che molti di essi non abbiano ancora né una formazione né esperienze dirette nel campo della didattica musicale.

Sottolineiamo inoltre il fatto che una percentuale piuttosto bassa di studenti ha dichiarato di praticare uno strumento; ancora meno soggetti hanno affermato di partecipare ad attività di canto corale. Questi dati sono certamente collegabili con l'altrettanto bassa percentuale relativa alla capacità di lettura del pentagramma. È importante evidenziare in questa sede la scarsa presenza, nel corso di *Educación Prescolar*, di studenti (e quindi di aspiranti insegnanti) che posseggano adeguate competenze musicali di base.

3.5 Risultati dell'indagine empirica.

3.5.1 Concetto di musica

Agli studenti è stato chiesto di completare la frase “*La musica è...*”, cioè di esprimere la propria concezione di musica. Le risposte sono state classificate nelle medesime categorie utilizzate da Addessi – Carugati (2010; si veda capitolo 2). I risultati sono stati elaborati a partire dalle differenze tra il primo questionario (proposto a inizio corso) e il secondo questionario (somministrato a fine corso).

Concezione della musica nel primo questionario

Di seguito vengono presentate alcune risposte, rilevate nel questionario distribuito all'inizio del corso, relative alla concezione della musica, ed articolate secondo le diverse categorie individuate.

La musica come:

1 - *Struttura* (71%). Alcuni esempi:

- “Insieme di ritmi, armonie e melodie” (“*Conjunto de ritmos, armonias y melodias*”);
- “Una sequenza di ritmi e melodie che costituiscono un nuovo linguaggio” (“*Una secuencia de ritmos y melodias que componen un nuevo lenguaje*”);
- “L’unione di ritmi e suoni in base a regole stabilite” (“*La unión de ritmos y sonidos segun reglas establecidas*”).

Questa categoria, che ha ottenuto la percentuale più elevata, si focalizza sull’idea di musica come combinazione coerente degli elementi basilari che la compongono, quali il ritmo, la melodia e l’armonia, ovvero come un’organizzazione logica dei suoni.

2 - *Arte* (55%). Alcuni esempi:

- “L’arte di combinare i suoni” (*“El arte de combinar sonidos”*);
- “Un linguaggio dell’arte fatto di suoni e di silenzio (*“Un lenguaje del arte que trata sonidos y silencio”*);
- “Un’arte in cui vi è un insieme di suoni che compongono una melodia” (*“Un arte donde hay un conjunto de sonidos los cuales conforman una melodia”*).

In questa categoria, le risposte definiscono la musica come una forma di comunicazione basata su un linguaggio universale, e come un’attività estetica e creativa dell’essere umano che si costituisce elemento della cultura per trasmettere idee, valori ed emozioni.

3 - *Comunicazione* (46%). Alcuni esempi:

- “Un linguaggio universale e spirituale. Si tratta di un’arte che esprime i sentimenti e le emozioni attraverso la combinazione di suoni diversi” (*“Un lenguaje universal y espiritual. Es un arte que expresa los sentimientos y las emociones a través de la combinación de distintos sonidos”*);
- “La lingua che si riflette nell’arte che unisce i suoni e silenzi in modo organizzato” (*“El lenguaje que se refleja en el arte que combina sonidos y silencios de manera organizada”*);
- “Un linguaggio orale e scritto, è arte, è una manifestazione non solo artistica, ma sociale, strutturata da melodie, ritmi, movimenti, ecc...” (*“Un lenguaje oral y escrito, es arte, es manifestación no solo artística, sino social, estructurada por melodías, ritmos, movimientos, etc”*).

Nella categoria della comunicazione viene descritta la musica come un linguaggio, come espressione capace di trasmettere sentimenti e pensieri.

4 - *Emozioni* (18%). Alcuni esempi:

- “L’arte con cui si esprimono i sentimenti e le emozioni” (*“El arte por medio de la cual se expresan sentimientos y emociones”*);

- “Combinare le emozioni con i suoni” (“*Combinar emociones con los sonidos*”);
- “Uno strumento con il quale si esprimono i sentimenti e le emozioni attraverso diversi meccanismi di suono” (“*Un instrumento mediante el cual se expresan sentimientos y emociones a través de diversos mecanismos sonoros*”).

Le risposte in questa categoria descrivono la dimensione emotiva, quella, cioè che investe il sapere esprimere emozioni e sentimenti. La musica è uno stimolo che colpisce il campo percettivo dell’individuo.

5 - *Piacere* (15%). Per esempio:

- “L’arte con cui si esprimono emozioni e si rilassa il corpo, la mente e l’anima” (“*El arte por medio de la cual se expresan emociones y relaja el cuerpo, la mente y el alma*”);
- Un’arte che ci aiuta a liberare le nostre preoccupazioni, ci spinge a riflettere e ci incoraggia ad andare avanti (“*Un arte que nos sirve para liberar nuestras preocupaciones, nos motiva a reflexionar y nos alienta a seguir adelante*”).

Questi concetti illustrano un sentimento o un’esperienza che corrisponde alla percezione di una condizione positiva, a una sensazione gradevole di tipo fisico o spirituale.

Le categorie che hanno ricevuto meno risposte durante il primo questionario sono state:

6 - *Energia* (9%), come “Il motore della vita” (“*El motor de la vida*”).

7 - *Ascolto* (9%), come “L’arte di combinare suoni e renderli piacevoli per chi ascolta” (“*El arte de combinar sonidos y hacerlos agradables al que los escucha*”).

8 - *Fare musica* (8%), come “L’arte di produrre dei suoni, di un gruppo di strumenti che suonano una sola nota e producono un suono armonioso” (“*El arte de tocar sonidos, un grupo de instrumentos que tocan una sola nota y genera un sonido armonioso*”).

9 - *Corpo-movimento* (6%), per esempio: “Un’arte per esprimere sentimenti ed emozioni, che possiamo comunicare attraverso il ritmo del corpo, de è un mezzo di rilassamento” (“*Un arte para expresar sentimientos y emociones, nos permite comunicarnos por medio de ritmos corporales y es un medio relajante*”).

10 - *Stile, genere, cultura* (2%), per esempio: “Un’arte e un mezzo di espressione che permette la socializzazione tra le persone” (“*Un arte y medio de expresión el cual permite la socialización entre las personas*”).

Tabella 9 – Punto di svolta nelle percentuali delle categorie relative alla concezione di musica

	1. comunicazione, espressione	2. arte, esperienza estetica	3. piacere, armonia	4. energia, vita	5. struttura	6. stile, genere, cultura	7. materia	8. paesaggio sonoro	9. emozione	10. ascolto	11. fare musica	12. esperienza individuale	13. corpo, danza, movimento	14. bambino	15. narrazione	16. concetto	17. intenzionalità	18. altro
Inizio corso	46%	55%	15%	9%	71%	2%	0	0	18%	9%	8%	0	6%	0	0	0	0	0
Fine corso	60%	75%	8%	8%	72%	10%	0	0	30%	13%	8%	0	7%	0	2%	3%	0	0

Concezione della musica nel secondo questionario

In questa parte sono riportate le risposte ottenute dalla somministrazione del secondo questionario, alla fine del corso.

La musica come:

1 - *Arte* (75%). Alcuni esempi:

- “Un’arte in cui si combinano una serie di elementi, dalla cui unione risulta una melodia piacevole all’udito” (“*Un arte en la cual se conjugan una serie de elementos que dan como resultado una melodia agradable para el oido*”);
- “Un’arte che ci permette di avere ritmo, sonorità e dinamica attraverso un linguaggio sia orale che scritto” (“*Un arte que nos permite tener ritmo, sonoridad y dinamica por medio del lenguaje tanto oral como escrito*”).

Questa categoria è stata quella che ha ricevuto più risposte nel secondo questionario e la cui percentuale è notevolmente aumentata rispetto al primo questionario: questo ci fa supporre che, durante la formazione universitaria, gli studenti abbiano appreso concetti e nozioni che li hanno portati a maturare una visione della musica più orientata alla sfera estetica ed artistica.

2 - *Struttura* (72%). Alcuni esempi:

- “La combinazione di suoni e di silenzi, basata su diverse caratteristiche come il ritmo e l’altezza, tra gli altri. Inoltre è considerata un mezzo di espressione universale” (“*La combinación de sonidos y silencios basados en diversas características tales como el ritmo, altura, entre otros. Además es considerado un medio de expresión universal*”);
- “Ritmo, sonorità e dinamica” (“*Ritmo, sonoridad y dinamica*”);
- “L’arte di combinare suoni e ritmi mediante le durate di ciascuna figura, le note musicali, le legature e le frasi” (“*El arte de combinar sonidos y ritmos mediante la duración de los tiempos de cada figura, nota musical, ligaduras y frases*”).

3 - *Comunicazione* (60%). Alcuni esempi:

- “Si tratta di un evento culturale che comunica, un’arte con la quale possiamo esprimere modi di pensare, ideologie politiche, ecc.” (*“Es un hecho cultural que comunica, un arte con el que podemos expresar formas de pensar, ideologias politicas, etc.”*);
- “Un linguaggio o mezzo di espressione artistica, con cui possiamo comunicare dai racconti ai sentimenti” (*“Un lenguaje o medio de expresion artistico donde podemos dar a conocer desde historias hasta sentimientos”*);
- “Un mezzo di espressione indispensabile per gli esseri umani, poiché tante volte, attraverso la musica, si comunicano i propri sentimenti ed emozioni” (*“Un medio de expresión indispensable en los seres humanos ya que muchas veces por medio de ella dan a conocer sus sentimientos y emociones”*)

4 - *Emozione* (30%), come:

- “L’arte di combinare suoni piacevoli. È un mezzo per esprimere sentimenti ed emozioni” (*“El arte de combinar sonidos agradables. Es un medio para expresar sentimientos y emociones”*);
- “Un mezzo di espressione indispensabile per gli esseri umani, poiché tante volte, attraverso la musica, si comunicano i propri sentimenti ed emozioni” (*“Un medio de expresión indispensable en los seres humanos ya que muchas veces por medio de ella dan a conocer sus sentimientos y emociones”*).

Questa risposta, come si può vedere dallo stesso esempio utilizzato al punto 3, è stata inserita in entrambe le categorie, *Comunicazione* ed *Emozione*: infatti, come ampiamente esaminato al capitolo 2, parecchie risposte rientrano in più di una categoria.

5 - *Ascolto* (13%), per esempio: “Un’arte in cui si coniugano una serie di elementi che danno come risultato una melodia gradevole per l’orecchio” (*“Un arte en la cual se conjugan una serie de elementos que dan como resultado una melodia agradable para el oido”*).

6 - *Stile, genere, cultura* (10%) per esempio: “Un linguaggio e una forma, o un mezzo, per comunicare se stessi, esprimere sentimenti, potenziare abilità; essa [la musica] permette che l’essere umano socializzi con più facilità e renda più spontanei l’apprendimento e l’acquisizione delle conoscenze” (*“Un lenguaje y una forma o medio para comunicarse, expresar sentimientos, potenciar habilidades, permite que el ser humano socialice con mas facilidad y hace el aprendizaje y adquisición de conocimientos mas espontaneo”*).

7 - *Piacere* (8%), per esempio: “Vita, arte, stile di vita, produzione di suoni armonici, forza risanatrice dello spirito, un’intelligenza che l’essere umano possiede o che può sviluppare” (*“Vida, un arte, un estilo de vida, la produccion de sonidos armonicos, fuerza sanadora del espiritu, una inteligencia que posee el ser humano o que puede desarrollar”*).

8 - *Fare musica* (8%) per esempio: “L’arte che alcune persone possono esprimere attraverso diversi strumenti o frasi musicali” (*“El arte que algunas personas pueden expresar a traves de distintos instrumentos musicales o frases”*).

9 - *Energia* (8%) per esempio: “Vita, arte, stile di vita, produzione di suoni armonici, forza risanatrice dello spirito, un’intelligenza che l’essere umano possiede o che può sviluppare” (*“Vida, un arte, un estilo de vida, la produccion de sonidos armonicos, fuerza sanadora del espiritu, una inteligencia que posee el ser humano o que puede desarrollar”*).

Anche qui si può osservare come una stessa risposta possa essere inserita in due diverse categorie, per il carattere ampio e elaborato che possiede.

10 - *Corpo-movimento* (7%) per esempio: “Un mezzo di comunicazione e di espressione dei sentimenti; la musica è considerata come un’arte poiché viene utilizzata per attività artistiche come balli, canti e drammatizzazioni” (“*Un medio de comunicacion y expresion de sentimientos, se considera como un arte ya que se utiliza para actividades artisticas como bailes, cantos, dramatizacion*”).

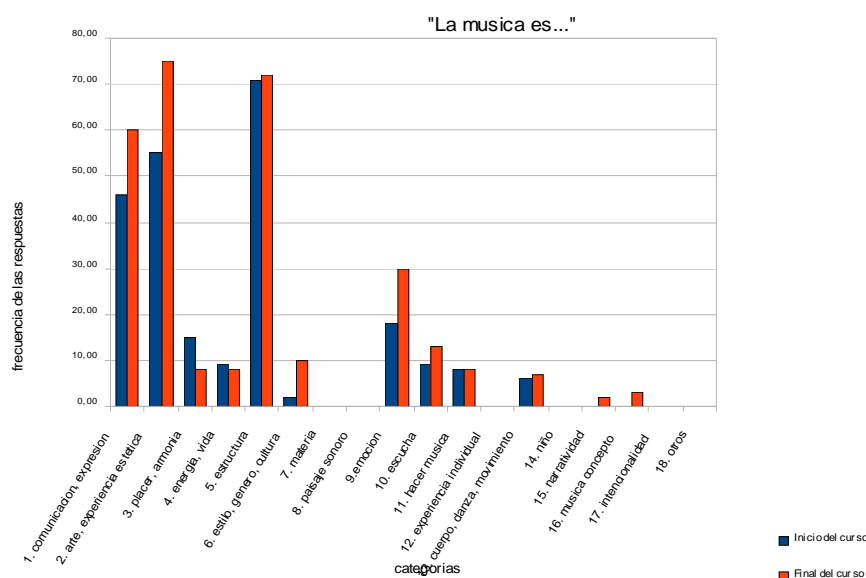
11 - *Concetto* (3%) per esempio:

- “Un’arte e un mezzo di comunicazione; per le sue implicazioni matematiche attualmente si considera una scienza” (“*Un arte y medio de comunicacion, por su asociacion matematica actualmente se considera una ciencia*”);
- “Uno strumento di supporto al docente, in classe, per facilitare l’apprendimento del bambino in una delle aree fondamentali da tenere presenti” (“*Un instrumento que ayuda al docente en el aula de clase a fomentar el aprendizaje del niño en uno de los ejes fundamentales que se deben tomar en cuenta*”).

12 - *Narratività* (2%). A titolo esemplificativo possiamo riutilizzare la definizione già citata nella categoria *Comunicazione*: “Un linguaggio o mezzo di espressione artistica, con cui possiamo comunicare dai racconti ai sentimenti” (“*Un lenguaje o medio de expresion artistico donde podemos dar a conocer desde historias hasta sentimientos*”).

Grafico N° 1 – Le concezioni della musica

Come si può vedere dal Grafico 1 e dalla tabella 9, rispetto al primo questionario, la



concezione di musica come *arte*, a fine corso risulta notevolmente incrementata, ottenendo la maggior percentuale di risposte. Questo, come già detto, potrebbe imputarsi all’acquisizione, durante i corsi universitari, di nozioni e concetti più orientati a una visione estetica.

Si mantiene con percentuale molto alta, ma scivola al secondo posto, la concezione della musica come *struttura*, come insieme di elementi e norme che regolano l’intero sistema musicale, quindi. Nozione di musica che evidentemente gli studenti già possedevano prima dell’inizio dei corsi universitari e che viene riconfermata dalla loro frequentazione di essi.

In terza posizione troviamo la musica come *comunicazione, espressione*, che ottiene anche una visibilmente più ampia quantità di risposte. In proporzione, risultano molto aumentati anche i concetti di *musica come emozione*, e come *stile, genere, cultura*, e lievemente ampliata la concezione di musica come *ascolto*. Possiamo quindi dedurre una incrementata

visione della musica come ambito di comunicazione delle emozioni/idee/pensieri, di espressione del sé verso gli altri, in una sfera di ascolto socialmente e culturalmente condivisa, contenuti di certo trasmessi durante i corsi di pedagogia musicale frequentati. Sostanzialmente invariati rimangono i concetti di musica come *energia-vita*, *fare musica*, *corpo-movimento*, concetti appartenenti all'ambito di un'idea attiva della musica, e di una musica che investe tutte la persona nella sua totalità, corpo, mente, energia, vita.

3.5.2 Concetto di musicalità

Agli studenti, nei questionari di inizio e di fine corso, è stato chiesto di completare la frase *La musicalità è...* cioè di esprimere le proprie concezioni riguardo alla musicalità. Nella tabella seguente (Tabella 10) si può osservare il confronto tra le diverse percentuali delle categorie di musicalità possedute dagli studenti, all'inizio e alla fine del corso.

Le categorie non sono state formulate a priori, ma sono state elaborate a partire dalle caratteristiche di musicalità individuate a partire dalle risposte stesse degli studenti.

Musicalità come:

- *Espressione*, comunicazione, trasmissione di idee.
- *Arte*, esperienza artistica ed estetica.
- *Struttura*, in riferimento agli elementi della musica come melodia, ritmo, armonia.
- *Abilità, capacità, attitudine* di un individuo a operare nella sfera musicale.
- *Qualità*, cioè come una caratteristica specifica, una particolarità.
- *Emozione*, attitudine ad esprimere sentimenti attraverso la musica.
- *Movimento, corpo*, espressione ritmico-corporea.
- *Energia, vita*, forza vitale.
- *Piacere, armonia*, benessere derivato dall'ascolto e dalla proativa musicale.
- *Ascolto*.
- *Concetto*.
- *Fare musica*, cioè capacità di suonare uno strumento o di cantare.

Concezione di musicalità nel questionario compilato all'inizio del corso

Le diverse risposte sono state analizzate ed inserite in una o più delle diverse categorie sopra elencate ed illustrate. La musicalità viene dunque intesa come:

1 - *Espressione* (23%). Alcuni esempi:

- “Ciò che una persona esprime o interpreta in un ambiente differente, rispetto a ciò che ascolta” (*“Lo que expresa o interpreta una persona en un distinto ambiente con respecto a lo que escucha”*);
- “Il modo di esprimere la musica” (*“La forma de expresar la música”*);
- “L’espressione e l’intenzione con cui si interpreta la musica. Il modo di sentirla” (*“La expresión e intención con que se interpreta la música. La forma de sentirla”*).

2 - *Struttura* (18%). Alcuni esempi:

- “L’unione di suoni differenti” (*“La unión de diferentes sonidos”*);
- “Una combinazione armoniosa di suoni, armoniosi capace di trascendere ciò che ascoltiamo” (*“Un conjunto de sonidos, armonioso que trasciende a medida que la escuchamos”*);
- “Le melodie e i ritmi che si sentono” (*“Las melodías y ritmos que se sienten”*).

3 - *Fare musica* (18%), come:

- “La capacità di apprezzare e interpretare le opere musicali con tatto e delicatezza” (*“La facultad de apreciar e interpretar obras musicales con tacto y delicadeza”*);
- L’interpretazione delle opere” (*“La interpretación de obras”*);
- “La capacità di interpretare e di esprimersi attraverso la musica” (*“La capacidad de interpretar y expresar a través de la música”*).

Le categorie meno rappresentate dalle risposte registrate nel questionario di inizio corso sono state: *emozione* (8%), *abilità*, *capacità*, *attitudine* (5%), *ascolto* (5%), *arte* (3%), *qualità* (3%), *corpo-movimento*(3%), *energia-vita* (2%), *piacere-armonia* (2%).

Concezione di musicalità nel questionario compilato alla fine del corso

A seguito riportiamo le percentuali delle categorie maggiormente rappresentate e alcune, esemplificative, risposte ottenute a fine corso. La concezione di musicalità, quindi, si evolve come:

1 - *Espressione* (33%), per esempio: “La capacità delle persone di sentire ed esprimere la musica in maniera soddisfacente” (“*La capacidad que tienen las personas de sentir y expresar la musica de manera satisfactoria*”).

2 - *Fare musica* (32%), per esempio: “Una qualità dell’essere umano che gli permette di comprendere e di trasmettere un discorso musicale attraverso uno strumento o con la propria voce” (“*Una cualidad del ser humano que le permite entender y transmitir un discurso musical a traves de un instrumento o su propia voz*”)

3 - *Struttura* (28%), per esempio: “Un insieme di suoni dove si amalgamano o assemblano, armonia, ritmo, melodia ecc.” (“*Un conjunto de sonidos en donde se incluyen o mezclan la armonía, melodía, ritmo entre otros*”).

A fine corso, la percezione e la concezione di musicalità risulta ancora più rafforzata, con un incremento in percentuale molto alto rispetto al primo questionario, nell’aspetto dell’*espressione* (33%), del *fare musica* (32%) e della *struttura* (28%): questo significa che viene confermata la visione della musicalità come tutto ciò che avviene con l’espressione, percezione ed interpretazione del suono, ovvero come la capacità di comunicare attraverso la musica; appare quindi, da queste risposte, come una modalità dell’uso del linguaggio musicale, come la capacità di usare il linguaggio della musica in modo spontaneo. Concetto che viene ribadito anche dai risultati seguenti:

4 - *Abilità, capacità, attitudine* (18%) per esempio, citando una risposta inserita nella categoria *espressione*: “La capacità delle persone di sentire ed esprimere la musica in maniera soddisfacente” (“*La capacidad que tienen las personas de sentir y expresar la musica de manera satisfactoria*”).

In questa classificazione, che ha ottenuto una percentuale piuttosto alta e un netto incremento rispetto al primo questionario, si accentuano gli aspetti della musicalità relativi a una predisposizione innata, un’attitudine, una capacità o una abilità di esprimere idee e sentimenti attraverso la musica.

5 - *Emozione* (13%) per esempio: “Il particolare modo di esprimere una determinata musica, è il risultato di emozioni, sentimenti o idee comunicate attraverso uno strumento” (“*La forma de expresar determinada musica, es el resultado de emociones, sentimientos o ideas a traves de un instrumento*”).

Le risposte ascrivibili alla categoria delle emozioni, dell’espressione di sentimenti, stati d’animo, e di caratteristiche di tipo affettivo, hanno ricevuto una percentuale più alta di risposte.

Si mantengono con una percentuale piuttosto bassa, ma in proporzione con maggior risposte rispetto al primo questionario, le categorie di:

- *Arte* (8%), come “L’arte di ottenere un gradevole effetto estetico nell’interpretazione di un’opera musicale” (“*El arte de lograr un efecto estetico aceptable en la interpretacion de una obra musical*”).
- *Qualità* (7%), come “Una qualità che esiste nella musica e consiste nella qualità dell’aspetto musicale delle persone” (“*Una cualidad que existe en la musica y consiste en la calidad del aspecto musical de las personas*”).
- *Ascolto* (7%), come “Creare qualcosa di gradevole all’orecchio, a partire dai diversi suoni esistenti, e trasmettere sentimenti attraverso i medesimi”

(“Crear algo agradable al oído a partir de los diferentes sonidos que existen y transmitir sentimientos a través de la misma”).

- *Corpo, movimento (5%)* come “Il ritmo della musica che ci permette di esprimere noi stessi attraverso i movimenti del corpo” (*“El ritmo de la musica que nos permite expresarnos a través de movimientos corporales”*).
- *Concetto (2%)* come “La concezione che si possiede rispetto alla musica e il modo con cui si interpreta la medesima” (*“El concepto que se tiene sobre la musica y la forma en que se interpreta la misma”*).

Tabella 10 – Punto di svolta nelle percentuali delle categorie relative alla concezione di musicalità

		1. espressione	2. arte	3. struttura	4. abilità, capacità, attitudine	5. qualità, aspetto	6. emozione	7. corpo, danza, movimento	8. energia, vita	9. piacere, armonia	10. ascolto	11. concetto	12. fare musica
Inizio corso	Studenti	15	2	12	3	2	5	2	1	1	3	0	12
	%	23%	3%	18%	5%	3%	8%	3%	2%	2%	5%	0	18%
Fine corso	Studenti	20	5	17	11	4	8	3	0	0	4	1	19
	%	33%	8%	28%	18%	7%	13%	5%	0	0	7%	2%	32%

3.5.3 Concetto di bambino musicale

La seconda e la terza domanda sono volte ad indagare le idee degli studenti relativamente alla musicalità dei bambini: se essa si differenzi rispetto alla musicalità degli adulti, se esistano bambini con una musicalità più spiccata rispetto ad altri, e come tale musicalità si manifesti nei diversi livelli della scuola (infanzia e primaria).

Musicalità dei bambini e musicalità degli adulti

La seconda domanda formulata è la seguente: *A suo parere, la musicalità dei bambini presenta qualità diverse rispetto a quelle dell'adulto?*

Le risposte rilevate dal primo questionario (inizio corso) mostrano la tendenza a considerare che ci sia effettivamente una differenza tra la musicalità dei bambini e quella degli adulti. Nel secondo questionario (fine del corso), poi, questa tendenza si afferma ancora di più, infatti:

Tabella 11 – La musicalità dei bambini presenta qualità diverse rispetto a quella dell'adulto?

	Inizio corso Studenti	%	Fine corso Studenti	%
Sì	44	68%	51	85%
No	21	32%	9	15%
	65	100%	60	100%

La seconda domanda posta agli studenti prosegue: *Se sì, quali sono le caratteristiche del bambino musicale?*

Non approfondiremo, in questa sede, le risposte fornite, siccome coincidono in parte con le risposte alla terza domanda, presentate nel capitolo seguente. Si precisa solamente che le categorie utilizzate per analizzare le risposte fornite a questa seconda parte di domanda, sono state sempre le stesse impiegate anche per lo studio pilota di Addessi – Carugati (2010; vedi capitolo 2).

Il bambino spiccatamente musicale e le sue caratteristiche

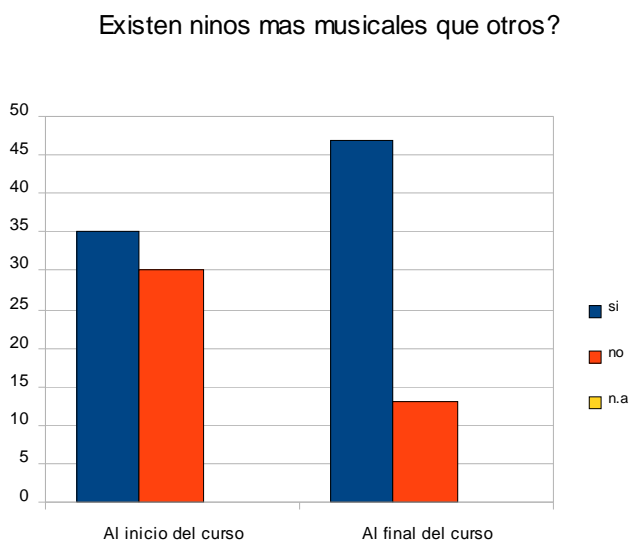
La terza domanda, formulata a inizio e a fine corso, è la composta di due frasi. Nella prima frase si chiede: *A suo parere, esistono bambini spiccatamente musicali?*

Da quanto si desume dalle risposte, gli studenti sono per la maggior parte concordi nell'affermare che esistano bambini spiccatamente musicali, così come si osserva dalla Tabella 12. Dopo il corso si dimostra un aumento delle persone che confermano la propria idea sull'esistenza di bambini con potenzialità musicali più marcate e una maggior predisposizione verso la sfera del sonoro. Questo dato è indicativo dell'acquisizione di contenuti, durante il percorso di studi intrapreso tra il primo e il secondo questionario, che hanno spinto gli studenti a rafforzare la concezione di determinate caratteristiche che rendono un bambino più propenso alla musica rispetto ad altri.

Tabella 12 – Esistono i bambini spiccatamente musicali?

	Inizio corso studenti	%	Fine corso studenti	%
Sì	35	54	47	78
No	30	46	13	22
Totale	65	100	60	100

Grafico N° 2 – Esiste il bambino spiccatamente musicale?



La terza domanda prosegue così: *Se sì, la preghiamo di descrivere quali sono le qualità del bambino spiccatamente musicale.* Nel paragrafo seguente si specificano le percentuali ottenute dalle risposte a tale quesito, a inizio e a fine corso.

All'inizio del corso

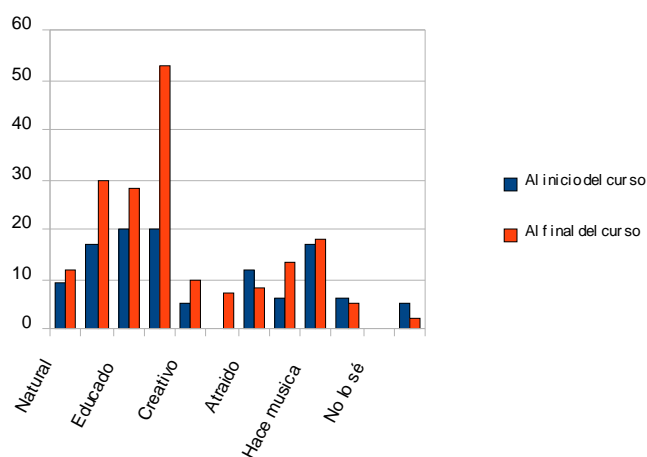
A seguito riportiamo le percentuali delle categorie maggiormente rappresentate ed alcune, esemplificative, risposte ottenute a inizio corso, riguardo alla concezione delle caratteristiche del bambino spiccatamente musicale. Egli dunque risulta essere, nella visione degli studenti intervistati:

1. Un bambino *educato* (20%), per esempio: “Esistono bambini più musicali di altri; questo dipende dalla formazione attraverso la quale sono passati e dipende

dall'insegnamento che è stato loro impartito. (“*Existen niños mas musicales que otros, esto depende de la formacion por la cual han pasado y depende de la enseñanza que se le imparta*”).

Grafico N° 3 – Caratteristiche del bambino musicale

Prototipo del nino musical



2. Un bambino *abile* (20%), per esempio: “Hanno più facilità a fare musica rispetto agli adulti” (“*Tienen mas facilidad al hacer musica que los adultos*”).

Queste due categorie sono state quelle maggiormente rappresentate dalle risposte degli studenti intervistati, ed è interessante osservare che hanno ottenuto la stessa percentuale (20%). Le qualità ritenute determinanti perché un bambino sia “musicale”, sono attinenti, nel primo caso (*bambino educato*) alle esperienze musicali, al fatto che un bambino sia stato “educato” alla musica, ovvero posto al centro di un’azione formativa capace di fornirgli gli strumenti necessari per la propria crescita musicale; allo stesso tempo viene quotata a pari merito la categoria del *bambino abile*, vengono cioè ritenuti elementi importanti per l’identificazione del bambino spiccatamente musicale quelle “abilità” che

sono prettamente “musicali”: saper cantare intonato, avere un buon senso ritmico e buone capacità d’ascolto, possedere facilità nell’imparare la musica in generale. Questo risultato ci dice che qualità personali ed educazione, natura e ambiente, nella percezione degli studenti intervistati, concorrono in ugual misura a rendere un bambino più musicale di altri.

Altre due categorie seguono con una percentuale di pochissimo inferiore:

3. Un bambino *dotato* (17%) esempio: “Esistono bambini più musicali perché è qualcosa di innato” (“*Existen niños mas musicales porque es algo innato*”).
4. Un bambino che *fa musica* (17%), esempio: “Alcuni bambini possiedono più qualità di altri nel modo di relazionarsi con la propria musica, nel modo di eseguirla e praticarla” (“*Algunos niños tienen mas cualidades que otros en la forma de ser con su musica, como la ejecutan y actuan*”).

Anche queste categorie hanno avuto la medesima percentuale (17%), indicando come sia importante, agli occhi dei futuri insegnanti, rispetto al “bambino musicale” il fatto che il bambino dimostri di possedere una particolare tendenza e dono per la musica, come talento (nel caso del bambino *dotato*) e come pratica di cantare o suonare qualche strumento (per il bambino *che fa musica*).

Frequenti in minor misura le seguenti categorie:

5. Un bambino *attratto* (12%), per esempio: “Tutti i bambini sono interessati alle canzoni e agli strumenti costruiti con materiale di recupero” (“*Todos se interesan por las canciones e instrumentos elaborados con material de reuso*”).
6. Un bambino *naturale* (9%): “Siccome noi tutti esseri umani abbiamo la facilità e la capacità di fare música” (“*Ya que no todos los seres humanos tenemos la facilidad y la capacidad para hacer musica*”).
7. Un bambino *movimentato* (6%) esempio: “Segue il ritmo e canta muovendosi” (“*Siguen los ritmos y cantan moviendose*”).

- 8 . bambino *ascoltatore*, con il 6%, ad esempio: “La musicalità può variare, a seconda dell’orecchio e dello sviluppo degli strumenti di ogni studente” (“*La musicalidad puede variar, depende de el oido y desarrollo del instrumento de cada alumno*”).
- 9 Infine, il bambino *creativo* (5%) esempio: “Agire liberamente, senza paura di esprimere i propri sentimenti” (“*Actuan libremente, sin pena de expresar los sentimientos*”).
- 10 – La categoria *altri* comprende un 5% di risposte. Ad esempio: “il bambino dell’età prescolare ha un registro medio” (“*Los niños de preescolar tienen registros medios*”).

Queste ultime categorie hanno avuto gradualmente meno risposte relativamente a un’idea di bambino più musicale; nel caso del bambino *attratto*, s’intende che il bambino musicale sia quel bambino interessato, portato, motivato all’attività di musica. Segue il bambino *naturale*, per cui si considera che la musicalità nei bambini sia qualcosa di spontaneo, naturale, che tutti bambini abbiano facilità per la musica.

Le categorie di bambino *movimentato* e *ascoltatore*, hanno ricevuto la stessa percentuale di risposte: la prima categoria è relativa a un’idea di musica come sinonimo di movimento, di una forma di espressione corporea; il bambino *ascoltatore*, invece è quel bambino particolarmente propenso all’attenzione nelle esperienze di ascolto di brani musicali e fenomeni sonori.

Infine, le categorie che hanno avuto percentuali minori sono bambino *creativo*, da cui si evidenzia che pochissimi studenti considerano la parte creativa del bambino come un elemento della musicalità, e tutte le risposte che rientrano nella categoria *altri*, poiché non hanno attinenza con nessuna delle precedenti categorie.

Nella tabella di seguito si riportano i dati dettagliati sia della scuola dell'infanzia sia della scuola primaria.

Tabella n. 13 – Caratteristiche del bambino spiccatamente musicale, inizio corso

	Naturale	Dotato	Educatore	Abile	Creativo	Che si diverte	Atratto	Movimentato	Che fa musica	Ascoltatore	No lo so	Altro
Dell'infanzia	2	7	7	8	2	0	5	3	6	0	0	2
Primaria	4	4	6	5	1	0	3	1	5	4	0	1
TOTALE	6	11	13	13	3	0	8	4	11	4	0	3
%	9	17	20	20	5	0	12	6	17	6	0	5

Alla fine del corso

A fine corso abbiamo riscontrato, dall'analisi dei dati, che la categoria di bambino *abile* è quella che ha avuto la percentuale più alta con il 53%. Rispetto ai dati raccolti a inizio corso, si evidenzia anche una salita considerevole: questo significa che gli studenti, arrivati a fine corso, considerano, tendenzialmente, che la musicalità nei bambini è quella caratteristica basata sulla capacità o abilità di fare musica.

1. Il bambino *abile* è definito, per esempio, dalle parole : “Ci sono bambini che si identificano ed esprimono la loro attitudine musicale, uditiva e visiva, riconoscendo facilmente qualsiasi suono, cantando, ballando e interpretando e eseguendo

creazioni musicali proprie” (*“Hay niños que se identifican y expresan su actitud musical audio visual, reconocen con facilidad cualquier sonido, canta, baila e interpreta y reproduce sus propias producciones musicales”*).

2. Anche la categoria di bambino *dotato*, con il 30%, è notevolmente salita rispetto all’inizio del corso. Un esempio: “Poiché alcuni bambini sono nati con talento superiore, ad esempio l’orecchio assoluto e in alcuni casi l’orecchio ritmico, per questo motivo dobbiamo sviluppare il talento in forma libera (*“Porque los niños nacen con un talento superior, es decir oído absoluto y en algunos casos oído rítmico, por esta razón hay que desarrollar el talento en forma libre”*).

Vediamo confermate posizioni alte alti per entrambe le categorie, che sono state tra quelle più quotate sia all’inizio del corso sia alla fine del corso, con un ulteriore aumento delle percentuali. Possiamo dedurre che, durante la formazione universitaria, questi concetti siano stati rafforzati.

Altre categorie rilevanti sono:

3. Il bambino *educato*, con il 28%, esempio: “Forse perché a casa i genitori sono musicisti o semplicemente ascoltano molta musica, a differenza di altre case dove questo non avviene” (*“Quizás porque en su hogar los padres son músicos o simplemente escuchan mucha música, a diferencia de otros hogares donde no lo hacen”*).
4. Il bambino *che fa musica*, con il 18%, ad esempio, possiamo richiamare, a conferma della plurivalenza delle risposte, la già citata frase: “Ci sono bambini che si identificano ed esprimono la loro attitudine musicale, uditiva e visiva, riconoscendo facilmente qualsiasi suono, cantando, ballando e interpretando e eseguendo creazioni musicali proprie” (*“Hay niños que se identifican y expresan su actitud musical audio visual, reconocen con facilidad cualquier sonido, canta, baila e interpreta y reproduce sus propias producciones musicales”*).

Si rileva che le concezioni di questi futuri insegnanti è che effettivamente, per un bambino “fare musica”, significhi acquisire gli elementi principali della musica e applicarli pratica, cioè acquisire un’educazione musicale e applicarla alla parte performativa della musica.

Gradualmente diminuiscono le percentuali per le restanti categorie:

5. Il bambino *movimentato*, con il 13%. Ad esempio “Tendono ad essere più musicali quei bambini che seguono i suoni con le proprie espressioni corporee e che rimostrano piacere verso la musica e gli strumenti” (“*Suelen ser más musicales los niños que siguen sonidos y a su vez expresiones corporales y que posean gusto por la música y los instrumentos*”).
6. Il bambino *naturale* con il 12%, esempio: “*Possiedono un dono naturale. Dimostrano una tendenza a preferire i giochi musicali*” (“*Tienen un don natural. Demuestran una tendencia a preferir juegos musicales*”).

Anche in queste categorie si osserva che sono aumentate le percentuali delle risposte: si riafferma ancora che, durante il processo di apprendimento, gli studenti probabilmente hanno acquisito nuove concezioni e hanno rielaborato i concetti con un linguaggio più arricchito.

7 . Lievemente in calo la categoria del bambino *attratto*, con 8%, esempio “Un bambino capace di seguire un ritmo specifico, di intonare una melodia e di perfezionarla” (“*Niños capaces de seguir un ritmo específico, niños capaces de entonar una melodía y afinarla*”).

8. Il bambino *che si diverte* , che a inizio corso non era per nulla rappresentato, ora sale al 7%, esempio “Alcuni bambini trovano più facile percepire i suoni, trattenerli, gli interessi loro, altri possono esserne annoiati” (“*Algunos niños tienen más facilidad para percibir sonidos, les entretiene, les interesa, otros pueden aburrirse*”).

Il comparire ora di questa categoria, che a inizio corso non era per nulla rappresentata, potrebbe significare che per gli studenti (dopo aver fatto il corso) ritengono, in una percentuale piuttosto bassa, che i bambini debbano avere momenti di distrazione e divertimento durante l'attività musicale.

9. L'ultima categoria che compare in maniera significativa è quella del bambino *ascoltatore*, con il 5% . Per esempio: “Sviluppo dell'orecchio melodico, ritmico e armonico”.

10. La categoria *altri*, infine è rappresentata dal 2%.

Notiamo, per concludere, che categorie che hanno subito un calo di risposte rispetto all'inizio corso sono state il bambino *attratto*, bambino *ascoltatore* e la categoria *altri*.

Queste ultime due si possono spiegare con una visione più “attiva” del bambino rispetto alla musica e con un linguaggio tecnico più specifico e più mirato nella descrizione delle specificità musicali dell'infanzia.

Nella tabella di seguito si riportano i dati dettagliati sia della scuola dell'infanzia sia della scuola primaria secondo il questionario rilevato a fine corso.

Tabella n. 14 – Caratteristiche del bambino spiccatamente musicale, fine corso

	Naturale	Dotato	Educatore	Abile	Creativo	Che si diverte	Atratto	Movimentato	Che fa musica	Ascoltatore	No lo so	Altro
Infanzia	6	10	6	21	5	3	3	8	7	2	0	1
Primaria	1	8	11	11	1	1	2	0	4	1	0	0
TOTAL	7	18	17	32	6	4	5	8	11	3	0	1
%	12	30	28	53	10	7	8	13	18	5	0	2

Nella tabella si seguito si riportano i dati comparati tra inizio e fine corso, relativamente alla somma di entrambe le scuole

Tabella n. 15– Caratteristiche del bambino spiccatamente musicale, fine corso

	Naturale	Dotato	Educatore	Abile	Creativo	Che si diverte	Atratto	Movimentato	Che fa musica	Ascoltatore	No lo so	Altro
Inizio corso	9%	17%	20%	20%	5%	0	12%	6%	17%	6%	0	5%
Fine corso	12%	30%	28%	53%	10%	7%	8%	13%	18%	5%	0	2%

3.5.4 Le competenze dell'insegnante

La quarta domanda posta sia all'inizio che alla fine del questionario è stata: *A suo parere quali competenze deve possedere un insegnante di base che insegna musica?*

Nell'analisi e catalogazione delle risposte raccolte, sono stati individuati fondamentalmente tre tipi di categorie:

1. le competenze di base;
2. le competenze tecnico-professionali;
3. le competenze trasversali (riportate nel quarto capitolo; si veda Addessi 2007).

Le competenze che gli insegnanti della scuola dell'infanzia dovrebbero possedere per insegnare musica, secondo gli intervistati, all'inizio del corso, sono principalmente competenze di base:

- conoscere gli elementi basilari della musica;
- sapere suonare uno strumento;
- sapere intonare;
- conoscere repertorio infantile, etc.

La percentuale, a inizio corso, è del 59%. Alcune risposte:

- "Linguaggio musicale. Ritmica, pratica di strumenti musicali come: flauti, percussioni facili e strumenti didattici" (*"Lenguaje Musical. Rítmica, manejo de instrumentos como: flauta, percusión menor e instrumentos pedagógicos"*).
- "Interesse per la musica, avere pratica di alcuni strumenti, orecchio musicale, vocazione e pazienza" (*"Interés por la música, manejar algún instrumento, oído musical, vocación y paciencia"*).

Invece alla fine del corso questa percentuale aumenta al 61%. Alcuni esempi:

- "Conoscenze musicali, strategie adattabili all'insegnamento della musica, pazienza" (*"Conocimientos musicales, estrategias adaptables para la enseñanza de la música, paciencia"*).
- "Deve possedere le conoscenze di base riguardo alla musica, e conoscere alcuni metodi, come il metodo Kodaly, i quali facilitino l'insegnamento" (*"Debe poseer"*

conocimientos básicos acerca de la música y manejar alguna teoría por ejemplo la de Kodaly que facilita la enseñanza”)

Questo incremento nella percentuale delle risposte ci segnala che, a fine corso, le competenze musicali di base risultano avere ancora più importanza per gli intervistati. Essi probabilmente hanno presso coscienza del fatto che sia fondamentale, nell’insegnamento della musica nella scuola dell’infanzia, possedere gli strumenti basilari per trasmettere ai bambini esperienze musicali ed elementi del linguaggio musicale. .

Il 47% degli intervistati ha invece espresso l’opinione che gli insegnanti debbano possedere, all’inizio del corso, competenze tecnico-professionali, cioè, avere conoscenza dei metodi d’insegnamento, pedagogia e didattica musicale. Alcuni esempi:

- “Deve sapere gestire i bambini, mantenere una certa dinamicità” (*“Debe saber manejar a los niños, tener dinámica”*).
- “Strategie per la realizzazione di attività al momento giusto” (*“Estrategias para la ejecución de actividades en el momento adecuado”*).

Questo valore sale sensibilmente, al 68% alla fine del corso. Alcuni esempi:

- “Creatività, sensibilità, pazienza, pedagogia verso i bambini i questa fase” (*“Creatividad, sensibilidad, paciencia, pedagogía para niños en esta edad”*).
- “Deve essere creativo, gestire una pedagogia adeguata, disporre di strumenti adatti, avere pazienza. (*“Debe ser creativo, manejar una pedagogía adecuada, contar con herramientas importantes, tener paciencia”*),

In questo caso, si vede come sia diventata ancora più essenziale per gli studenti la considerazione di competenze di pedagogia, sia musicale, sia generale per il buon esercizio come futuri docenti. Queste percentuali sono aumentate sensibilmente, e di certo molto maggiormente in proporzione all'aumento delle percentuali delle competenze di base.

Rispetto alle competenze trasversali, c'è stato il 1% (che rappresenta solo uno studente) che si è espresso in tal senso, e solo alla fine del corso. Ne riportiamo la frase:

“È necessario disporre di una sorta di cultura generale per completare la pedagogia e l'insegnamento rivolto ai bambini” (*“Debe tener algun tipo de cultura general para complementar la pedagogia y la enseñanza a los niños”*).

Questo dimostra come, per gli studenti, non sia importante avere un tipo di competenze trasversali, cioè di avere consapevolezza della formazione e aggiornamento nel campo dell'educazione musicale e anche di tenere sempre presente altre relazioni con diversi soggetti professionali.

A seguire, la tabella recante le 130 risposte al inizio corso (scuola dell'infanzia e primaria) e le 120 risposte alla fine del corso (scuola dell'infanzia e primaria)

Tabella 16 – Competenze dell'insegnante

	Competenze di base	Competenze tecnico-professionali	Competenze trasversali
Inizio corso	77 studenti 59%	56 studenti 47%	0
Fine corso	79 studenti 61%	81 studenti 68%	1 studente 1%

3.5.5 Finalità dell'educazione musicale

La quinta e ultima domanda si articola come segue: *A suo parere, quali sono le finalità principali dell'educazione musicale?*

Le categorie che principalmente sono state individuate a partire dalle risposte, sono relative ai seguenti obiettivi e finalità:

1. *Educazione all'ascolto*
2. *Educazione motoria/ritmo*
3. *Uso di strumenti musicali (saper suonare)*
4. *Linguaggi espressivi (esprimere sentimenti, emozioni)*
5. *Educazione al canto (conoscenza di canzoncine, uso della voce)*
6. *Obiettivi relazionali (attività culturali, rapporto con gli altri)*
7. *Conoscenza degli elementi musicali (ritmo, melodia, armonia, note musicali)*
8. *Sviluppo integrale dell'individuo (attività cognitiva, di linguaggio, processo insegnamento/apprendimento)*
9. *Attività riferita al gioco, godimento, divertimento, gradevole, creatività, interesse*

Tabella 17 – Percentuali delle categorie relative alle finalità dell'educazione musicale, rilevate all'inizio del corso

	1. Educazione all'ascolto	2. Educazione motoria/ritmo	3. Uso di strumenti musicali	4. Linguaggi espressivi	5. Educazione al canto	6. Obiettivi relazionali	7. Conoscenza degli elementi musicali	8. Sviluppo integrale dell'individuo	9. Attività riferita al gioco
Scuola dell'infanzia	10	7	4	14	13	6	17	16	7
Primaria	3	3	5	7	4	3	7	18	2
TOTAL	13	10	9	21	17	9	24	34	9
%	20	15	14	32	26	14	37	52	14

All'inizio del corso

Dalla tabella 17 possiamo osservare che le categorie che hanno ricevuto più risposte nel questionario somministrato all'inizio del corso sono state:

1 - *Sviluppo integrale dell'individuo* (52%), ad esempio: "Incoraggiare i bambini / le bambine a quanto consente loro di sviluppare le abilità cognitive, o apporti dei vantaggi relativamente all'apprendimento dei bambini" "Motivar a los niños/as ya que les permite desarrollar sus sentidos cognitivos, tiene ventajas en relación al aprendizaje del niño"

Questa categoria, che ha ottenuto la percentuale più alta, ci spinge a evidenziare che gli studenti ritengono importanti la finalità di favorire, attraverso l'attività musicale, lo sviluppo di vari aspetti, tra cui quelli della personalità, intelligenza, ecc.

2 - *Conoscenza degli elementi musicali* (37%), per esempio: "Incrementare il linguaggio musicale nei bambini e nelle bambine. Riconoscere le note musicali, far sì che l'allievo apprenda il ritmo e l'intonazione, acquisisca abilità tanto cognitive quanto psicomotorie" ("*Fomentar el lenguaje musical en niños y niñas. Reconocer las notas musicales, el alumno lleve consigo el ritmo y la entonación, poseer habilidades tanto cognitivas y psicomotrices*").

Da questo risultato, possiamo dedurre che gli studenti intervistati considerano che sia importante fornire al bambino nozioni sulla melodia, l'armonia, le note musicali, l'intonazione, la ritmica, in modo che sviluppino abilità sia legate alla conoscenza della grammatica e della scrittura musicale, sia all'aspetto più fisico-corporeo (emissione vocale, ritmo-movimento...) e psicomotorio.

3 - *Linguaggi espressivi* (32%) ad esempio: "Nell'età prescolare l'obiettivo principale è permettere che il bambino/la bambina esprima le sue emozioni e impari

a canalizzare la sua energia” (*“En preescolar el objetivo principal es permitir que el niño/a exprese sus emociones y aprenda a canalizar su energía”*).

Questa categoria occupa il terzo posto, in ordine di importanza, per gli studenti: essi considerano le emozioni, i sentimenti e l'espressione del sé come parte fondamentale negli obiettivi dell'educazione musicale.

4 - *Educazione al canto* (26%) cioè, “Ottenere la disciplina per intonare le canzoni, suonare gli strumenti, imparare a respirare e migliorare il tono della voce.” (*“Lograr disciplina para entonar canciones, tocar instrumentos, aprender a respirar y permite mejorar el tono de voz”*).

5 - *Educazione all'ascolto* (20%) come, “Per guidare e dirigere il bambino / la bambina a un buon sviluppo delle proprie capacità uditive e vocali” (*“Guiar y encaminar al niño/a un buen desarrollo de sus capacidades auditivas y vocales”*).

6 - *Educazione motoria/ritmo* (15%), ad esempio: “Sviluppare la motricità attraverso il ritmo” (*“Desarrollar la motricidad a través del ritmo”*).

7- *Uso di strumenti musicali* (14%), ad esempio: “Il raggiungimento della disciplina per cantare canzoni, suonare strumenti, imparare a respirare e migliorare il tono della voce” (*“Lograr disciplina para entonar canciones, tocar instrumentos, aprender a respirar y mejorar el tono de voz”*).

8- *Attività riferita al gioco* (14%), ad esempio: “Fare della musica una attività allegra e divertente” (*“Hacer de la música una actividad alegre y divertida”*).

9- *Obiettivi relazionali* (14%), come: “Seminare nei bambini la cultura musicale” (*“Sembrar en los niños la cultura musical”*)

In queste ultime categorie si evidenzia un decrescendo graduale delle percentuali, tranne le ultime tre, che conservano i medesimi dati di inizio corso. È interessante osservare come, per gli studenti, sia la finalità dell'educazione musicale risieda nell'importanza di sapere

suonare uno strumento e conoscere gli strumenti musicale, sia, allo stesso tempo, sia l'attività musicale sia collegata al gioco, al divertimento e anche alle relazioni con gli altri.

Alla fine del corso

Alla fine del corso, la categoria che ha avuto più risposte, è stata quella relativa a una concezione delle finalità dell'educazione musicale intese come *sviluppo integrale dell'individuo* (87%), ad esempio: “Disciplina, responsabilità, relazioni sociali, espressioni di sentimento, idea e modo di relazione, rispetto” (“*Disciplina, responsabilidad, relaciones sociales, expresion de sentimientos e ideas de manera racional, respeto*”).

Questo ci indica che lo scopo dell'insegnamento musicale, secondo gli studenti intervistati, non è unicamente l'abilità tecnica, che è comunque importante, ma in particolar modo è lo sviluppo di aspetti come l'espressività, l'autonomia e la socialità.

Tale categoria è risultata molto incrementata alla fine del corso, a dimostrazione, come già accennato, della necessità di intendere l'esperienza musicale come una correlazione fra sviluppo e recettività sensoriale, sensibilità affettivo-uditiva ed intelligenza.

Edgar Willems (1977) mette in luce una certa identità fra leggi che interessano vita musicale e vita umana in generale, ponendo in relazione aspetti basilari della vita umana (di natura fisiologica, affettiva e mentale).

Questa categoria è stata la più alta sia all'inizio che alla fine del corso.

Poi si evidenzia che la categoria relativa a *educazione motoria/ritmo* (42%) è aumentata notevolmente rispetto alla percentuale di inizio corso. Citiamo, ad esempio la risposta: “Insegnare ai bambini l'importanza della musica e, a sua volta migliorare il loro orecchio, la motricità e l'espressione corporea, attraverso attività musicali ricreative ed educative musica.

(“*Enseñar a los niños y niñas la importancia de la musica y a su vez potenciar su audicion, motricidad y expresion corporal mediante actividades ludicas y pedagogicas musicales*”)

Questo potrebbe essere dovuto ai contenuti dei programmi di studio intrapresi dagli intervistati tra il primo e il secondo questionario (e presentati nel capitolo 4), che si riferiscono in gran parte allo sviluppo psicomotorio del bambino.

Segue la categoria dei *linguaggi espressivi* (33%), ad esempio “Formare i bambini/le bambine nell'area della musica e sviluppare l'espressione dei sentimenti, favorendo una maturazione socio emozionale” (“*Formar niños/as en el área de la música y fomentar la expresión de sentimientos favoreciendo el desarrollo socioemocional*”).

Qui si osserva che è aumentata rispetto all'inizio corso, ma di pochi punti; questo dato ci indica comunque che le finalità dell'educazione musicale, in quanto espressioni di sentimenti ed emozioni, vengono affermate dagli intervistati già prima di ricevere la formazione universitaria.

Prosegue la categoria *conoscenze degli elementi musicali* (28%), ad esempio: “Sviluppare le competenze attraverso figure e ritmi, e attraverso un esercizio vocale di riscaldamento di lunga durata” (“*Desarrollar destrezas a través de figuras y ritmos a través de un ejercicio y calentamiento vocal por largo plazo*”).

Relativamente a questa categoria possiamo osservare che essa è diminuita rispetto al questionario somministrato all'inizio del corso: gli studenti, cioè, a fine corso considerano meno importante l'insegnamento del linguaggio musicale, nel suo aspetto di studio degli elementi musicali come melodia, il ritmo, le note ecc.

A scendere, l'*educazione al canto* (25%). Esempio: “Interpretare canzoni infantili con figurazioni e ritmica, facendo esercizio e riscaldamento vocale di 30 minuti” (“*Interpretar canciones infantiles con figuraciones y ritmos con ejercicio y calentamiento vocal en 30 minutos*”).

Questa categoria è diminuita solo un poco rispetto all'inizio del corso: gli studenti, evidentemente, conservano sostanzialmente le proprie idee musicali a riguardo, arricchendo i loro concetti impliciti.

Relativamente all'*uso di strumenti musicali* abbiamo una percentuale del 22%, ad esempio: “Per risvegliare l'interesse per la musica, incoraggiare l'esecuzione musicale, vocale e strumentale, attraverso la comprensione del fenomeno musicale” (“*Lograr despertar el interés por la música, estimular la ejecución musical vocal e instrumental a través de la comprensión del fenómeno musical*”).

Notiamo che questa categoria è aumentata rispetto all'inizio del corso, probabilmente per i contenuti ricevuti dagli studenti durante la frequenza alle lezioni universitarie; secondo i programmi, nei mesi intercorsi tra un questionario e l'altro, hanno dedicato del tempo a studiare gli strumenti musicali, le loro famiglie, l'origine, le tecniche di costruzione e montaggio, oltre ad avere frequentato un laboratorio pratico dove imparano a suonare il flauto dolce.

Per ultime, citiamo tre categorie:

- *Educazione all'ascolto* (18%), ad esempio: “*Creare un incontro gradevole con l'attività musicale, sviluppare le abilità di orecchio e di intonazione dei bambini*” (“*Crear un encuentro agradable con la actividad musical, desarrollar sus habilidades auditivas y de entonación*”).
- *Attività riferita al gioco* (18%), come: “*Incentivare e stimolare la coordinazione musicale attraverso il gioco, dovrebbe essere divertente*” (“*Incentivar, estimular, coordinación musical a través de juegos, deben ser divertidos*”).
- *Obiettivi relazionali* (15%), come: “*Favorire il processo di integrazione, le facoltà motorie, l'espressività individuale e la socializzazione*” (“*Favorecer los procesos de integración, facultades motoras, expresivas individuales y socialización*”).

In queste ultime tre categorie si osserva che il cambiamento rispetto all'inizio del corso non è considerevole: si trovano più meno con le medesime percentuali.

Tabella 19 – Percentuali delle categorie relative alle finalità dell'educazione musicale, rilevate alla fine del corso

	1. Educazione all'ascolto	2. Educazione motoria/ritmo	3. Uso di strumenti musicali	4. Linguaggi espressivi	5. Educazione al canto	6. Obiettivi relazionali	7. Conoscenza degli elementi musicali	8. Sviluppo integrale dell'individuo	9. Attività riferita al gioco
Scuola dell'infanzia	8	20	1	15	9	8	10	24	9
Primaria	3	5	12	5	6	1	7	29	2
TOTALE	11	25	13	20	15	9	17	53	11
%	18	42	22	33	25	15	28	88	18

Tabella 20 – Confronto tra le percentuali delle categorie relative alle finalità dell’educazione musicale, rilevate a inizio e a fine corso

	1. Educazione all’ascolto	2. Educazione motoria/ritmo	3. Uso di strumenti musicali	4. Linguaggi espressivi	5. Educazione al canto	6. Obiettivi relazionali	7. Conoscenze degli elementi musicali	8. Sviluppo integrale dell’individuo	9. Attività riferita al gioco
Inizio corso	20%	15%	14%	32%	26%	14%	37%	52%	14%
Fine corso	18%	42%	22%	33%	25%	15%	28%	88%	18%

CAPITOLO 4

Discussione e riflessioni

4.1 Confronto dei risultati dell'indagine empirica

Di seguito si presenteranno riflessioni e discussioni in merito ai risultati dello studio comparativo effettuato dapprima tra l'Italia e il Venezuela e, successivamente, estendendo il campo anche a Spagna, Brasile e Israele.

4.1.1 Studio comparativo tra Mérida (Venezuela) e Bologna (Italia)

A continuazione si mostreranno i risultati riguardanti al *concetto di musica* e di *bambino musicale* concernenti i due progetti (Bologna e Mérida, trattati rispettivamente nei capitoli 2 e 3), con la finalità di analizzare i punti di svolta emersi dalle concezioni possedute, all'inizio e alla fine dei corsi, dagli studenti universitari che diventeranno insegnanti nella scuola dell'infanzia.

Concetto di musica

Il primo punto che verrà preso in esame per il confronto tra i risultati di Mérida e di Bologna è il concetto di musica.

Di seguito, nella Tabella 1, forniamo una tabella comparativa delle percentuali di inizio e di fine corso, relative ai risultati ottenuti in entrambe le Università.

Tabella 1 – Il concetto di musica a Bologna e a Mérida. Inizio e fine corso.

Categorie: Musica come....	Progetto Bologna		Progetto Mérida	
	Inizio corso	Fine corso	Inizio corso	Fine corso
Comunicazione	36%	32%	46%	60%
Arte	15%	13%	55%	75%
Piacere	16%	9%	15%	8%
Energia, vita	11%	6%	9%	8%
Struttura	46%	47%	71%	72%
Paesaggio sonoro	2%	5%	0	0
Emozione	29%	24%	18%	30%
Ascoltare la musica	7%	4%	9%	13%
Fare musica	5%	7%	8%	8%
Corpo, danza, movimento	3%	4%	6%	7%
Bambino	0	1%	0	0
Narratività			0	2%
Concetto	0	1%	0	3%
Intenzionalità	1%	5%	0	0

Inizio corso

Per riuscire a fare un confronto dettagliato delle diverse concezioni sulla musica, di seguito si presenterà, per ogni categoria, una comparazione dei risultati dei dati.

Struttura: la maggior parte degli studenti di entrambi i progetti hanno dato più risposte appartenenti a questa categoria, pur evidenziandosi una considerevole differenza in quanto alle percentuali: nell'indagine svolta in Venezuela, questo dato (71%) è molto più alto di quello dell'indagine italiana (46%);

Comunicazione: anche in questa categoria si osserva la discrepanza tra i due progetti: i risultati venezuelani presentano una percentuale (46%) più alta che i risultati italiani (36%);

Arte: di nuovo vediamo come il risultato venezuelano (55%) sia molto più alto in percentuale rispetto a quello italiano (15%);

E interessante osservare come i risultati rilevati a Mérida mostrino per queste tre categorie percentuali molto più elevate rispetto ai risultati italiani, soprattutto nel caso di *struttura* e *arte*. Un'interpretazione potrebbe essere data in riferimento a un contatto più o meno diretto, a un rapporto più o meno stretto, con cui la musica, nelle due realtà, è vissuta.

In questo caso, una mia percezione molto personale, legata alla mia esperienza di vita in Italia di questi ultimi tre anni, è precisamente di una grande differenza nel modo di vivere e sentire la musica.

In Venezuela, ad esempio, la musica è sempre presente in tutti contesti: a casa, a scuola, in autobus, per strada, nei negozi. Non si può non ascoltare la musica (chiaramente in tutti i suoi diversi stili e generi) in qualsiasi contesto e attività quotidiana. Certamente è più un'esperienza legata all'ascolto che non a un "fare musica", ma potrebbe indubbiamente influenzare la concezione che questi studenti hanno, prima di iniziare il percorso universitario, relativamente all'idea di musica.

Emozione: In questa categoria si verifica il contrario di quanto sopra osservato. Nei dati italiani, le percentuali (29%) sono più alte che in quelli venezuelani (18%), questo

potrebbe significare che, per gli studenti italiani, la considerazione della musica come di qualcosa capace di trasmettere sentimenti ed emozioni è già un'idea che portano in loro stessi prima di frequentare i corsi universitari.

Piacere ed *energia* hanno ricevuto risultati molto simili: ambedue hanno avuto più risposte per il caso italiano e meno risposte per quello venezuelano.

Infine, quelli che hanno ricevuto meno risposte in entrambi i Paesi sono stati *fare musica e corpo*: anche qui si evidenzia che il caso italiano ha avuto meno percentuali che il caso venezuelano.

Di contro, le categorie *materia, paesaggio sonoro, bambino, intenzionalità e altri* sono rappresentate nei dati rilevati a Bologna, ma non in quelli rilevati a Mérida.

Fine corso

Si presentano qui a seguito le osservazioni relative al confronto tra l'evoluzione dei dati rilevati a fine corso nelle due sedi di indagine.

- *Struttura*: similmente in ambedue i progetti, questa categoria ha incrementato le proprie percentuali alla fine del corso (Venezuela 72%; Italia 47%)
- *Comunicazione*: nell'indagine svolta in Italia la percentuale di tale categoria è diminuita alla fine del corso (32%), mentre nei dati venezuelani è aumentata (60%). Questo indica che, nella concezione degli studenti venezuelani, la definizione di musica si orienta verso l'aspetto del comunicare, dell'esprimere, o trasmettere idee, pensieri, ecc, maggiormente che per gli studenti italiani.

- **Arte:** in questa categoria si mostra una notevole differenza tra il Venezuela (75%) e l'Italia (13%). Nella concezione degli studenti venezuelani, la musica si configura maggiormente come un'esperienza artistica, concetto che invece per gli italiani è poco rappresentativo.
- **Emozione:** questa categoria si presenta diminuita nei risultati dei questionari italiani di fine corso (24%) e aumentata in quelli venezuelani (30%), ribaltando così la situazione rispetto a inizio corso (dove la percentuale italiana era maggiore rispetto a quella venezuelana).
- **Piacere, energia, fare musica, corpo** rimangono grosso modo nella stessa percentuale, o aumentano e diminuiscono in minimo grado.

Per concludere il confronto sull'idea di musica nei due Paesi, possiamo dire che i dati e le percentuali ci mostrano, per il Venezuela, una concezione più orientata, rispetto a quella italiana, a una visione della musica come un sistema armonico di elementi che esprimono idee e pensieri, sempre all'interno di una dimensione artistica.

Questo dato potrebbe essere collegabile ai differenti contesti culturali e sociali cui appartengono i due gruppi di studenti. Accenniamo qui, di nuovo, all'importante ruolo che riveste la musica in Venezuela come parte fondamentale della vita quotidiana dell'individuo. Dall'altra parte, si conferma che, effettivamente, durante la formazione universitaria, avvengono dei cambiamenti nella concezione degli studenti: essi quindi acquisiscono concetti più elaborati e differenti rispetto a quelli che possiedono all'inizio dei corsi frequentati al fine di diventare docenti della scuola dell'infanzia.

Concetto di bambino musicale

Nelle indagini svolte in entrambi i Paesi, gli studenti hanno risposto all'inizio del corso che esiste effettivamente il bambino spiccatamente musicale. Queste risposte sono state confermate e anche aumentate alla fine dei corsi di ambedue le indagini.

Si esamineranno ora, più nel dettaglio, le categorie emerse da entrambe le analisi dei dati raccolti nei due Paesi, a inizio e a fine corso.

All'inizio del corso

- *Il bambino che fa musica*

Questa categoria ha ottenuto, in termini percentuali, il primo posto nell'indagine italiana (57%) e il secondo in quella venezuelana (17%). Tuttavia si osserva una considerevole differenza, in termini quantitativi, tra le percentuali rilevate: possiamo dedurre che gli studenti italiani pensano alla musicalità del bambino più come alla capacità di suonare uno strumento, di cantare, di produrre suoni; mentre per gli universitari venezuelani è un dato di minor importanza.

- *Il bambino abile*

Questa categoria ha avuto il secondo posto nel caso italiano (45%) e il primo posto nel caso venezuelano (20%). Tuttavia rimane alto lo scarto in termini quantitativi tra i dati rilevati nei due Paesi. Si evidenzia dunque che gli studenti italiani, in maggior misura rispetto a quelli venezuelani, intendono il bambino musicale come quel bambino in possesso di capacità, di abilità, di una certa predisposizione all'ambito musicale.

- *Il bambino ascoltatore*

Anche in questa categoria troviamo alte percentuali per il caso italiano (32%) e soltanto il 6% per il caso venezuelano. Potrebbe significare che per gli studenti italiani l'ascoltare musica è intimamente legato allo sviluppo della musicalità nel bambino, a differenza di quelli venezuelani, che, da quanto emerso dai dati raccolti, non lo ritengono un elemento così basilare per definire il bambino musicale.

Tra le altre categorie, il *bambino dotato, movimentato, attratto, creativo e che si diverte* hanno avuto più risposte nel sondaggio italiano che in quello venezuelano. Ne deduciamo quindi che, all'inizio del corso, gli studenti italiani vedono il bambino musicale come dotato di una particolare attitudine alla sfera del sonoro, fornito di una certa propensione

per tutto quello che riguarda il rapporto ritmo-movimento, attratto verso il mondo della musica in tutte le sue manifestazioni, mondo che vive in maniera spontanea e ludica, e quindi divertendosi. Non che nel sondaggio venezuelano questi concetti non siano emersi, ma, a confronto con l'indagine svolta in Italia, essi sono molto meno presenti nella visione degli studenti di Mérida.

Al contrario, ci sono categorie che in Venezuela hanno avuto una percentuale maggiore di risposte che non in Italia: il *bambino educato e naturale*.

Questo dato ci spinge a osservare che probabilmente gli studenti venezuelani all'inizio del corso sono già più consapevoli, rispetto a quelli italiani, dell'importanza dell'educazione musicale nel favorire uno sviluppo della musicalità individuale e dell'incidenza di un percorso di formazione musicale nell'incrementare quelle abilità e competenze che definiscono il bambino "spiccatamente musicale".

Così come accennato nel capitolo 2, nel caso dei soggetti italiani che hanno risposto al sondaggio, si tratta di un gruppo di studenti che hanno ricevuto poca formazione musicale e che hanno avuto poche esperienze sia nel fare musica che nell'insegnare musica; perciò, probabilmente, non hanno piena consapevolezza di che cosa significhi maturare conoscenze e competenze musicali all'interno di un percorso di educazione musicale, sia come allievi che come insegnanti.

Alla fine del corso

Si può osservare che, nel sondaggio venezuelano, a fine corso sono aumentate considerevolmente le percentuali delle categorie di *bambino abile, dotato ed educato*, rispetto ai dati rilevati in Italia, dove tali percentuali sono diminuite sensibilmente (fuorché nel caso di *educato*, che è leggermente aumentato). Sono aumentate in entrambi i Paesi le percentuali delle categorie di *bambino movimentato e naturale*, ma in Venezuela in misura minore rispetto all'Italia.

Questo dato potrebbe essere condizionato dal percorso di studi effettuato, da entrambi i gruppi di studenti, tra il primo e il secondo questionario, e alla formazione ivi ricevuta

rispetto ai temi relativi al linguaggio musicale, sviluppo delle capacità e abilità per la musica, la tendenza naturale o di dono verso la musica.

Un altro dato interessante è che in Italia le percentuali relative alle categorie di *bambino “che fa musica”, ascoltatore, e “che si diverte”* a fine corso sono diminuite rispetto ai dati rilevati a inizio corso. Viceversa, in Venezuela, le medesime categorie sono aumentate, raggiungendo, a fine corso, una percentuale molto simile a quella italiana (fuorché per il concetto di *bambino “che fa musica”*, che in Italia rimane molto rappresentato).

Questi cambiamenti che avvengono in senso opposto, possono essere dovuti alla formazione musicale ricevuta durante il corso, relativamente a: competenze di base (saper capire, produrre, percepire), interazione e creatività musicale.

Viceversa, la percentuale della categoria del *bambino attratto* risulta aumentata nel sondaggio italiano di fine corso, e diminuita in quello venezuelano.

Aumenta in entrambe le indagini la percentuale della categoria di *bambino creativo*, che comunque in Italia si mantiene più alta che non in Venezuela.

Tabella 1 – Il concetto di bambino musicale a Bologna e a Mérida.

Inizio e fine corso.

Categorie di: Bambino musicale	Progetto Bologna		Progetto Mérida	
	Inizio corso	Fine corso	Inizio corso	Fine corso
Il bambino naturale	4%	11%	9%	12%
Il bambino dotato	24%	15%	17%	30%
Il bambino educato	6%	9%	20%	28%
Il bambino abile	45%	27%	20%	53%
Il bambino creativo	13%	21%	5%	10%
Il bambino “che si diverte”	14%	8%	0	7%

Il bambino attratto	16%	20%	12%	8%
Il bambino movimentato	21%	12%	6%	13%
Il bambino “che fa musica”	57%	37%	17%	18%
Il bambino ascoltatore	32%	28%	6%	5%

In generale, la differenza più notevole, in entrambi i Paesi, tra il primo e il secondo questionario, è l'aumentata quantità di concetti che hanno fornito gli studenti alla fine del corso: possiamo dedurre una più specifica elaborazione di concetti, conoscenze, contenuti, relativa ai loro saperi musicali durante la formazione universitaria.

In Italia il prototipo di bambino che ha avuto più risposte è il bambino “*che fa musica*”, seguito dall'*abile*, dall'*ascoltatore* e da quello *dotato*. A seguire, il *movimentato*, l'*attratto*, quello “*che si diverte*”, il *creativo*, l'*educato* e il *naturale*.

In Venezuela, l'ordine dei prototipi di bambino musicale, dal prototipo che ha ottenuto la percentuale di risposte più alta a quello con la percentuale più bassa, è: *abile*, *educato*, “*che fa musica*”, *dotato*, *attratto*, *naturale*, *ascoltatore*, *movimentato*, *creativo*. Mentre il prototipo del bambino “*che si diverte*” non ha avuto nessuna risposta.

4.1.2 Studio comparativo tra (Mérida) Venezuela, (Bologna) Italia, (Barcellona) Spagna e (Curitiba) Brasile

In questa sessione aggiungeremo la riflessione riguardante il Venezuela allo studio comparativo già affrontato nel capitolo 2, tra Italia, Brasile e Spagna.

Concetto di bambino musicale

In tutti i Paesi che hanno aderito a questa indagine, relativamente alla domanda: “*Esiste il bambino spiccatamente musicale?*”, troviamo, nel primo questionario somministrato, una percentuale molto alta di risposte positive, confermate anche nel secondo questionario; tuttavia, i dati evidenziano che, a fine corso, tale percentuale ha subito un calo.

Come si può osservare nella Tabella 3, e così come spiegato più dettagliatamente nel capitolo 2, nel confronto tra Italia, Brasile e Spagna, e precedentemente in questo capitolo per il paragone tra Italia e Venezuela, possiamo tracciare il seguente raffronto sui prototipi di bambino musicale sia all’inizio che alla fine del corso.

Il prototipo di bambino più musicale maggiormente rappresentato dalle risposte, per Italia, Spagna e Venezuela è il *bambino abile* e, solo nel caso del Brasile, è il *bambino attratto*, ma bisogna dire che, nell’indagine relativa a questo Paese, il *bambino abile* si trova al secondo posto.

Altro prototipo altamente quotato in tutti e quattro i Paesi è il *bambino “che fa musica”*, che si colloca al secondo posto dei dati italiani e al terzo posto di quelli di Brasile, Spagna e Venezuela.

In linea generale, dunque, diciamo che la concezione che hanno gli studenti di questi quattro Paesi sul bambino più musicale (o “spiccatamente musicale”) è quella di un *bambino abile* e *che fa musica*, cioè di un bambino che ha l’attitudine, la capacità o il talento per produrre, suonare e comunicare attraverso la musica.

Tabella 3 – Comparazione tra le percentuali dei prototipi di bambino musicale

	Italia	Brasile	Spagna	Venezuela
Ordine decrescente dei	abile	attratto	abile	abile
	che fa musica	abile	attratto	educato

prototipi di bambino musicale	ascoltatore	che fa musica	che fa musica	che fa musica
	attratto	dotato	diverte	dotato
	dotato	ascoltatore	ascoltatore	attratto
	movimentato	educato	creativo	naturale
	diverte	creativo	movimentato	ascoltatore
	creativo	diverte	creativo	movimentato
	educato	altro	dotato	creativo
	naturale		educato	che si diverte
	altro			

Concetto di musica

In quanto alla definizione di musica, sia all'inizio che alla fine del corso, si può osservare dalla Tabella 4, che le categorie che hanno riscontrato più risposte in tutti Paesi sono le seguenti.

- *Struttura*: è stata la categoria a cui gli studenti hanno fornito il maggior numero di risposte nei sondaggi svolti in Italia, Brasile e Venezuela, mentre per la Spagna, dove la categoria più quotata è stata la *comunicazione*, a categoria attinente alla *struttura* ha avuto comunque il secondo posto.
- *Comunicazione*: si trova al secondo posto delle indagini svolte in Italia e Brasile, secondo posto che nei risultati spagnoli è occupato, come già detto, dalla *struttura*, e in quelli venezuelani dall'*Arte*.
- Al terzo posto, si trova la categoria *emozione* nei dati raccolti sia in Italia, che in Brasile che in Spagna; in Venezuela, invece, il terzo posto è occupato dalla categoria *comunicazione*.

Tabella 4 – Comparazione tra le percentuali delle categorie di musica

	Italia	Brasile	Spagna	Venezuela
La musica come....	Struttura	Struttura	Comunicazione	Struttura
	Comunicazione	Comunicazione	Struttura	Arte
	Emozione	Emozione	Emozione	Comunicazione
	Arte	Stile	Arte	Emozione
	Piacere	Altre	Fare musica	Piacere

4.2 Piani di studi e programmi universitari

4.2.1 Piani di studi e programmi universitari (Università di Bologna)

Prima di presentare i piani di studi e programmi universitari della laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia e della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, mi pare importante presentare una sintesi storiografica della sede e del dipartimento dove si svolgono questi due corsi di studio.

Università di Bologna (Italia)

L'Università di Bologna ha origini molto antiche: essa è infatti la prima Università del mondo occidentale.

Lo *Studium* nacque nel Medio Evo come libera e laica organizzazione fra studenti che sceglievano e finanziavano in prima persona i docenti. La sua storia s'intreccia con quella di grandi personaggi che operarono nel campo della scienza e delle lettere ed è riferimento imprescindibile nel panorama della cultura europea.

L'origine dell'Università di Bologna è fissata convenzionalmente all'anno 1088, data designata da un comitato di storici guidato da Giosuè Carducci. L'Istituzione che oggi è chiamata Università comincia a configurarsi a Bologna alla fine del secolo XI, quando maestri di grammatica, di retorica e di logica iniziano ad applicarsi al diritto.

I primi studiosi di cui si ha documentazione sono Pepone e Irnerio, quest'ultimo definito dai posteri "*Lucerna Iuris*".

Con la consulenza di quattro *doctores* probabilmente suoi allievi, Federico I emana nel 1158 la *Constitutio Habita* tramite la quale l'Università diventa, per legge, un luogo in cui la ricerca viene svolta indipendentemente da ogni altro potere.

Dal XIV secolo, alle scuole dei giuristi si affiancano quelle dei cosiddetti "artisti", studiosi di medicina, filosofia, aritmetica, astronomia, logica, retorica e grammatica.

Dal 1364 è istituito anche l'insegnamento di teologia.

Giungono a Bologna a trascorrere periodi di studio Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Guido Guinizelli, Cino da Pistoia, Cecco d'Ascoli, Re Enzo, Salimbene da Parma e Coluccio Salutati.

La fama dell'Università di Bologna si propaga, già dal Medioevo e per tutti i secoli a seguire, non solo presso gli intellettuali italiani ma anche in tutta Europa e diviene meta di ospiti illustri come Thomas Becket, Paracelso, Raimundo de Pegñafort, Albrecht Dürer, san Carlo Borromeo, Torquato Tasso e Carlo Goldoni.

Nel 1888 si celebra l'ottavo centenario dello *Studium*: evento grandioso, diviene una festa internazionale degli studi che riunisce a Bologna tutte le università del mondo per onorare quella che viene riconosciuta come la Madre delle Università, la sede in cui tutte le altre università affondano le proprie radici.

L'Università continuerà a mantenere questa posizione di centralità sulla scena della cultura mondiale fino al periodo tra le due guerre, quando emergono altre realtà che si evolvono rapidamente nel campo della ricerca e della formazione. Essa è dunque chiamata a rapportarsi con le Istituzioni dei Paesi più avanzati intraprendendo un percorso di

aggiornamento e crescita. Tra le sfide raccolte con successo, l'Università si impegna in quel confronto con la nuova dimensione europea che condurrà all'innovazione del sistema universitario (per notizie più approfondite, si veda il sito: <http://www.unibo.it>).

L'organizzazione degli studi nell'Università di Bologna si articola in tre cicli:

- Corsi di Studio di primo ciclo e ciclo unico: Laurea, Laurea Magistrale a ciclo unico.
- Corsi di studio di secondo ciclo: Laurea Magistrale.
- Corsi di Studio di terzo ciclo: Dottorati di Ricerca e Scuole di Specializzazione.

L'Ateneo attiva anche corsi professionalizzanti come Master di primo e secondo livello, Corsi di Alta Formazione, Corsi di Formazione permanente e Corsi intensivi.

I piani e programmi dei corsi di cui parleremo, sono organizzati dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione, che presenteremo qui a seguire.

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"

Il Dipartimento è costituito da docenti e ricercatori appartenenti alle aree disciplinari di Antropologia Culturale, Pedagogia, Psicologia e Sociologia che, fin dalla sua costituzione, hanno scelto di perseguire obiettivi di ricerca interdisciplinare. Le linee di ricerca possono così essere sintetizzate:

- Finalità, dinamiche e contenuti dei processi dello sviluppo e dei processi educativi; i mass-media come strumenti di socializzazione e di diffusione di ideologie; l'innovazione didattica e i nuovi strumenti tecnologici; strategie ottimali di inserimento sociale di soggetti diversamente abili.
- Influenza dei diversi contesti sociali sulle dinamiche di costruzione degli strumenti cognitivi e rappresentazioni sociali dei fenomeni educativi e di sviluppo.
- Metodi e strumenti di indagine e di valutazione dei processi formativi e di socializzazione.

- Strategie implicite ed esplicite operanti nelle istituzioni scolastiche e formative; educazione degli adulti; storia della scuola in Italia e comparazioni con altri sistemi scolastici; storia della famiglia; servizi sociali ed ospedalieri.
- Giovani e vita sociale: dinamiche della socializzazione secondaria; i fenomeni delle subculture nei gruppi; l'incontro con le istituzioni; le dinamiche del disagio e della devianza.
- Fondamenti epistemologici delle Scienze dell'Educazione.
- Il Dipartimento ha rapporti di collaborazione scientifica e didattica con molti Istituti e Centri di ricerca europei, nordamericani, africani, e del Medio Oriente (per maggiori informazioni, si consulti il sito: <http://www.scedu.unibo.it>).

Piano di studio di Educatore nei servizi per l'infanzia

Piano di studi unico

	Primo anno di corso	Secondo anno di corso	Terzo Anno di Corso
Attività formative obbligatorie	Antropologia culturale	Laboratorio d'informatica per l'educazione	Didattica delle attività motorie e metodologie del gioco
	Pedagogia generale e sociale	Modelli dei servizi per l'infanzia	<u>Educazione al sonoro</u>
	Psicologia generale	Modelli di mediazione didattica	Educazione alla comunicazione verbale
	Psicologia sociale	Pedagogia speciale	Laboratorio di formazione professionale dell'educatore nei servizi per l'infanzia
	Sociologia generale	Progettazione e valutazione degli interventi educativi	Laboratorio di formazione professionale dell'educatore nei servizi per l'infanzia II

	Storia moderna	Psicologia dello sviluppo	Produzione letteraria per l'infanzia
		Tirocinio II anno	Prova finale
			Psicopatologia dello sviluppo
			Sociologia della famiglia
Insegnamento a scelta tra	Storia delle teorie dell'infanzia		Lingua straniera (francese – inglese – spagnolo – tedesco)
	Sistemi etici e teorie della virtù		
Insegnamento a scelta tra	Etica sociale e giustizia		
	Filosofia dell'educazione all'interculturalità		

Programma del corso Educazione al sonoro

Il corso intende fornire alcune competenze musicali di base ed alcuni strumenti teorici e metodologici per svolgere attività con il suono e la musica nei nidi e nelle comunità infantili.

Le conoscenze e abilità che deve conseguire lo studente al termine del corso sono:

- conosce e sa esplorare le qualità sonore dell'ambiente, della propria voce, degli oggetti e degli strumenti;
- sa inventare e improvvisare semplici sequenze musicali;
- conosce e sa utilizzare alcuni strumenti di base di interpretazione e analisi di brani musicali ascoltati;
- conosce differenti repertori musicali.
- conosce in modo approfondito gli elementi principali dello sviluppo psicologico musicale dei bambini nella prima e seconda infanzia e alcuni elementi sociologici di diffusione e consumo della musica nella prima e seconda infanzia;

- sa interagire musicalmente con il/i bambino/i, sostenere, rafforzare e promuovere dall'interno la loro musicalità;
- sa costruire progetti di educazione al sonoro in continuità e in progressione con la scuola dell'infanzia;
- conosce e sa valorizzare le individualità musicali culturali, di genere e le disabilità dei bambini;
- conosce e sa utilizzare semplici strumenti di ricerca nel campo dell'educazione musicale.

I contenuti che vengono affrontati e approfonditi durante il corso sono:

1. Il profilo professionale musicale dell'educatore di nido:

- competenze di base, tecnico-professionali e trasversali;
- rappresentazioni sociali della musica degli educatori di nido.

2. Le competenze di base:

- saper capire
- saper produrre
- saper percepire
- conoscenza di repertori musicali
- autobiografia musicale

3. Percezione uditiva e sviluppo della musicalità nella prima infanzia:

- fase prenatale;
- lallazione, baby-talk, involucro sonoro del sé;
- schema vocale e schema corporeo;
- esplorazione senso-motoria: voce, corpo, oggetti;
- interazione musicale tra bambino/adulto: ripetizione/variazione, sintonizzazione, creatività.

4. Le condotte sonoro-musicali dei bambini nei momenti di routine quotidiana:

- il pranzo;
- il cambio;
- l'addormentamento;

- il gioco libero.

5. Interazioni vocali tra pari nel nido:

- studi e ricerche;
- griglie di osservazione;
- la voce e il gesto.

6. Progettare: il tirocinio come prima fase di professionalizzazione:

- allestimento spazi e materiali;
- esplorazione spontanea;
- osservazione delle condotte sonoro-musicali;
- ruolo dell'educatore e strategie di intervento;
- progetti ed esperienze di ricerca-azione;
- documentare.

Piano di studio della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

	Primo Anno di Corso	Secondo Anno di Corso	Terzo Anno di Corso
Attività formative di base: psicopedagogiche e metodologiche - didattiche	Didattica generale e tecnologie educative	Metodologie e didattiche attive	Antropologia e sociologia dell'educazione
	Pedagogia generale e sociale	Progettazione e sperimentazione scolastica	Antropologia culturale
	Teoria della pedagogia	Innovazione e sperimentazione scolastica	Sociologia dell'educazione
		Modelli di programmazione didattica Psicologia dello sviluppo	Pedagogia interculturale
Attività formative caratterizzanti: area 1: i saperi della scuola	Geometria e matematica di base	Geografia	Elementi di fisica e didattica della fisica
	Letteratura e lingua italiana	Iconografia e iconologia	Fondamenti di matematica e didattica della matematica
	Storia della società contemporanea	Linguistica italiana	Letteratura per l'infanzia
Attività formative caratterizzanti: area 2: insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili	Pedagogia speciale per l'inclusione		Psicologia della disabilità e dell'integrazione

Attività formative: altre attività	Laboratorio di lingua inglese I	Laboratorio di lingua inglese II	Laboratorio di lingua inglese III
		Tirocinio II anno	Tirocinio III anno

	Quarto anno di corso	Quinto anno di corso
Attività formative di base: psicopedagogiche e metodologiche - didattiche	Teorie e procedure di valutazione scolastica	
	Corsi a scelta	
Attività formative caratterizzanti: area 1: i saperi della scuola	Didattica dell'italiano e della letteratura italiana	Didattica della matematica con elementi di statistica
	Esercizi di analisi della letteratura moderna e contemporanea	Elementi di biologia generale
	Didattica dell'italiano	Metodologia e didattica dell'attività motoria
	Elementi di chimica ed ecologia	Storia antica e medievale
	Metodologia dell'educazione musicale	
Attività formative caratterizzanti: area 2: insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili	Igiene	Psicopatologia dello sviluppo
	Laboratorio di lingua	Idoneità di lingua

formative: altre attività	inglese IV	inglese (livello b2
	Laboratorio di tecnologie didattiche	Laboratorio di lingua inglese V
	Tirocinio IV anno	Prova finale
		Tirocinio v anno

Programma di Metodologia dell'Educazione musicale

Il corso intende fornire strumenti teorici e metodologici per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

I contenuti affrontati e approfonditi durante il corso si articolano come segue.

1. Dalla parte degli insegnanti:

- il profilo professionale musicale dell'insegnante della scuola dell'infanzia e della scuola primaria: competenze di base, tecnico-professionali, trasversali;
- le rappresentazioni sociali della musica di studenti e insegnanti.

2. Dalla parte dei bambini:

- lo sviluppo psicologico musicale: fase prenatale, vocalità e ruolo della voce materna nei primi mesi di vita, il gioco musicale, l'osservazione delle "condotte musicali";
- i gusti musicali dei bambini: acculturazione, scuola, famiglia e mass-media;
- le scritture musicali spontanee dei bambini.

3. Interazioni musicali e apprendimento:

- interazione e creatività musicale;
- nuove tecnologie ed educazione musicale: i sistemi musicali interattivi riflessivi.

4. Proposte metodologiche di didattica della musica per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria:

- l'unità didattica;
- la *pédagogie d'éveil*;
- dall'attività al progetto.

4.2.2 Piani di studi e programmi universitari (*Universidad de Los Andes*)

Universidad de Los Andes (Venezuela)

L'*Universidad de Los Andes* è un'università nazionale, finanziata dallo Stato. Essa occupa una superficie di 360.719 m², distribuiti su tre zone andine (Mérida, Tachira e Trujillo). Possiede 11 Facoltà, la sua istruzione viene data in spagnolo, con un'articolazione semestrale degli studi, nella maggior parte delle sue carriere.

I corsi di insegnamento comprendono vari settori di competenza, come ad esempio: Scienze naturali (*Ciencias basicas*), Ingegneria, Architettura e Tecnologia, Scienze Agrarie e del Mare, Scienze della Salute, Scienze della Formazione, Scienze Sociali, Scienze umanistiche, Lettere e Belle arti. Le attività d'insegnamento sono integrate con attività di ricerca, di cultura ed estensione (*cultura y extension*).

L'*Universidad de Los Andes*, è, cronologicamente, la seconda università sorta nel Paese; a Mérida è conferito il carattere di Città Universitaria del Venezuela.

Le origini della *Universidad di Los Andes* risalgono al 1785, quando Fray Juan Ramos de Lora, primo vescovo di Mérida, in questa città fonda una casa di formazione per i giovani con la vocazione sacerdotale, carriera in cui impartire lezioni di religione, latino e morale. Due anni dopo, la casa divenne un Seminario Tridentino e, nel 1789, vi fu dato il titolo di Real Collegio Seminario de San Buenaventura.

Nel 1810 la sentenza del Consiglio Superiore in Mérida dà al Seminario l'ambito titolo di "Regia Università di San Buenaventura de Mérida dei Cavalieri".

Nel 1832 il governo federale ha ordinato la stesura della prima Costituzione dell'Università, con cui vengono separati Seminario e Università. Nel 1905 è stato restaurato, finalmente, il suo nome attuale di *Universidad de Los Andes* (per informazioni più dettagliate, si può consultare il sito: <http://www2.ula.ve>)

Facultad de Humanidades y Educación

La Facoltà di *Humanidades y Educacion* è parte delle 11 Facoltà che appartengono alla *Universidad de Los Andes* e ha come finalità principale quella di contribuire alla creazione, allo

sviluppo e alla diffusione di conoscenze innovative e competitive nel settore delle Scienze umane, delle Scienze dell'educazione e delle Lettere, nonché alla formazione etica ed integrale di professionisti altamente qualificati, con senso della cittadinanza, della promozione sociale, culturale, educativa e umanistica, che sappiano contribuire al consolidamento della libertà, della democrazia e del benessere della nazione. Tutto questo in una politica unificante dell'insegnamento, della ricerca e dell'estensione, con vincoli inter-istituzionali, come motore di trasformazione e di sviluppo della società.

In questa Facoltà si trova la Escuela de Educación dove avvengono i corsi di formazione all'insegnamento "Preescolar": Básica Integral, Educación Física, Deportes y Recreación, Matemática, Ciencias Físico Naturales y Lenguas Modernas (per maggiori dettagli si veda il sito: <http://uvero.adm.ula.ve/>)

Piano di studio "Licenciatura en Educacion Preescolar"

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre
Filosofía de la Educación	Lógica y Argumentación	Introducción a la Investigación	Estadística	Investigación Cualitativa/Cuantitativa
Lenguaje y Comunicación	Introducción Informática	Puericultura II	Desarrollo Lógico Matemático	
Matemática Básica	Puericultura I	Psicología Evolutiva del Niño II	Taller Gráfico-Plástico I	Taller Gráfico-Plástico II
Psicología General	Psicología Evolutiva del Niño I	Sociología de la Familia	Didáctica de la Educación Preescolar	Taller Expresión Lúdica
Pedagogía General	Sociología de la Educación	Seminario Abierto	Opcional Desarrollo Personal	Lenguaje y Comunicación del Niño Preescolar

		Opcional General		Seminario Abierto
--	--	---------------------	--	-------------------

Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre	Noveno Semestre
Práctica Profesional I	Legislación del Niño y del Adolescente	Valores y Educación	Memoria de Grado
Taller Musical del Niño Preescolar I	Seminario de Grado	Taller Ciencias Naturales	
Taller Literatura Infantil	Administración de las Instituciones Preescolares	Práctica Profesional III	
Eval. Desarrollo de Pers. Niño Preescolar	Práctica Profesional II	Taller Ciencias Sociales	
Opcional Área Preescolar	Taller Musical del Niño Preescolar II		

Programma di “Taller musical del niño preescolar I”

Il corso “*El Taller de Educación Musical del niño preescolar I*” si focalizza su come ottenere un’essenziale conoscenza di base della musica, e su uno studio dell’attività musicale rivolta ai bambini, così come sullo sviluppo e la sensibilità e personalità; quest’ultima comprende anche diversi aspetti, come, ad esempio, favorire un migliore sviluppo della parte motrice, indispensabili per il benessere dei bambini.

“*El Taller de Educacion Musical del niño preescolar I*”, ha un carattere teorico-pratico, strutturato sulla base di due approcci: uno, destinato al processo di alfabetizzazione musicale degli studenti; processo attraverso il quale lo studente acquisisce le basi teoriche necessarie per l’insegnante di musica in azione; un altro per la conoscenza e la pratica di attività musicali e giochi rivolti ai bambini 0-6 anni, in modo che gli studenti acquisiscano le competenze per interagire nel modo giusto nella classe.

Gli obiettivi del corso sono formulati come segue.

- Fornire ai futuri insegnanti di base gli elementi musicali necessari alla loro formazione di futuri insegnanti di livello *preescolar*.
- Stimolare e sviluppare le capacità musicali del maestro per promuoverne i processi di apprendimento permanente.
- Capire e interpretare le diverse metodologie per l'educazione musicale, acquisire informazioni e metterle in pratica nell'esercizio professionale.
- Promuovere l'educazione senso-percettiva, al fine di sensibilizzare l'insegnante e il bambino verso la percezione di elementi sonori.
- Coltivare la sensibilità dell'udito attraverso il canto, al fine di stabilire le basi per l'apprezzamento estetico della musica.
- Affrontare le aree affettivo-emotive, linguistiche, sociali, cognitive attraverso il canto, il ritmo e il linguaggio del corpo.
- Esercitare dinamiche specifiche per lo sviluppo ritmico-motorio del bambino

I contenuti proposti si articolano come sotto esposto.

3. Il bambino e l'ambiente sonoro. Musica ed educazione infantile. Musica per neonati. Musica per bambini in età prescolare. Finalità e obiettivi dell'insegnamento della musica in età prescolare e di scuola materna. Basi psicologiche di educazione musicale.
4. Gli elementi del linguaggio sonoro: altezza, durata, intensità e timbro e loro applicazioni musicali. Elementi di notazione e lettura della musica. Il pentagramma, le chiavi. Lettura in chiave di sol. Espressione corporea.
5. Principali metodi di educazione musicale: Sistema Orff, Kodaly, Willems, ritmica Dalcroze. Dinamica di gruppo. La canzone didattica. La scala pentatonica. Creazione di brani didattici.
6. Il ritmo musicale. Notazione ritmica e figure di notazione: breve, semibreve, minima, semiminima. Note puntate, silenzi, legature. Misure: 2/4, 3/4, 4/4, 6/8. Pratica ritmica: parola e e corpo. Incorporazione della ritmica dalcroziana: giochi di ritmi corporali. Dinamica di gruppo per l'insegnante e il bambino. Creatività: con la base di un ritmo, creare i movimenti del corpo.

7. Sviluppo sensoriale-uditivo: orientamento uditivo in un ambiente sonoro. La consapevolezza di sentire. Esplorazione degli opposti: rumore-silenzio, suoni ascendenti-suoni discendenti, lungo-corto, forte-piano, lento-veloce, alto-basso. Esplorazione di timbri e qualità del suono degli oggetti. Scelta dei materiali per suddetti scopi. Esplorazione del corpo e della voce. Creare con tali elementi.
8. Elaborazioni di oggetti sonori, con l'obiettivo di unire contenuti logico-matematici con le esperienze musicali: seriazione, selezione, classificazione, assortimento.
9. Cura e sviluppo della voce. Intonazione. Vocalizzazione. La voce e le sue caratteristiche. Estensione della voce nei bambini. Affinazione, respirazione, articolazione, rilassamento, giochi, canzoni, selezioni di repertorio infantile: canzone didattica, folklorica, tradizionale e popolare. Giochi per identificare le qualità del suono attraverso le canzoni: intensità, velocità, domande e risposte, canto a catena, udito interiore. Espressione e gesti del corpo.
10. Pratica strumentale: la conoscenza del flauto dolce, proposizioni di base, interpretazione di segni musicali, esecuzioni di un repertorio di filastrocche (lo studio del flauto dolce è previsto per tutta la durata del laboratorio).

Programma di “Taller musical del niño preescolar II”

Il “*Taller de Educación Musical del niño preescolar II*” è rivolto agli studenti della *Licenciatura en Preescolar* a continuazione del “*Taller de Educación Musical del niño preescolar I*” In tal senso, il contenuto di questo programma è centrato su come ottenere nuove conoscenze, sulla base dell'educazione all'ascolto, educazione ritmica e di espressione corporale.

I contenuti affrontati durante le lezioni sono i seguenti:

1. Il ritmo. Battute semplici e composte. Spostamento del ritmo nello spazio parziale e totale. Ritmi anacrusici e ritmi tetici. Applicazione dei metodi Orff e Dalcroze. La rima e la sua costruzione. Improvvisazione di rime ed esecuzione dei movimenti.
2. Sviluppo psicomotorio infantile. Caratteristiche di tale sviluppo. Capire lo schema corporeo del bambino. Espressione corporea a livello di formazione iniziale. Lo sviluppo di giochi di espressione corporea attraverso il metodo Dalcroze.

3. Percussioni con corpo e intelligenze multiple. Metodo per lo sviluppo dell'istruzione BAPNE (Biomeccanica, Anatomia, Psicologia, Neuroscienza ed Etnomusicologia) Varie applicazioni dinamiche del metodo. Applicazioni dei giochi ritmici con oggetti di uso quotidiano.
4. Sviluppo sensoriale uditivo. Orientamento del sentire in un ambiente sonoro. La consapevolezza di sentire. Esplorazione degli opposti: il rumore-il silenzio, il suono ascendente-discendente, lungo-corto, forte-piano, lento-veloce, acuto-grave. Esplorazione di timbro e qualità del suono degli oggetti. Scelta dei materiali per suddetti scopi. Esplorazione del corpo e della voce. Creazioni con tali elementi.
5. Gli strumenti musicali. La conoscenza delle famiglie di strumenti: aerofoni, membranofoni, idiofoni, cordofoni e metallofoni. Origine, costruzione, disegno, funzionalità e attuazione della orchestra sinfonica. Strategie di lavoro per l'insegnamento e l'apprendimento in aula degli strumenti musicali. Costruzione di risorse didattiche.
6. Cura e sviluppo della voce. Intonazione. Vocalizzazione. La voce e le caratteristiche. Estensione della voce nei ragazzi. Intonazione, respirazione, articolazione, rilassamento, giochi, canzoni, selezione del repertorio infantile: canzone didattica, folklorica, tradizionale e popolare. Giochi per identificare le qualità del suono attraverso le canzoni: intensità, velocità, domande e risposte, catena di canzoni, udito interiore. Espressione e gesti del corpo.
7. Pratica strumentale: la conoscenza del flauto dolce, proposizioni di base, interpretazione di segni musicali, esecuzioni di un repertorio di canzoni infantili (lo studio del flauto dolce è previsto per tutta la durata del laboratorio).

4.2.3 Confronto tra i due piani di studi e programmi universitari

	Laurea		
	Bologna		Mérida
	Educatore nei servizi per l'infanzia	Scienze della Formazione Primaria	<i>Educación Preescolar</i>
Obiettivo formativo	Formazione di competenze teoriche fondamentali (di natura pedagogica, psico-sociale, antropologica) per la comprensione della condizione infantile nella società contemporanea e delle principali modellistiche di intervento pedagogico e didattico esistenti.	Promuovere e favorire negli insegnanti un'avanzata formazione teorico-pratica nell'ambito delle discipline psicopedagogiche, metodologico-didattiche, tecnologiche e della ricerca.	Formare gli insegnanti verso la conoscenza del bambino nei suoi aspetti biologici, psicologici e sociali; fornire una formazione che permetta loro di facilitare nei bambini lo sviluppo armonico delle aree cognitiva, socio-affettiva, psicomotoria e fisica dei bambini.
Durata	3 anni	5 anni	9 semestri
Fascia d'età cui si rivolge	Dagli 0 ai 3 anni	Dai 3 agli 11 anni	Dagli 0 ai 6 anni
Ambito musicale	Fornire strumenti teorici e metodologici per svolgere attività con il suono e la musica nei nidi e nelle comunità infantili.	Fornire strumenti teorici e metodologici per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.	Ottenere un'essenziale conoscenza di base della musica e applicarsi allo studio dell'attività musicale rivolta ai bambini, così come allo studio dello sviluppo e della sensibilità della personalità infantile.
Tirocinio	Attività di tirocinio durante 1 anno	Attività di tirocinio durante 4 anni	Attività di tirocinio durante 3 anni
Ambito lavorativo	L'asilo nido, le comunità infantili nei diversi modelli organizzativi presenti sul territorio, i	Scuola dell'infanzia e primaria	Scuola dell'infanzia, asilo nido

	servizi di sostegno alla genitorialità come i centri gioco o i centri per la famiglia.		
--	--	--	--

Confrontando i piani di studio tra Educatore nei servizi per l'infanzia (Bologna), Scienze della Formazione Primaria (Bologna) e *Educación Preescolar* (Mérida) certamente possiamo osservare che ognuna di queste lauree prevede propri diversi insegnamenti in accordo con gli obiettivi che si prefigge di realizzare.

In linea generale, tutte e tre le lauree forniscono insegnamenti riguardanti le discipline di base, (pedagogia, psicologia, sociologia, didattica), per il conseguimento di competenze psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, socio-antropologiche.

Le discipline complementari (letteratura infantile, matematica, biologia, chimica, ecc.) sono affrontate nelle lauree di Scienze della Formazione Primaria ed *Educación Preescolar*, questo senz'altro per il fatto che questi due corsi di studi formano i futuri insegnanti di bambini compresi in una fascia d'età più alta, rispetto alla laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia.

Per quanto riguarda allo studio funzionale all'insegnamento della musica, osserviamo che, per tutte e tre le lauree, sono previste lezioni volte all'apprendimento delle conoscenze musicali di base che un futuro insegnante deve possedere.

In questo senso, è importante segnalare che l'insegnamento di musica previsto nel corso di studi in *Educación Preescolar* (Mérida) può essere equivalente, grosso modo, con quello previsto nel corso di Scienze della Formazione Primaria (Bologna), e in minor grado con la laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia (Bologna).

L'insegnamento nella scuola primaria in Venezuela è affidato a un'altra laurea chiamata "*Licenciatura en Educación mención Básica Integral*".

In quanto ai programmi dell'insegnamento

	Educazione al sonoro	Metodologia dell'Educazione musicale	<i>Taller musical del niño preescolar I</i>	<i>Taller musical del niño preescolar II</i>
Contenuti	Il profilo professionale musicale dell'educatore di nido	Il profilo professionale musicale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria	Il bambino e l'ambiente sonoro	Sviluppo psicomotorio infantile
	Le competenze di base	Lo sviluppo psicologico musicale	Gli elementi del linguaggio sonoro	Percussioni con il corpo e intelligenze multiple
	Percezione uditiva e sviluppo della musicalità nella prima infanzia	Interazioni e apprendimento musicali	Principali metodi di educazione musicale	Sviluppo sensoriale-uditivo
	Le condotte sonoro-musicali dei bambini nei momenti di routine quotidiana	Proposte metodologiche di didattica della musica per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria	Il ritmo musicale	Gli strumenti musicali
	Interazioni vocali tra pari nel nido		Sviluppo sensoriale-uditivo	Cura e sviluppo della voce
	Progettare il tirocinio come prima fase di professionalizzazione		Elaborazioni di oggetti sonori	Pratica strumentale
			Cura e sviluppo della voce	
			Pratica strumentale	

In tutti e quattro programmi si possono evidenziare una serie di contenuti incentrati sulle conoscenze di base della musica e una serie rivolta alla formazione degli insegnanti in quanto a fornire aspetti pedagogici per lo sviluppo affettivo-cognitivo-sociale del bambino.

C'è tuttavia un'osservazione da sottolineare: in Venezuela, come si può già notare dal nome del corso, *Taller*, che vuol dire laboratorio, l'insegnamento ha un carattere molto più pratico che teorico.

4.3 Dall'indagine empirica al profilo professionale.

4.3.1 Il profilo professionale musicale dell'insegnante

“Il contenuto del profilo professionale dell'insegnante è costituito da un insieme di indicazioni che ne riguardano le competenze teoriche, le competenze operative e le competenze sociali”. (Gatullo 1990, p. 99)

Il profilo professionale dell'insegnante indica le competenze che gli insegnanti devono possedere e “serve direttamente per stabilire verso quali obiettivi orientarne la formazione, quali rapporti istituire tra gli obiettivi, e, in particolare, quali gerarchie individuare al loro interno” e deve anche “essere tenuto presente sia per stabilire quali risorse (i tempi e la loro distribuzione, le competenze specialistiche, gli strumenti materiali, i finanziamenti) utilizzare per la formazione (iniziale e in servizio), sia per organizzarle, sia per stabilire le procedure e i criteri del reclutamento” (Gatullo 1990, p. 100).

Il profilo viene condizionato da alcune variabili che “sono classificabili in funzione delle stesse categorie con cui si possono classificare le variabili che influenzano la determinazione degli obiettivi dell'azione formativa della scuola” (Gatullo 1990, p. 102).

Queste variabili più importanti sono:

- i fatti sociali all'interno dei quali si collocano i processi formativi;
- i contenuti culturali e i valori che sono oggetto dell'insegnamento e dell'attività formativa;
- le informazioni e le idee fornite dalle scienze sociali;

- i risultati delle ricerche riguardanti i processi di apprendimento e di socializzazione;
- alcune decisioni importanti in merito alle strutture organizzative del sistema scolastico.

4.3.2 Le competenze degli insegnanti

In questo senso, si tratta di definire quali competenza musicali, quale insieme di conoscenze e di abilità debbano possedere gli studenti alla fine del proprio percorso universitario per raggiungere gli obiettivi prefissi per un futuro insegnante di educazione musicale.

Così la “competenza musicale si definisce come un insieme di abilità che riguardano da un lato la *comprensione*, intesa come capacità di cogliere l’evento musicale nella sua articolazione interna e nelle relazioni che intrattiene con il contesto culturale, e dall’altro la *produzione*, nella doppia accezione di esecuzione e invenzione. Comprensione e produzione rappresentano così le due direttrici lungo cui la competenza si sviluppa e, conseguentemente, i due assi portanti dell’intervento educativo, mentre il sapere costituisce quell’insieme di conoscenze che rende possibile sia la pratica musicale sia la comprensione e la produzione della comunicazione musicale” (Deriu 2002, p. 806).

Abbiamo osservato dal capitolo 3, nel paragrafo riferito alla concezione delle competenze musicali che devono possedere insegnanti di musica, che gli studenti hanno dato molta importanza alle competenze di base. A tal proposito, è importante ricordare le competenze di base descritte da Addessi (2005).

- *Saper percepire*, e cioè riconoscere, confrontare, classificare: le fonti, le qualità dei suoni.

- *Saper capire*, e cioè interpretare e analizzare oggetti sonori e musicali, mettendo in relazione i significati, le funzioni, i contesti, con le strutture musicali. Saper interpretare brani musicali con altri linguaggi: gestuale-motorio e grafico-pittorico.
- *Saper produrre*: eseguire, inventare, improvvisare semplici sequenze o brani musicali, con la voce, il corpo, gli oggetti, gli strumenti, le nuove tecnologie, individualmente e collettivamente.
- *Conoscere differenti repertori musicali*: musiche d'avanguardia e sperimentali, della tradizione colta occidentale, musiche d'intrattenimento, musiche etniche europee ed extraeuropee, musiche "popular", ecc.
- *Conoscere alcuni aspetti della propria identità ed esperienza musicale*: (saperi e abilità, autobiografie musicali) attraverso lavori sull'autobiografia, sulle proprie esperienze musicali vissute dall'infanzia fino all'adolescenza e all'età attuale.

Abbiamo visto anche (sempre nel capitolo 3) come, per gli studenti, il fatto di possedere competenze tecnico-professionali, abbia riscontrato un numero di risposte ancora maggiore rispetto al padroneggiare competenze di base. Tali competenze tecnico-professionali si definiscono, precisamente, come segue (si veda Addressi 2005).

- Conoscere i principali *fenomeni sociologici di diffusione* e di *consumo musicale* nella fascia di età 3/10 anni.
- Conoscere alcuni *aspetti storici, antropologici ed epistemologici* del linguaggio musicale: dove, come quando, perché sono state composte alcune musiche, con quali significati, funzioni, ruoli, strumenti.

- Conoscere gli elementi principali dello *sviluppo psicologico musicale* del bambino (0/10 anni), da un punto di vista cognitivo, affettivo e di interazione.
- Conoscere gli elementi principali di *pedagogia musicale* ed essere capaci di *programmare/progettare* percorsi di educazione al suono e alla musica.
- Conoscere le principali metodologie della *didattica della musica*, ed essere capaci di utilizzarne alcune. Non si tratta di una competenza esaustiva: ciò che si richiede, è la conoscenza di alcuni approcci metodologici, e la capacità di saperli utilizzare per elaborare e realizzare dei progetti, delle attività musicali nella scuola.
- Conoscere gli strumenti della *didattica interdisciplinare* e saperne utilizzare alcuni. Le competenze sulla didattica interdisciplinare sono particolarmente importanti, perché permettono ad un insegnante di base, che non è un insegnante di musica e che in genere non possiede una formazione musicale specifica, di inserire l'educazione musicale nel percorso di formazione del bambino, secondo una traiettoria metacognitiva, che vede la musica come uno degli elementi che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi educativi generali. Stimolare le competenze che lo studente ha già negli altri campi disciplinari, e in quello delle scienze dell'educazione, per sfruttarle anche nel campo musicale è una strategia vincente all'interno di un corso di laurea dove gli studenti non sono musicisti: quindi musica e movimento, musica e arte, ma anche musica e acustica, musica e scienze, musica e storia.

Inaspettatamente, e con un certo stupore, abbiamo trovato dall'indagine empirica come non sia importante, agli occhi degli studenti, il fatto che il futuro insegnante di base che si occupa anche di educazione musicale debba possedere un tipo di competenze trasversali. Tale gruppo di competenze ha infatti riscontrato un numero molto basso di

risposte, ma non per questo tralascieremo di sottolineare l'importanza che esse rivestono nella formazione degli insegnanti. Si tratta precisamente delle seguenti competenze (Addessi 2005).

- Conoscere gli aspetti principali relativi al *ruolo dell'insegnante di base nell'educazione musicale*, ed essere capaci di mettersi in relazione con altri operatori musicali, interni o esterni alla scuola. Possedere una maggiore consapevolezza del proprio ruolo professionale è uno degli aspetti che permetteranno allo studente di elaborare con maggiore armonia le sue relazioni con gli altri soggetti professionali. È importante, per esempio, essere consapevoli che l'insegnante della scuola materna ed elementare, non è un insegnante di musica, e non sono richieste le stesse competenze di un musicista. Vanno invece valorizzate, anche per l'educazione musicale, le sue competenze pedagogiche grazie alle quali l'insegnante di base si presenta come una figura particolarmente importante per l'educazione al suono e alla musica del bambino.
- Conoscere alcuni *strumenti, enti e agenzie di formazione e aggiornamento* degli insegnanti di educazione musicale. Essere consapevoli delle proprie competenze, del proprio ruolo significa anche sapersi mettere in relazione con gli operatori musicali esterni che svolgono attività di collaborazione con la scuola, oppure con scuole o agenzie musicali.
- Conoscere semplici *strumenti di ricerca* nel campo dell'educazione musicale ed essere capace di utilizzarne alcuni (biblioteche, riviste, pubblicazioni e supporti informatici musicali per le scuole) in previsione di una formazione professionale continua anche dopo aver concluso gli studi universitari.

Infine, per definire quali conoscenze e capacità siano realmente utili alla formazione degli insegnanti, oppure quale sia il profilo professionale musicale necessario da creare, soprattutto tenendo conto che si tratta di soggetti non musicisti, è fondamentale aver presente il contesto sociale e culturale nel quale vivono gli studenti.

Questo rappresenta una parte essenziale della programmazione educativa e, inevitabilmente, un'occasione per ripensare alcuni tradizionali presupposti dell'educazione musicale. Così come indicato da R. Deriu, almeno tre sono le novità che caratterizzano il paesaggio sonoro in cui si trovano gli individui:

3. la moltiplicazione dei repertori (una pluralità di esperienze, diverse per genere, stile, provenienza geografica e storica, così intricate da rendere difficile il tentativo di delineare chiaramente i confini di ciascuna);
4. la varietà degli approcci e delle modalità di fruizione della musica, assai diversi da quelli proposti dalla musica colta e gli unici nei quali, in genere, si riconoscono gli insegnanti;
5. il ruolo giocato dalla musica di consumo nella definizione dell'identità giovanile.

“Tale complessità pone in discussione l'abituale orizzonte di riferimento dell'educazione musicale, fondamentalmente incentrato sul repertorio classico-romantico e su quelli infantili delle tradizioni popolari europee. Ma impone anche di studiare più a fondo la dimensione comunicativa del linguaggio musicale e le nuove funzioni che esso va assumendo della cultura contemporanea. E ancora chiede di riconsiderare l'importanza educativa degli aspetti creativi della musica sulla base della convinzione che si possiede un linguaggio non solo quando se ne conosce la grammatica, ma quando si è in grado di utilizzarlo ai propri fini espressivi” (Deriu 2002, pp. 806-807).

CONCLUSIONI

I risultati dell'indagine sono stati sicuramente significativi per comprendere e rendere esplicite le rappresentazioni sociali sul sapere musicale possedute dagli studenti universitari che hanno intrapreso un percorso di formazione per diventare insegnanti di base della scuola dell'infanzia. Abbiamo avuto l'opportunità di avere un approccio alla teoria delle rappresentazioni sociali, teoria tanto applaudita quanto controversa, ma senza dubbio originale, interessante e utile. Da qui nasce il nostro modesto apporto e proposito di contribuire alla conoscenza di tale modello delle rappresentazioni sociali, di incentivare il dibattito e l'impiego di esso al fine di comprendere, in modo costruttivo, comprendere la nostra realtà in campo educativo in tutte le sue particolarità e sfaccettature.

Lo stesso Serge Moscovici, commentando la difficoltà nella comprensione del concetto di rappresentazione sociale, stimola una discussione che nel tempo è servita ad alimentare il dibattito sul sentire comune e quotidiano, la sua oggettivazione, la sua àncora, la sua "immagine e il suo pubblico", che vengono presi come dati di analisi e indagine dal punto di vista delle rappresentazioni, come proposto nel suo primo lavoro (Moscovici 1978, p. 41).

La relazioni quindi, tra la conoscenza della musica e l'educazione musicale possono essere comprese attraverso la teoria delle rappresentazioni sociali: queste ultime costituiscono una particolare visione del mondo da parte degli individui e della rispettiva società di appartenenza in cui sono radicate le tradizioni e i valori di ciascun popolo.

Dai risultati è emerso che la concezione della musica che hanno gli studenti universitari, sia quelli italiani che quelli venezuelani, è interpretata come struttura/comunicazione/arte, come elemento caratterizzato dalla sua peculiarità di poter comunicare idee e pensieri all'interno di un ambito sonoro e come espressione artistica.

Emerge altresì che la musica viene definita come un linguaggio, e quindi come un altro modo di dire le cose, essendo l'attività musicale una maniera di comunicare, un modo per sviluppare l'ambito del sonoro in funzione dell'espressione di se stessi.

In questo contesto, le conoscenze implicite, possedute dagli studenti che diventeranno insegnanti della scuola dell'infanzia, che in questo lavoro abbiamo indagato, possono aiutarci ad indirizzare nella giusta direzione l'iter formativo dei futuri insegnanti.

Dobbiamo anche affermare come l'ipotesi iniziale sia stata effettivamente confermata: dall'analisi e interpretazione dei dati emersi sembra che le concezioni implicite sui saperi musicali possedute dagli studenti influiscano sulla loro pratica professionale in qualità di futuri insegnanti. Si è anche riscontrato che, durante la formazione universitaria, le concezioni musicali degli studenti intervistati cambiano e diventano più complesse e più elaborate, assumendo nuove connotazioni per il futuro ruolo dell'insegnante della scuola dell'infanzia.

Si è osservato che le differenze incontrate tra l'Italia e il Venezuela in quanto ai diversi dati ottenuti dalle analisi effettuate, sembrano essere dovute dalle molteplici variabili del contesto in cui opera l'insegnante di educazione musicale; e, nello specifico, dalle varie conoscenze trasmesse nei programmi di studi, dai contenuti didattici diversi, dai contesti sociali e culturali lontani e differenti e dai difformi curricula universitari.

È necessario sottolineare l'importanza dell'insegnamento della musica nelle prime fasi di sviluppo del bambino, che si trova ancora in uno stadio di formazione di abilità e competenze personali.

In questo senso, bisogna evidenziare che vi è un grande sforzo da parte dei due Paesi, l'Italia e il Venezuela, per valutare e migliorare il sistema di istruzione. Questo sforzo si basa principalmente sul riconoscimento che viene attribuito all'educazione, e specificamente all'educazione musicale, come uno dei componenti fondamentali e necessari per lo sviluppo degli esseri umani. Questi sforzi, concretizzati in documenti ministeriali di entrambe le nazioni, si concentrano sull'importanza di sviluppare le abilità del bambino in modo che fungano da strumenti nella sua vita come individuo, in coesistenza e interazione con altre persone e con il suo ambiente.

In tale ottica, è importante notare i cambiamenti che hanno avuto i curricula formativi in materia di attività musicale, come un elemento che è rimasto presente nel livello di

istruzione prescolare, essendo considerata un linguaggio, una capacità autonoma dell'individuo.

Infine, si è anche verificato che l'apprendimento musicale non è solo acquisizione di nuove conoscenze, ma anche rielaborazione di quelle già possedute in relazione al contesto e alle necessità personali e sociali. Dunque, l'apprendimento musicale è un mezzo anche di produzione creativa, di elaborazione di nuovi elementi culturali e soprattutto di autoregolazione del processo stesso dell'apprendere.

Così, viene riconfermata “la convinzione che lo scopo di tutto non è di 'imparare musica', ma di sapere usare le conoscenze e le competenze acquisite per attivare una relazione più positiva con gli altri e con la realtà che ci circonda” (Piatti 1994, p.33).

In questa prospettiva, l'acquisizione del sapere non è concepita come conoscenza meccanica di dati già elaborati, ma come uno schema entro cui i dati del reale trovano la possibilità di collocarsi e di interagire, uno schema mobile e capace di risolvere le contraddizioni che vi affacciano in ristrutturazioni sempre più ampie e sempre più comprensive.

Altra importante analisi da mettere in luce è precisamente che cosa pensano gli studenti riguardo a quali debbano essere le competenze musicali degli insegnanti della scuola dell'infanzia: qui si è notata la particolare tendenza ad affermare l'importanza di acquisire conoscenze psico-pedagogiche relative alla fascia d'età dei bambini cui si rivolgerà il proprio insegnamento.

È importante valutare l'evoluzione del profilo professionale delle insegnanti di scuola dell'infanzia così come emerge dai documenti ministeriali, “in quanto essi rappresentano i riferimenti ufficiali da cui partono o a cui si ispirano i corsi di formazione in servizio; si auspica che i corsi di insegnamento universitari per insegnanti non trascurino di presentarli alle/agli studenti e ne facciano oggetto di studio approfondito, accanto alle pubblicazioni pedagogico – didattiche e alle altre più squisitamente legate alle discipline dell'educazione”. (Manini 2007)

“Possedere una maggiore consapevolezza del proprio ruolo professionale è uno degli aspetti che permetteranno allo studente di elaborare con maggiore armonia le sue relazioni con gli altri soggetti professionali. È importante, per esempio, essere consapevoli che l'insegnante della scuola materna ed elementare, non è un insegnante di musica, e non sono richieste le

stesse competenze di un musicista. Vanno invece valorizzate, anche per l'educazione musicale, le sue competenze pedagogiche grazie alle quali l'insegnante di base si presenta come una figura particolarmente importante per l'educazione al suono e alla musica del bambino" (Addessi 2005).

Dal mio personale punto di vista, non avendo mai avuto esperienza come ricercatrice, ed essendo il presente lavoro quasi il primo elaborato in forma di tesi che io abbia mai prodotto, data la mia formazione più pratica come musicista, ho potuto, grazie a queste ricerche, constatare la somma importanza di "fare ricerca".

Dopo lo studio approfondito realizzato in questi anni di ricerca in Italia, ho potuto toccare con mano e convincermi "che gli insegnanti debbano saper fare ricerca perché questo insegna loro a problematizzare la propria attività didattica, a individuare le componenti che interagiscono nello sviluppo di capacità complesse e nell'attività di insegnamento, a documentarsi su ciò che viene via via studiato e verificato, a controllare il proprio comportamento e quello degli allievi in rapporto a un determinato insegnamento/apprendimento inserito in un contesto organico, a saperlo documentare e presentare ad altri in modo condivisibile" (Tafuri 1995, p. 126).

Sono sicura, dopo essermi potuta giovare di questa ricca esperienza, che continuerò a fare ricerca, perché credo che senz'altro mi permetterà un lavoro più accurato, nel proporre e guidare i miei futuri allievi all'uso dei metodi di ricerca con approfondimenti e revisioni costanti dei problemi metodologici.

Ritengo quindi fermamente che fare ricerca sia parte imprescindibile della formazione degli insegnanti di qualsiasi livello.

Infine, dobbiamo tenere in considerazione l'importanza di formare e aggiornare i docenti, in relazione a come essi interpretano i piani o i programmi, e che impatto tale aggiornamento riscuota sulla loro pratica quotidiana. Ugualmente dobbiamo "avere presente una scuola come quella che presuppone una diversa concezione del processo di appropriazione delle conoscenze. Anzitutto è necessario che la scuola parta dalle esperienze globali che ciascun bambino porta con sé" (Baroni 1998, p.15).

Quello che crediamo possibile è promuovere processi cognitivi e metodologici collettivi che servano alla formazione dei futuri professionisti, per l'analisi al contingente di situazioni in cui si intende lavorare.

BIBLIOGRAFIA

- Addessi A.R. (a cura di) (1997), *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, Quaderni della SIEM, Anno 7° N. 12-2/1997.
- Addessi A.R. (a cura di) (2000), *Le metamorfosi del suono: idee per la didattica*, EDT, Torino.
- Addessi A.R. (2002), *I bambini e la musica contemporanea*, KonSequenz. Rivista di musiche contemporanee, VIII, n. 6, pp. 63-85.
- Addessi A.R. (2005), *Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola di base*, in Coppi A. (a cura di), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale*, Università di Modena e Reggio Emilia, 28-30 aprile 2004, Morlacchi, Perugia, 9-2.
- Addessi A.R. (2007), *Il sapere musicale degli insegnanti*. In *Musica, ricerca sul curricolo e innovazione didattica (Quaderni dei gruppi di ricerca USR ER e IRRE-ER)*, Tecnodid, Napoli, pp. 27-36 .
- Addessi A.R. (a cura di) (2008), *Educazione al Sonoro nella prima infanzia*, Numero monografico della Rivista *Infanzia*, n. 2 aprile.
- Addessi A.R. (2009), *The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play*, in Ilari B., Gluschkof C. (a cura di), *Music in the early years: research, theory and practice, Special Issue of Early Child Development and Care*, 179/6, pp. 747-768.
- Addessi A.R. (2010), *Una indagine empirica sui saperi musicali impliciti degli studenti di Scienze della Formazione di Bologna*, in Addessi et Al. (a cura di), *Con-*

scientia musica. Contrappunti per Rossana Dalmonte e Mario Baroni, LIM, Lucca, pp. 427-450.

- Addressi A.R. & Young S. (a cura di) (2009), MERYC 2009. *Proceedings of the 4th Conference of the European Network for Music Educators and Researchers of Young Children*, Bononia University Press, Bologna.
- Addressi A.R., Carugati, F. (2010), *Social representations of the “musical child”: an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education*, *Music Education Research*, 12 (3), pp. 311-330.
- Addressi A.R., Pizzorno C., Seritti E. (a cura di) (2007), *Musica 0-3. Atti del Convegno della Società Italiana di Educazione Musicale*, Modena, 10 marzo 2007, EDT, Torino.
- Addressi A.R., Cardoso R., Valls A., Gluschankof C. (2010), *A comparative research about social representations of “musical” and “musical child” held by università students. Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 11)*, Seattle, Washington, USA.
- Baroni M. (1997), *Suoni e significati: musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino.
- Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca.
- Baroni M. (a cura di) (2009), *L'insegnamento come scienza. Ricerche sulla didattica della musica*, LIM, Lucca.
- Bertin G.M. (1975), *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma.
- Bresler L. (2007), *International handbook of research in arts education*, The Netherlands.
- Ceri R. (2007), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma.

- Delalande F. (1993), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna.
- Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, edizione italiana a cura di Disoteco M., Franco Angeli, Milano.
- Deriu R. (2002), *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, in Enciclopedia della musica, diretta da Nattiez J.-J. vol. II, "Il sapere musicale", Einaudi, Torino.
- Facci S. (1997), *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino.
- Ferrari F. (1994), "Ripartire dall'identità musicale", in Piatti M. (a cura di) *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna, pp. 131-145.
- Ferrari L., Addressi A.R. (2009), *I "gesti vocali" al nido: interazioni tra pari*, in Baroni M. (a cura di), *L'insegnamento come scienza. Ricerche sulla didattica della musica*, LIM, Lucca, pp. 51-66.
- Frapat M. (1994), *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Frabboni F. (1974), *La scuola dell'infanzia*. La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F. (1994), *Le dieci parole della didattica*. ETHEL.
- Frabboni F. (a cura di) (1997), *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia scientifica. Roma.
- Frabboni F., Trebisacce G. (1990), *La scuola degli alfabeti*. La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F., Wallnöfer G., Wiater W., Belardi N. (a cura di) (2007), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri Editori, Torino.

- Frega A.L. (1997), *Metodología Comparada de la Educación Musical*, CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), Buenos Aires.
- Gattullo M. (1990), “*Il profilo professionale dell’insegnante*”, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, pp. 99-127.
- Imberty M. (2000), “*Prospettive di ricerca per la didattica musicale*”. In Tafuri J. (a cura di), “*Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale*”. Quaderni della SIEM, 16: 445-453.
- Imberty M. (2000), “*Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*”, *Musica Domani*, XXX/114, pp. 4-10.
- Imberty M. (2002), *La musica e il bambino*, Enciclopedia della musica, vol. II, , Torino.
- Jodelet D. (a cura di) (1992), *Le rappresentazioni sociali*, Liguore, Napoli.
- Kemp A.E. (a cura di) (1992), *Modelli di ricerca per l’educazione musicale*, versione italiana di Luzzi C., in Kemp A.E. (a cura di), *Some Approaches to Research in Music Education, ISME Reading*, SIEM/RicordiLucisano P., Salerno, A. (2002), *Metodologia della ricerca in Educazione e Formazione*, Carocci, Roma.
- Manini M. (1980), *Scuola materna scuola dell’infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Manin M. (2007), *Infanzia*, in *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 197-198.
- Manini M. (2007), *Scuola dell’infanzia*, in *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 344-346.
- Manini M. (2008), “*1991-2004-2007: Orientamenti e indicazioni a confronto*”, «*Infanzia*», 1/2008, pp. 6-9.
- Mazzoli F. (2001), *C’era una volta un re, un mi, un fa...Nuovi ambienti per l’apprendimento musicale*, EDT, Torino.

- Mazzoli F., Sedioli A., Zoccatelli B. (2003), *I giochi musicali dei piccoli*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Meghnagi S. (1990), “*La formazione degli insegnanti: un’attività specifica di qualificazione professionale e di educazione degli adulti*”, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, pp.15-44.
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Press Universitaires de France, Paris.
- Moscovici S. (1981), *On social representations*, in Forgas J.P. (a cura di), *Social Cognition*, Academic Press, London.
- Moscovici S. (1989), *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M., Moscovici S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Mugny G., Carugati F. (1988), *L’intelligenza al plurale - rappresentazioni sociali dell’intelligenza e del suo sviluppo*, CLUEB, Bologna.
- Olsson B. (1997), *Il sapere musicale è di tipo estetico o sociale?*, in Addessi A.R. (a cura di), *L’autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, Quaderni della SIEM, 12, pp.110-118.
- Piatti M. (a cura di) (1994), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna.
- Stefani G. (1985), *Competenza musicale e cultura della pace*, Clueb, Bologna.
- Stefani G., Tafuri J., Spaccazocchi M., (1979), *Educazione musicale di base*, La Scuola, Brescia: La scuola.
- Tafuri J. (1995), *Educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino.
- Tafuri J. (a cura di) (2000), *La ricerca per la didattica musicale*. Quaderni della SIEM. Semestrale di ricerca e didattica musicale. Anno 10° N. 16-2/2000 Atti del convegno SIEM, Bologna 24-27 febbraio 2000.

- Tafuri J. (2001), *Esperienze musicali con i «Nuovi orientamenti». Guide alla sperimentazione didattica nella scuola dell'infanzia*, Milano.
- Tafuri J. (2007), *Orientamenti per la didattica strumentale della ricerca al'insegnamento*, LIM, Lucca.
- Vannini I. (2007), *Programmazione didattica e valutazione. Riflessioni teoriche a partire dall'esperienza compiuta*, Carocci, Roma.
- Wagner W., Hayes N., Flores-Palacios F. (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, Anthropos Editorial, Mexico.
- Zucchini G.L. (1990), *Il silenzio, il suono, la musica*. La Nuova Italia,
- Stublely E. (1992), *Philosophical Foundations*, in Colwell R. (a cura di), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Cap. 1, 3-20. MENC, Shirmer Books,

DOCUMENTI MINISTERIALI

- Decreto del Presidente della Repubblica, 10 settembre 1969, n. 647, *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444).
- Decreto Ministeriale, 3 giugno 1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- Decreto Ministeriale, 22 ottobre 2004, n. 270, *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*.
- Decreto Ministeriale, 31 luglio 2007, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.

- Decreto N° 313 Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999, *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Currículo básico nacional del nivel Preescolar*. Caracas (Venezuela).

ALLEGATO N°1

***Questionario (in Addessi- Carugati 2010) utilizzato in spagnolo
nell'indagine a Mérida***

Università degli studi di Bologna

Proyecto de investigación:

Teachers music knowledge and social representations of music

El saber musical de los enseñantes como representación social

I saperi musicali degli insegnanti come rappresentazione sociale

En colaboración con la Profa. Adriana Gallicchio – Universidad de Los Andes- Facultad de Arte – Escuela de Música – Mérida – Venezuela.

CUESTIONARIO

Estimado estudiante,

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que se lleva a cabo entre la Universidad de Bolonia (Italia) y la Universidad de Los Andes (Mérida), cuyo objetivo principal es investigar los conocimientos musicales que poseen los estudiantes que aspiran ser docentes y la importancia de la educación musical.

La suministración del cuestionario en Venezuela es realizada por la Profa. Adriana Gallicchio en el ámbito de su tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Bologna.

Por favor, responda cuidadosamente las preguntas que encontrará en las páginas del cuestionario con la mayor seriedad y reflexión objetiva.

Es importante señalar que el anonimato de sus respuestas estará estrictamente garantizado y se utilizará solo para fines estadísticos.

Su colaboración nos será de gran utilidad.

Muchas gracias.

Profa. Adriana Gallicchio
adriana.gallicchio2@unibo.it

Profa. Ana Rita Addressi
Università degli studi di Bolonia
Dipartimento di Música e spattacolo
annarita.addressi@unibo.it
telf.: 0039 051 2092087

Información general

Estudiante N°..... Edad..... Sexo

Título de la escuela media

Inscrito en la Facultad de.....

Licenciatura en..... año de inscripción.....

Ya tiene usted una licenciatura? Sí No En caso de si, en qué?.....año.....

Profesión actual.....

Si es maestro, en qué tipo de escuela trabaja?.....

Con qué tipo de cargo:

Suplente Estatal a tiempo completo Estatal a medio tiempo Municipal

Profesor asistente Colaborador externo Otro (especificar).....

Experiencia profesional en la educación.....

Toca algún instrumento? Sí No

Si es si, ¿cuál?..... ¿desde hace cuántos años?.....

Canta en un coro? Sí No o como solista? Sí No

En caso de si, ¿desde hace cuántos años?.....

¿Ha tomado cursos de música? Sí No

Si es si, cuáles? ¿Por cuántos años

¿Dónde? escuelas escuelas de música

conservatorios privadamente otros

Sabe leer y escribir el pentagrama? Sí No Un poco

Enseña o ha enseñado música? Sí No

En caso afirmativo: Algún instrumento? cual?.....

Educación musical en el preescolar Educación musical en la escuela primaria

Educación musical en el liceo Otros (especificar).....

Ha frecuentado cursos de formación musical para docentes? Sí No

En caso afirmativo, donde?.....¿con qué temas o actividades?.....

.....

Durante la licenciatura en educación preescolar, ha asistido a talleres de música?

Ninguno Uno Dos

CUESTIONARIO N. 1

1. Por favor, complete las siguientes frases, utilizando sólo el espacio proporcionado por la línea punteada.

1a. La música es.....
.....
.....

1b. La musicalidad es.....
.....
.....

2. En su opinión, la musicalidad en los niños tiene cualidades diferentes a la de los adultos?
 Sí No

En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades características de la musicalidad en los niños:

2a. escuela preescolar.....
.....
.....

2b. escuela primaria.....
.....
.....

3. En su opinión, existen niños más musicales que otros? Sí No

En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades de estos niños más musicales que otros:

3a. escuela preescolar.....
.....
.....

3b. escuela primaria.....
.....
.....

4. En su opinión, ¿qué habilidades y conocimientos debe tener un maestro que da clases de música?

4a. escuela preescolar.....
.....
.....

4b. escuela primaria.....
.....
.....

5. En su opinión, ¿cuáles son los principales objetivos de la educación musical?

5a. escuela preescolar.....
.....
.....

5b. escuela primaria.....
.....
.....

ALLEGATO N°2

Risposte al questionario

1. Por favor, complete las siguientes frases:	
1a. La música es.....	
Inicio del curso	Final del curso
1. Es algo que comunica y podemos transmitir estados de ánimo	1. Es un hecho cultural que comunica, un arte con el que podemos expresar formas de pensar, ideologías políticas, etc.
2. Es el arte de los sonidos para dar una emoción en el oyente	2. El arte de ordenar los sonidos de manera de crear una determinada emoción en el oyente
3. El arte de combinar sonidos	3. El arte de combinar sonidos agradables. Es un medio para expresar sentimientos y emociones.
4. El arte de los sonidos	4. El arte de combinar sonidos, ritmos, melodías por medio de la ejecución de instrumentos o de manera cantada.
5. La unión de los sonidos	5. La unión de ritmos y sonidos según reglas establecidas
6. Conjunto de ritmos, armonías y melodías	6. Un lenguaje o medio de expresión artístico donde podemos dar a conocer desde historias hasta sentimientos
7. La energía sonora transmitida a través del ser	7. Según la definición más sencilla y difundida, esta es el arte de combinar los sonidos de forma armonizada.
8. La manifestación sonora y/o melodía de las ideas	8. El arte de combinar sonidos y ritmos mediante la duración de los tiempos de cada figura, nota musical, ligaduras y frases.
9. Un arte	9. El arte de organizar sonidos
10. El lenguaje del alma	10. Ausente
11. La existencia de sonidos captados y concientizados por el hombre	11. Ausente
12. El arte de saber combinar los sonidos según el instrumento que provoque dichos sonidos	12. El arte de combinar los sonidos de una manera agradable al oído
13. Combinar emociones con los sonidos	13. Un arte en la cual se conjugan una serie de elementos que dan como resultado una

	melodía agradable para el oído.
14. Una secuencia de ritmos y melodías que componen un nuevo lenguaje	14. Una expresión artística que se da por medio de signos para generar una melodía.
15. Un arte de expresión del lenguaje	15. Un medio de expresión indispensable en los seres humanos ya que muchas veces por medio de ella dan a conocer sus sentimientos y emociones
16. El lenguaje que se refleja en el arte que combina sonidos y silencios de manera organizada	16. Ritmo, sonoridad, es arte de dotar los sonidos y los silencios una cierta organización
17. Es el arte de combinación de sonidos	17. Ausente
18. Arte de combinar sonidos	18. Un lenguaje y una forma o medio para comunicarse, expresar sentimientos, potenciar habilidades, permite que el ser humano socialice con más facilidad y hace el aprendizaje y adquisición de conocimientos más espontáneo.
19. Es el arte de la vida	19. El conjunto organizado de los sonidos en un tiempo y ritmo estipulado
20. Un arte y medio de expresión el cual permite la socialización entre las personas	20. Un arte que ayuda en el desarrollo integral de las personas
21. Un lenguaje de notas	21. Un medio de comunicación y expresión de sentimientos, se considera como un arte ya que se utiliza para actividades artísticas como bailes, cantos, dramatización
22. El arte de tocar sonidos	22. Es el arte de expresar por medio de la melodía y la canción sentimientos de alegría, tristeza y felicidad
23. Un instrumento mediante el cual se expresan sentimientos y emociones a través de diversos mecanismos sonoros	23. Un arte de expresión espontáneo de sentimientos con ritmo y melodías
24. Un arte de expresar a través de sentimientos	24. El arte que algunas personas pueden expresar a través de distintos instrumentos musicales o frases
25. La combinación de sonidos y silencios de forma rítmica y armoniosa	25. La combinación de sonidos y silencios basados en diversas características tales como el ritmo, altura, entre otros. Además es considerado un medio de expresión universal.

26. Un lenguaje del arte que trata sonidos y silencios	26. Un arte y medio de comunicación, por su asociación matemática actualmente se considera una ciencia
27. Un arte que nos permite expresar sonidos	27. Ausente
28. Un grupo de instrumentos que tocan una sola nota y genera un sonido armonioso	28. Un lenguaje que se refleja a través de un arte, donde se combinan sonidos de manera organizada
29. El arte de expresar un canto	29. Ritmo, sonoridad y dinámica
30. Un arte o combinación de sonidos	30. Un lenguaje universal que despierta las emociones, los sentimientos y la creatividad
31. Lenguaje de las notas	31. Vida, un arte, un estilo de vida, la producción de sonidos armónicos, fuerza sanadora del espíritu, una inteligencia que posee el ser humano o que puede desarrollar
32. Un arte	32. Un instrumento que ayuda al docente en el aula de clase a fomentar el aprendizaje del niño en uno de los ejes fundamentales que se deben tomar en cuenta
33. Combinación de sonidos	33. Un tipo de lenguaje que puede reflejar la sensibilidad de las personas, es a su vez un arte que dota silencios y sonidos a una organización
34. Es el lenguaje de los sonidos	34. Una de las siete artes, donde se puede encontrar la armonía, el ritmo como dos elementos importantes para su composición
35. La unión de ritmos y sonidos según reglas establecidas	35. La combinación de sonidos que resultan agradables al oído, es también considerada el arte de combinar los sonidos de la voz humana con instrumentos musicales
36. Ausente	36. Un arte que nos permite tener ritmo, sonoridad y dinámica por medio del lenguaje tanto oral como escrito
37. El motor de la vida	37. Un arte mediante el cual está constituida por alturas, sonidos graves, agudos y con coherencia la utilización de silencios y sonidos
38. El arte de los sonidos agradables al oído	38. Un arte donde se incluye la tonalidad dando paso al ritmo, sirve a su vez para

	expresar tanto corporal como verbalmente
39. Un arte donde hay un conjunto de sonidos los cuales conforman una melodía	39. El arte de expresar, crear y coordinar diversos sonidos y notas musicales para la implementación de piezas con ritmo, armonía y melodía en un tiempo específico
40. Ausente	40. Alimento para el alma
41. Expresar a través de los sonidos	41. La expresión de la sensibilidad humana a través del sonido
42. Unión de sonidos que forman armonía	42. Una combinación de sonidos que se unen para lograr un fin en específico en el oyente
43. El arte por medio de la cual se expresan sentimientos y emociones, permite liberar tensiones y relaja el cuerpo, la mente y el alma.	43. Un lenguaje, una forma de expresión, comunicación e integración emocional, intelectual y social
44. Un arte que nos sirve para liberar nuestras preocupaciones, nos motiva a reflexionar y nos alienta a seguir adelante	44. Un arte que data desde los primeros años de la existencia humana. Es considerada como el lenguaje universal, mediante su estudio se conocen las funciones y relación entre los sonidos y sus elementos
45. Es todo aquello que se crea y produce sonidos	45. La capacidad de crear y producir sonidos agradables al oído. La música es todo aquello que no es ruido
46. Un arte que consiste en la combinación de sonidos y silencios para hacer melodías agradables al oído	46. El arte del sonido, en combinación con el ritmo, la palabra, el cuerpo y la sensibilidad humana
47. El arte de los sonidos para transmitir mensajes	47. El arte que se representa a través de los sonidos, a través de los cuales podemos transmitir un mensaje, una imagen o sensación
48. El arte de combinar sonidos y hacerlos agradables al oído	48. Es la más grande y sublime de todas las artes que a través del sonido llega a lo más profundo del alma que la escucha
49. La combinación de sonidos	49. El arte de expresar a través de la combinación de los sonidos y los silencios
50. Una suerte de lenguaje que se construye a partir del sonido y sus distintas combinaciones	50. Un lenguaje oral y escrito, es arte, es manifestación no solo artística, sino social, estructurada por melodías, ritmos, movimientos, etc.
51. Es una organización de sonidos que	51. Ausente

forman melodías	
52. Un arte de los sonidos	52. Un arte que nos permite desarrollar los sentidos y estimular las potencialidades cognitivo-socio-emocional-psicomotora en nuestro cuerpo
53. Una organización de sonidos que nos permite expresar sentimientos	53. La combinación de sonidos y melodías en forma organizada
54. Es el lenguaje que nos permite expresar sonidos agradables	54. Un lenguaje universal en el cual se desarrollan sonidos, melodías, ritmos, armonías que desencadenan sensaciones, tanto en espectadores como en interpretes
55. Un arte, el cual permite en un momento dado expresar sentimientos y emociones	55. La expresión artística que viaja por el aire a través de ondas, combinación de sonidos, ritmo y armonía
56. Un arte de combinar sonidos	56. Un arte que se mueve en el campo de la expresión musical así mismo forma parte de la expresión de sentimientos y emociones
57. Es el arte de combinar ritmos y melodías	57. Un arte expresivo que combina elementos de ritmo, melodía y armonía
58. Es un arte lleno de sonidos	58. Ausente
59. Un arte, una forma de conocimientos, un estilo de vida	59. Es la organización continua en un tiempo determinado de los sonidos, ritmos y melodías, expresando arte.
60. La manera de expresar las emociones y sentimientos	60. El arte de combinar los sonidos y ritmos, formando frases e ideas que pueden afectar de alguna manera nuestras emociones
61. Un arte mediante el cual podemos expresar nuestros sentimientos y al mismo tiempo podemos liberar tensiones	61. Una manifestación artística en que el artista combina su lenguaje, técnica y creatividad para escribir, tocar y darle sentido a una serie de notas
62. Un arte de combinación de sonidos	62. Un arte, el cual combina de forma coherente sonidos y silencios
63. Un arte para expresar sentimientos y emociones, nos permite comunicarnos por medio de ritmos corporales y es un medio relajante	63. El arte de combinar sonidos con el fin de impactar a masas de individuos en lo social, afectivo entre otros
64. El lenguaje de los sonidos	64. Un elemento de liberación y expresión de ideas, sentimientos que contribuye al desarrollo integral de las personas

65. El arte de las notas	65. Ausente
66. Un arte porque con ella se emplean diversas actividades, es un medio de comunicación por medio del lenguaje oral y escrito donde se expresan los pensamientos de manera agradable y divertida.	66. Un lenguaje universal y espiritual. Es un arte que expresa los sentimientos y las emociones a través de la combinación de distintos sonidos.
67. El arte de combinar sonidos y hacerlos agradables al que los escucha	67. El arte de combinar los sonidos y la manera natural de expresarse por medio de melodías, ritmos y demás elementos que la componen.

1b. Musicalidad es.....	
Inicio del curso	Final del curso
1. Es saber ejecutar, interpretar y transmitir una pieza musical.	1. Es lo que tenemos que desarrollar para poder interpretar una pieza.
2. Lo que expresa o interpreta una persona en un distinto ambiente con respecto a lo que escucha	2. Lo que podemos sentir e identificar en distintas obras de ejecución
3. La forma de expresar la música.	3. Personalmente, creo que es la intensidad expresiva con la que una persona interpreta la música.
4. La manera en que se manejan los elementos dentro de la música	4. La manera de interpretar las distintas composiciones en las que se reflejan sentidos por medio de la música
5. Una cualidad que puede tener un objeto, persona, una aptitud para producir música	5. La forma de expresar mediante la música estados anímicos ayudado por la sensación dada por la armonía
6. La capacidad de expresar sentimientos a partir de la música	6. La manera en que interpretamos la musica escrita
7. La facilidad natural y belleza de expresar la música	7. El arte de lograr un efecto estético aceptable en la interpretación de una obra musical
8. La expresividad de cada quien al hacer música	8. El arte de interpretar sonidos y ritmos
9. Cuando interpretamos la música de una forma adecuada	9. La posibilidad de hacer música transmitiendo sentimientos que van más allá de lo que está escrito en la partitura
10. La facultad de apreciar e interpretar obras musicales con tacto y delicadeza	10. Ausente

11. vacío	11. Ausente
12. La expresión e intención con que se interpreta la música. La forma de sentirla	12. La manera en la cual se expresa la música, bien sea ejecutada con instrumentos, cantante, etc.
13. La unión de diferentes sonidos	13. La capacidad que tienen las personas de sentir y expresar la música de manera satisfactoria
14. vacío	14. vacío
15. vacío	15. La unión de diferentes sonidos y melodías
16. vacío	16. El arte de darle ritmo a los sonidos
17. vacío	17. Ausente
18. Una cualidad de la música que presenta ciertas características que la hacen audible al oído de ser humano	18. Una cualidad que existe en la música y consiste en la calidad del aspecto musical de las personas
19. La expresión individual en la cual cada persona percibe y vive la música	19. La manera en que cada persona vive la música y la interpreta
20. La melodía que va con la música y permite la afinación del oído y una armonía entre los diferentes sonidos	20. Un conjunto de sonidos en donde se incluyen o mezclan la armonía, melodía, ritmo entre otros
21. La especialización de la música a la cual esta va dirigida	21. La capacidad de como los individuos entienden y se relacionan con la música y las habilidades de captarlas
22. El ritmo, las melodías de la música que permite definir tonos	22. El ritmo de la música que nos permite expresarnos a través de movimientos corporales
23. La tonalidad ya sea agudo o grave que posee cada individuo	23. Un conjunto de sonidos

24. Encuentros sonoros	24. El conjunto de todo lo relacionado a la música
25. vacío	25. Es la capacidad de percibir la música, captarla sentirla.
26. vacío	26. Todo el efecto sonoro que existe en sus distintas manifestaciones
27. vacío	27. Ausente
28. Un conjunto de sonidos, armonioso que trasciende a medida que la escuchamos	28. La capacidad que tienen las personas ante la música
29. La unión de diferentes sonidos	29. Es todo lo que tiene que ver con los sonidos, melodías
30. vacío	30. La habilidad para producir y comprender la música
31. vacío	31. La capacidad de llevar un ritmo, de producir sonidos
32. La técnica que trabaja la música	32. Un instrumento donde educa el oído de la persona y lo ayuda a tener oído musical
33. vacío	33. Todo aquello que forma la música, tonalidad, duración, sonido, melodía es aquello que lo conforma
34. Tener las capacidades de oído, afinación y ritmo	34. La expresión que puede mostrarse por la música
35. El estudio de la música	35. La unión de diferentes sonidos
36. Ausente	36. Considerado como el arte para realizar una adecuada armonía interpretación

37. vacío	37. Es armonía para el que escucha
38. vacío	38. La expresión
39. Los diferentes elementos que conforman el arte de la música	39. La expresión de composiciones musicales mediante el movimiento corporal o el aprendizaje de algún instrumento musical
40. Ausente	40. Sentir y expresar lo escrito
41. Es la manifestación de las emociones	41. La manera en que cada individuo expresa su sensibilidad en el manejo de los sonidos
42. Una forma de expresión de sonidos	42. Forma de expresar la música
43. vacío	43. La aptitud para el ejercicio de la música
44. La interpretación de obras	44. Una cualidad que desarrolla el músico mediante el cual se logra la excelencia en la interpretación de obras musicales, tomando en cuenta la calidad del sonido y lo que se transmite
45. Transmisión de sentimientos	45. Crear algo agradable al oído a partir de los diferentes sonidos que existen y transmitir sentimientos a través de la misma
46. La expresión de la música	46. Una habilidad para entender el fenómeno musical, diría que es una inteligencia particular para la expresión musical
47. El entendimiento de lo que se transmite	47. Una cualidad del ser humano que le permite entender y transmitir un discurso musical a través de un instrumento o su propia voz
48. La interpretación de canciones	48. La habilidad musical para interpretar una obra

49. La expresión que da un músico con su instrumento	49. Es la cualidad de expresar lo que posee o adquiere el músico
50. Capacidad de expresar	50. La aptitud o inclinación que posee un individuo para realizar construcciones, recrear o dirigir ideas musicales
51. vacío	51. Ausente
52. Una forma de interpretar música	52. La forma de interpretación más exacta de algún género musical dada por el ejecutante
53. vacío	53. Es la armonía que alcanza la música por medio de ritmos y melodías
54. vacío	54. La manera de expresar las composiciones musicales y que sean de alguna forma gratas al oído
55. Una cualidad de expresar sentimientos y emociones a través de la música	55. La expresión y disfrute de la música para transmitir sentimientos y sensaciones de quien la interpreta para quien la escucha
56. Manera de vivir la música	56. La forma de expresar la música, mental, sentimental y emocionalmente
57. vacío	57. La forma en como transmitimos e interpretamos la música
58. vacío	58. Ausente
59. Las melodías y ritmos que se sienten	59. Una cualidad artística y de apreciación del fenómeno de la música
60. La capacidad de interpretar y expresar a través de la música	60. La aptitud o capacidad de producir música
61. Manera de expresar y sentir los elementos de la música	61. El concepto que se tiene sobre la música y la forma en que se interpreta la misma
62. vacío	62. El conjunto de características rítmicas, melódicas y armónicas propias de la música

63. vacío	63. La forma de expresar determinada música, es el resultado de emociones, sentimientos o ideas a través de un instrumento
64. Cualidad de sonidos	64. Expresividad, dar a la música una expresión dada por sentimientos (más sensible)
65. Lo que se hace con instrumentos	65. Ausente
66. vacío	66. La manera de expresar la música
67. El arte de decir lo que se siente	67. La capacidad de hacer música o de interpretar música

<p>2. En su opinión, la musicalidad en los niños tiene cualidades diferentes a la de los adultos?</p> <p>2a. En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades características de la musicalidad en los niños: en la escuela preescolar</p>	
Inicio del curso	Final del curso
1. Los niños a esta edad cantan frecuentemente sin cohibirse, aun sin tener conceptos de entonación y afinación	1. Musicalidad muy limitada, se pueden observar en el canto
2. Escuchar por medio de juegos estimulativos	2. Las cualidades son identificar algunos sonidos y descubrirlos
3. Los niños se relacionan a través de juegos musicales. Creo que expresan la música bailando, brincando, cantando y aplaudiendo.	3. Se rige por juegos y dinámicas
4. Pueden desenvolverse con mucha facilidad e imitar de manera rápida y sencilla cualquier ritmo y melodía e incluso memorizarlo	4. Tienden a copiar fácilmente cualquier ritmo y actitud musical por medio de imitación, gracias a su facilidad de percepción.
5. Pueden comprender el ritmo	5. Al ser más niños solo han experimentado pocas emociones que los adultos que han vivido ya
6. vacío	6. vacío
7. No piensan la música, la sienten	7. A nivel preescolar considero que es un primer contacto de manera "formal" con la música, sin embargo, la naturalidad en su forma de expresión es importante
8. La musicalidad es más intensa si lo que están interpretando va con sus gustos personales	8. Porque los niños expresan la música en forma libre e inconsciente, por no estudiar la música con profundidad y por la edad
9. vacío	9. Los niños solo sienten emociones breves, las principales de su desarrollo, alegría, tristeza

10. vacío	10. Ausente
11. vacío	11. Ausente
12. Los niños no sistematizan cosas muy complicadas musicalmente, pero son muy musicales naturalmente	12. Frecuentemente los niños a esta edad, tienen mucha musicalidad, cantan donde sea sin pena
13. vacío	13. Los niños en esta etapa se adaptan con más facilidad a los tonos y la melodía y además son consideradas voces blancas
14. vacío	14. vacío
15. Una de las principales cualidades son sus voces ya que son voces blancas y llegan a los agudos con facilidad	15. Una de las cualidades es que los niños en esta etapa son más receptivos y poseen un tono de voz agradable es decir voces blancas
16. Son voces blancas, poseen una altura, timbre	16. La altura de los sonidos, voces blancas, sus pentagramas son a ritmos mayores
17. Los niños del preescolar por las características propias de su desarrollo, presentan una gran sensibilidad sonora y habilidad para seguir ritmos	17. Ausente
18. Los niños en la edad preescolar presentan cualidades referentes a altura, calidad vocal (tienen voces blancas) y trabaja con notas mayores	18. Los niños/as tienen más oportunidad de explotar sus cualidades y tienen o mantienen voz blanca, ven la música desde otro punto de vista
19. Suele ser más destinada a la percepción de sonidos y el juego con los mismos	19. Son más sensibles a los sonidos en cuanto a su intensidad
20. Educa el oído, permite la afinación de la voz, ayuda a la concentración, ayuda a diferenciar el sonido del ruido	20. vacío
21. De acuerdo a la edad; tipo de música, alturas, diversas canciones de corto tiempo. Aspectos educativos: formación y enseñanza-aprendizaje. Aspectos culturales: familia, comunidad.	21. Capacidad de percibir, habilidad del niño
22. El ritmo, el tono, las letras de las canciones	22. vacío
23. El tono de voz es más bajo y algunas veces grave	23. vacío

24. Bailes, cantos	24. vacío
25. vacío	25. Sensibilidad auditiva, afinación, cantan en notas altas, habilidad para memorizar y relacionar sonidos y gestos
26. Los niños son como un libro completamente vacío, que son precisamente los docentes que están encargados de educar de una buena manera su oído en este caso, desarrollando su oído, su sensibilidad, creatividad.	26. Causan un efecto positivo en la interacción con sus docentes y otros niños y niñas, pierden el miedo escénico y se relacionan de manera más fluida
27. Participación en clase le permite una mayor motivación	27. Ausente
28. Desarrolla la parte cognitiva, social y la imaginación e integración	28. Porque son como libros en blanco que se van a educar de acuerdo a la ayuda del adulto, pudiendo decir que están en un momento esencial para educarles el oído
29. El canto varía por su tono de voz	29. Tienen mayor facilidad en memoria, la audición, improvisación, ejercicio de psicomotricidad
30. vacío	30. Puede estar ligada al canto, el baile y la percusión. Es espontánea
31. Los niños en la edad preescolar pueden llegar a tonos agudos de una manera muy fácil, son voces blancas que están en proceso de formación	31. Pueden desarrollar aspectos de la personalidad o inteligencias a través de la música
32. La inocencia	32. Para los niños la música se utiliza como un instrumento de relajación y considero que tanto para el preescolar como para primaria es lo mismo
33. En los niños es algo innato, son voces blancas que se pueden trabajar	33. Los niños a diferencia de los adultos tienen voces blancas así que pueden adaptar su voz a diferentes alturas, intensidad, timbre
34. Tonos altos, voces blancas	34. El ritmo, coordinación, el oído
35. Letras infantiles, melodías en dos tiempos	35. Porque los niños y niñas en esta etapa se consideran voces blancas y que son fáciles para adaptarlos a diferentes tonos ya sean

	graves o agudos
36. Ausente	36. Porque a los niños se les hace más fácil llegar a notas más altas ya que cuentan con capacidades como voz, oído, sentido y ritmo
37. vacío	37. El niño preescolar en su totalidad tiene diferencias en su musicalidad, ya que sus canciones deben poseer y desarrollar en el niño habilidades que le permitan potenciar sus cualidades tomando en cuenta su desarrollo motriz
38. vacío	38. Para esta etapa el niño se desenvuelve de acuerdo al ritmo y lo realiza de forma corporal
39. Despierta la motivación y el interés en cuanto a habilidades lingüísticas	39. El niño suele ser más abierto a los sonidos que percibe y suele no llevar una expresión coordinada
40. Ausente	40. Imaginación
41. Los niños son más espontáneos, se expresan sin timidez	41. Disfrutan escuchando o produciendo sonidos oral, con cosas e instrumentos
42. Están siempre jugando	42. Didáctica y de juego
43. vacío	43. Se presta más a la socialización y ejecución en grupos y el aprendizaje acompaña al inicio en la comprensión de otras formas de comunicación y lecto-escritura
44. Los niños están más abiertos a la música	44. En la edad preescolar los niños en su proceso de crecimiento y aprendizaje están más abiertos y dispuestos a la adquisición de conocimientos en el ámbito musical
45. vacío	45. Aprendizaje rápido y capacidad de hacer y seguir ritmos
46. Son vivaces y aprenden muy rápido	46. Su naturaleza es rítmica, corporal, imitativa y lúdica y su aptitud es siempre de apertura
47. vacío	47. vacío
48. Los niños expresan fácilmente sus	48. Es la habilidad para interpretar cualquier

emociones	actividad musical que esté aprendiendo, la facilidad para ejecutarla
49. Hay niños más musicales, es algo innato	49. El aprendizaje se da a manera de juego, por tanto el aprendizaje es más natural
50. vacío	50. Suele ser de carácter intuitivo
51. vacío	51. Ausente
52. El niño canta libremente sin pensar	52. Se adaptan con facilidad a cualquier género musical que escuchen
53. Los niños son espontáneos y libres de actuación	53. Captan con mayor facilidad, ven la música como un juego, entre otras
54. vacío	54. Control del espacio sensorial, físico y visual, juego con elementos rítmicos relacionados a su entorno
55. El niño es sinónimo de movimiento, todo lo aprende con el ritmo	55. Son espontáneos y expresan sentimientos a través de movimientos, expresan emociones a través de la música
56. Vive la música naturalmente	56. vacío
57. vacío	57. Los niños interpretan la música asociándola con hechos de la vida real que estén viviendo en ese momento
58. vacío	58. Ausente
59. vacío	59. La musicalidad es inherente a la personalidad y edad de la persona, en un niño se refiere a la experimentación con sonidos y ritmos
60. Imitan, cantan, bailan	60. Los niños de esta edad solo escuchan e imitan a su Prof. de música
61. Los niños en esta etapa son espontáneos, cantan imitando	61. Lo niños comienzan a imitar sonidos y formas de cantar, además de la rítmica que ya es algo natural del ser humano
62. vacío	62. vacío
63. vacío	63. vacío
64. Son capaces de aprender muy rápido	64. Expresan sus emociones con movimiento
65. Tienen mucho movimiento y se	65. Ausente

expresan a través del ritmo	
66. Cantan mucho sin timidez	66. vacío
67. Lo hacen sin timidez, con más fluidez, de una forma natural	67. Sin inhibiciones, parte de su lenguaje corporal, es comunicación

2b. En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades características de la musicalidad en los niños: en la escuela primaria	
Inicio del curso	Final del curso
1. A esta edad pueden empezar a ejecutar instrumentos e interpretar piezas de poca dificultad	Desarrollan un poco más la musicalidad al poder escoger un instrumento principal.
2. Por descubrir y desarrollar la música y dar un propósito	Vacío
3. Los niños comienzan a ver la música como un arte, se preocupan por la rítmica, reconocen el sonido de las notas, su afinación e interpretación musical. Así, logran expresar la música de una manera más seria y elaborada.	Es un poco más seria, con objetivos.
4. Mantienen las mismas nociones, pero en este caso tanto de manera intuitiva como también racional a partir de esta etapa.	Asimilan con igual facilidad solo que, en este periodo tienden a razonar un poco más
5. Para comprender los sonidos y sus alturas	Ya han vivido algunos estados anímicos fuera de las necesidades básicas y fisiológicas
6. vacío	Vacío
7. No piensan la música, la sienten	La musicalidad puede ser más orientada buscando un fin de acuerdo a lo que el maestro considere
8. La musicalidad es más intensa dependiendo de cuanto le gusta lo que está haciendo y del conocimiento que se tenga sobre música	Los niños expresan e interpretan la música libremente pero ahora toman un poco más de conciencia porque ya saben leer texto y por esta razón los niños pueden aprender música con profundidad
9. vacío	Ya han experimentado ciertas emociones extras a las antes nombradas
10. vacío	Ausente

11. vacío	Ausente
12. vacío	En esta etapa ya es diferente, empiezan a crecer y pierden un poco esa creatividad e imaginación
13. vacío	Los niños eligen la tonalidad en la cual quieren cantar
14. vacío	Vacío
15. Los niños comienzan desarrollar sus voces y por lo tanto unos se vuelven tenores, bajos, contraltos y sopranos.	vacío
16. vacío	Vacío
17. vacío	Ausente
18. Ya al avanzar o crecer pueden ir manteniendo o perdiendo cualidades dependiendo de la estimulación del entorno	No ven tanto la música como medio de aprendizaje, y la voz va evolucionando y sus cualidades se ven menos explotadas
19. Es mucho más destinada a satisfacer un deseo por ejemplo el gusto a un tipo de música	Son capaces de utilizar la música para representar actividades como obras y demás
20. Ayuda a mantener una voz aguda ya que los niños y niñas tienen voz aguda	Vacío
21. Edad, aspecto educativo, cultura, divertida, tiempo adecuado, alturas, tipo de música	Igual
22. Las letras de las canciones, las emociones	Vacío
23. vacío	Vacío
24. vacío	Vacío
25. vacío	Vocalización, manejo de notas musicales
26. Ya vienen con ciertos conocimientos y deben seguir nutriendo	vacío
27. La música le facilita el aprendizaje ya que a través de ella los niños aprenden más fácil	Ausente

28. Le permite al niño desarrollar la imaginación de manera más amplia	También se está a tiempo para educar el oído con más facilidad
29. El joven se adapta con más facilidad	Desarrollo de la creatividad, atención, concentración y trabajo en grupo
30. vacío	Un poco más elaborada e influenciada por los ritmos y géneros musicales de moda
31. El niño/a se va orientando sobre la educación musical, su voz va cambiando y se va adiestrando	Pueden lograr concentración o momentos de liberación de energías
32. vacío	Vacío
33. vacío	El sonido es un poco más bajo y comienza a variar un poco a grave sin embargo se mantiene la altura un poco más elevada
34. Tonos altos, voces blancas	Armonía, selectividad, coordinación
35. vacío	Vacío
36. Ausente	Por su capacidad de llegar a notas más agudas le permite alcanzar un mayor ritmo, afinar la voz y el sentido
37. vacío	En la primaria básicamente se lleva a cabo el mismo índole, pero en esta, está tratando de desarrollar inteligencias y utilizándolo como método de aprendizaje
38. vacío	Estos niños tienen más coordinación y el movimiento es más preciso
39. Ya para este momento el niño habrá descubierto habilidades en cuanto a la música y podrá formar parte de elementos con relación a la música	Ya para la primaria suele ser vista como un arte y puede adaptarse a los lineamientos del sonido, ritmo y tiempo
40. Ausente	Imaginación y desempeño
41. Ya comienzan a pensar un poquito mas	Siente placer en algunas melodías y ritmos
42. Más seriedad	Un poco mas consiente
43. vacío	Es más individual
44. Igual pero más canalizados	Son más activos y atentos ante las nuevas situaciones que enfrentan y el manejo dentro de la sociedad. La musicalidad se forma al

	tomar esas habilidades
45. vacío	Aprendizaje rápido, capacidad de hacer ritmos y seguirlos en la música y capacidad de entonar con la voz las notas
46. Ausente	Sigue teniendo importancia lo rítmico-corporal, disfruta más el canto y la ejecución pues le estimula el conocimiento
47. vacío	Vacío
48. Igual pero con más conciencia	Al igual que el preescolar, es la habilidad que posee el niño para la música y además la facultad de razonar y decir lo que está comprendiendo musicalmente
49. Siguen desarrollando su amor por la música	Ya existe una mayor inserción en un sistema racional
50. vacío	Está mucho más conducidas por el medio cultural o educativo
51. vacío	Ausente
52. Ya comienzan a ser más tímidos	Empiezan a ser más razonables en cuanto a que tipo de música les atrae
53. vacío	Son disciplinados, prestan más atención retienen más rápido
54. vacío	Manejo de matices, sensibilidad ante lo que pueden percibir los espectadores
55. Igual con más conciencia	Pueden expresar ya conociendo la técnica en niños de la segunda etapa, siguen siendo espontáneos, expresan sentimientos, ya tienen conciencia de algunos elementos técnicos como matices, ligaduras
56. Son más atentos a los cambios	Por su inocencia son mucho más sensibles en la imaginación y tienen menos conflictos para idear ambientes y colores en la música
57. vacío	Vacío
58. vacío	Ausente
59. vacío	Aprueba de manera más fuerte a la expresión de sentimientos

60. Razonan, interés por las canciones	Tienen la capacidad de razonar y comprender mucho más aquellos sonidos que escuchan
61. Se interesan por los ritmos, son más atentos	Comienzan a desarrollar gustos por algún género musical y se identifican con la forma de interpretar de algún ejecutante o cantante, muchas veces sin estar consciente de lo que está pasando
62. vacío	Vacío
63. vacío	Vacío
64. Están muy atentos a las órdenes del maestro	Al estar ya más crecidos, adoptan un estado de mayor diversidad musical, en el que van involucrando cada vez más la parte sentimental interna
65. vacío	Ausente
66. Igual pero con más control	Facilidad para captar los ritmos y los sonidos, interés en melodías que no conoce, ganas de participar, competencia entre ellos para mejorar en el instrumento
67. vacío	Hay inhibiciones, es un lenguaje tanto hablado como corporal, expresa sentimientos

3. En su opinión, existen niños más musicales que otros?	
3a. En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades de estos niños más musicales que otros: en la escuela preescolar	
Inicio del curso	Final del curso
1. Pueden desarrollar más su musicalidad aquellos que se les facilite por medio del oído	Depende de la percepción musical del niño y el desarrollo del oído
2. Están más atentos a la interpretación y por lo general se destacan en su función	Se detienen a escuchar melodías en caso de aprender y moverse
3. Aplaudir de manera acompasada-Recordar con facilidad melodías de canciones- Movimientos corporales coordinados	Son mucho más libres para expresarse
4. Algunos de esta etapa tienden a desarrollar aspectos melódicos y rítmicos con mucha facilidad aún más que los mayores	Depende de la frecuencia con que este habite dentro del ámbito de actividades culturales
5. Hay niños que pueden percibir la música de manera integral y tienen mayor musicalidad que la expresan tocando objetos, produciendo música	A esta edad todo niño canta, actúa y pinta sin estar apenados como cuando ya son un poco más grandes
6. vacío	Vacío
7. vacío	Vacío
8. Tienen más facilidad probablemente por asuntos de crianza	Porque los niños nacen con un talento superior, es decir oído absoluto y en algunos casos oído rítmico, por esta razón hay que desarrollar el talento en forma libre a través de dibujos
9. vacío	Vacío
10. vacío	Ausente
11. vacío	Ausente
12. Entonación, forma de interpretar y expresar	Tienen una musicalidad diferente, en esta etapa se podría decir que es una musicalidad más infantil e ingenua

13. vacío	Oído musical, se expresan con más facilidad en el canto, les gusta escuchar melodías agradables, son dinámicos a la hora de cantar
14. Interés por las actividades musicales, llevan el ritmo	Identifican las cualidades del sonido, volumen, timbre, altura y ritmo
15. Todos se interesan por las canciones e instrumentos elaborados con material de rehúso	Algunos niños desarrollan más el amor por la música y se consideran artistas natos y por esta razón se consideran niños musicales
16. Poseen ritmos, unos diferentes a otros	Porque algunos tienen cualidades diferentes como el timbre, ritmo, altura en sonidos
17. Los niños de preescolar tienen registros medios	Ausente
18. vacío	Vacío
19. Efectivamente entra en juego el gusto por la música, hay niños/as más activos o pasivos y de allí sus actividades	Tienen facilidad para distinguir intensidades del sonido, utilizar más la expresión corporal, tienen facilidad para expresarse
20. vacío	Vacío
21. Expresión, afinación	Captar los sonidos, habilidad auditiva-vocal, atención, concentración
22. Está en el valor que le da el docente y el estímulo para que los niños se interesen por la música	Vacío
23. Si hay algunos que desarrollan más la habilidad del canto como de manejar algún instrumento musical	Vacío
24. Por gusto de cada niño	Tienen un forma distinta de adquirir el conocimiento educativo, además de ser más creativos y ocurrentes
25. vacío	Vacío
26. Posiblemente ha tenido una educación musical más enriquecida, la que permite un desarrollo de oído más sensible y educado	Hay niños que se identifican y expresan su actitud musical audio visual, reconocen con facilidad cualquier sonido, canta, baila e interpreta y reproduce sus propias producciones musicales
27. vacío	Ausente
28. Tienden a escuchar los ritmos bajos,	Debido a la formación y educación que los niños estén recibiendo es que algunos

altos, tono, el instrumento, etc.	pueden tener una mejor musicalidad
29. vacío	Tiene mayor facilidad para cantar, no tienen miedo escénico, intervienen en actos culturales
30. Algunos niños tienen más cualidades que otros en la forma de ser con su música, como la ejecutan y actúan	Tienen un don natural. Demuestran una tendencia a preferir juegos musicales
31. vacío	Vacío
32. Existen niños más musicales que otros, esto depende de la formación por la cual han pasado y depende de la enseñanza que se le imparta	Como en la primaria considero que sí, ya que hay niños que se la hace más fácil que otros pero los niños por consiguiente tienen su habilidad y destrezas
33. vacío	Vacío
34. vacío	Vacío
35. Facilidad para seguir el ritmo, afinados	En esta etapa los niños se inician en la música y su voz es fácil de manejar y adaptar
36. Ausente	Aquí en esta etapa todos los niños tienen capacidades musicales por naturaleza
37. Hay niños y niñas que poseen habilidades mayores en cuanto a la música, es decir, desarrollan actitudes musicales, otros niños pueden enfocarse más en actividades físicas	Si los hay, puesto que cada uno tiene su manera de aprender y desarrollar según cada característica del individuo
38. vacío	Porque todos pueden desarrollar la música puesto que la práctica hace el maestro y comenzar desde temprana infancia facilita el aprendizaje
39. Ya que no todos los seres humanos tenemos la facilidad y la capacidad para hacer música	Suelen ser más musicales los niños que siguen sonidos y a su vez expresiones corporales y que posean gusto por la música y los instrumentos
40. Ausente	Imaginación
41. Se calman con la música	Se paralizan o tranquilizan con algunos sonidos y emociones con algunos ritmos
42. Tienen más facilidad al hacer música que los adultos	Facilidad al acercamiento del instrumento y manera de interpretar naturalmente o dada inconscientemente por medio del entorno en

	el que se desarrolla
43. vacío	Captan con mayor facilidad la correspondencia entre el lenguaje y la música y comprenden rápido los aspectos rítmicos
44. Los niños se mueven, entonan con facilidad	Las capacidades de entonar y seguir una correcta línea rítmica al entonar canciones infantiles diferencian a un niño más musical que otro
45. vacío	Entonar y cantar en tonalidades
46. Los niños son atentos, cantan imitando	Tienen un nivel de atención superior al resto, por lo general cantan con un nivel de afinación bueno para su edad
47. vacío	Comprenden y pueden reproducir a través de su cuerpo y voz sus sentimientos e imágenes musicales
48. vacío	Hay niños que tienen una facilidad para realizar lo que se le está enseñando musicalmente y otros no tanto
49. Son más musicales por los estímulos que han recibidos	Algunos son estimulados, otros no
50. vacío	Imitación sonora más rápida, atención auditiva, coordinación motoria
51. vacío	Ausente
52. vacío	Son más ingenuos y acatan las sugerencias de los profes a la hora de interpretar la pieza musical
53. vacío	Siempre hay niños con mayores condiciones pero todos con las mismas posibilidades de aprender
54. Hay niños más cohibidos que otros dependiendo de su crianza	Motricidad, equilibrio, ritmo, sensibilidad, pulso, audición, atención
55. Los niños son muy expresivos y son naturales	Son sensibles a la audición de fragmentos musicales, les agrada bailar, cantar, se expresan contentos al participar activamente en la clase
56. Siguen los ritmos y cantan moviéndose	Son más creativos porque es una experiencia divertida

57. vacío	Niños capaces de seguir un ritmo específico, niños capaces de entonar una melodía y afinarla
58. vacío	Ausente
59. vacío	Oído musical, capacidad de asimilación, sentido del ritmo
60. Hay niños más vivaces que otros, con más talento para la música, para cantar	Algunos niños tienen más facilidad para percibir sonidos, les entretiene, les interesa, otros pueden aburrirse
61. Actúan libremente, sin pena de expresar los sentimientos	Quizás porque en su hogar los padres son músicos o simplemente escuchan mucha música, a diferencia de otros hogares donde no lo hacen
62. vacío	Los niños muestran características propias al tema de la musicalidad, sin mucha dificultad
63. vacío	Posibilidad de expresar emociones, conciencia de la actividad que están realizando y su importancia como lo es tocar un instrumento, son extrovertidos en general
64. Depende del círculo social donde se desenvuelva	Vacío
65. vacío	Ausente
66. vacío	Vacío
67. Existen niños más musicales porque es algo innato	Vacío

3b. En caso afirmativo, por favor escriba cuáles son las cualidades de estos niños más musicales que otros: en la escuela primaria	
Inicio del curso	Final del curso
1. La musicalidad puede variar, depende del oído y desarrollo del instrumento de cada alumno	Muchas veces tiene que ver con las facilidades que tenga cada niño en su instrumento.
2. Buscan apoyo del profesor y se interesan por aprender distintos ritmos y lenguaje musical.	Vacío
3. Facilidad para entonar sonidos con afinación.-Pulso interno estable.-facilidad para entender y poner en práctica las posiciones técnicas básicas de un instrumento musical.	Vacío
4. vacío	Pueden tener más cualidad, debido al crecimiento y desarrollo de la percepción auditiva.
5. La aptitud musical para mi puede ser desarrollada pero no quiere decir que en función de la edad unos sean más aptos que otros sino en virtud de las actividades que hacen para desarrollarla.	A esta edad depende del grado de crecimiento, llegan a cohibirse un poco ya que al sufrir ciertos cambios por su desarrollo llegan a sentirse un poco inseguros.
6. vacío	Vacío
7. vacío	Vacío
8. Han desarrollado esa facilidad y se ha transformado en talento	En este caso, en la etapa primaria, los niños tienen que explotar su talento con practica constante, que en el caso anterior
9. vacío	Vacío
10. vacío	Ausente
11. vacío	Ausente
12. Buena entonación, complementos rítmicos, interpretación	En cambio en esta etapa, la musicalidad podría variar ya que el individuo está en una etapa más madura
13. vacío	Les gusta bailar y cantar, escuchar melodías, tocar instrumentos.

14. Manejan con mayor destreza algún instrumento	Igualmente identifican y manejan de forma más compleja las actividades del sonido
15. Algunos ingresan a coros, escuelas de música y forman bandas	Vacío
16. vacío	Vacío
17. vacío	Ausente
18. vacío	Vacío
19. Igualmente es decisivo en la participación en actividades referentes al tema musical	Al igual que los anteriores los niños/as mas musicales en este nivel tienden inclinarse por actividades como canto, danza, teatro
20. vacío	Vacío
21. Expresión, afinación, atención	Igual
22. Todos los niños tienen la misma oportunidad para aprender música pero está en la voluntad de cada niño	Vacío
23. vacío	Vacío
24. vacío	Vacío
25. vacío	Vacío
26. Se debe aprovechar que se encuentran en "0" y podemos enseñarles y potenciar su educación musical	Vacío
27. vacío	Ausente
28. Escucha más detalladamente el sonido	De igual manera
29. vacío	Tienen mayor facilidad para cantar y participar en diferentes actividades culturales
30. vacío	Buscan espacios para aprender a ejecutar algún instrumento o se destacan en el canto
31. vacío	Vacío
32. Igual que la anterior	Igual que la anterior
33. vacío	Vacío
34. vacío	Vacío

35. vacío	Ya que deben traer la música desde niño y si en su casa se estimula y al niño le gusta sigue formándose en la música
36. Ausente	En esta etapa hay niños que se inclinan más o mejor dicho tiene mayor cualidades para la música
37. Al igual que en el nivel preescolar hay niños que se destacan más con los temas de música, hay otros que no pero que se orientan en otros temas sobre los cuales se identifican mas	Cada niño tiene un particularidad diferente, así cada niño aprende por medio de la música, lo visual, todo dependiendo del contexto en el cual se desarrolla cada niño
38. vacío	De igual manera en esta etapa dependerá también de la estrategias del docente para fomentar e incentivar las cualidades musicales
39. El niño en esta etapa si tiene la capacidad para captar diversos sonidos pero no por ello tendrá la habilidad para emitirlos	Suelen ser más musicales niños que han sido formados desde pequeños en la música orientados para tocar en instrumento
40. Ausente	Imaginación y desempeño
41. No hay diferencia	Vacío
42. vacío	No veo que haya diferencia en la edad acerca de este tema de iniciación musical
43. vacío	Logran con rapidez la coordinación motora y tienen mayor destreza en el reconocimiento de los aspectos melódicos
44. Se expresan con el ritmo, son naturales	Los niños musicales son capaces de relacionar los sonidos y los ritmos de forma correcta
45. vacío	Desarrollo del oído melódico, rítmico y armónico
46. Entonan con facilidad	Muestran un nivel de seriedad y valor por su actividad musical, su nivel de concentración es bueno y su sensibilidad es mayor
47. vacío	A través de un instrumento o con su voz puede comprender o imitar a su profesor en sus explicaciones sobre el discurso musical de una pieza o estudio
48. vacío	Hay niños que tienen una habilidad para razonar lo que están aprendiendo

	musicalmente
49. Igual que la anterior	Lo mismo que lo anterior
50. vacío	Respuesta rápida a la imitación de sonidos, imitación rítmica
51. vacío	Ausente
52. vacío	Le agarran más gusto a la música y su nivel de interpretación musical se junta con sus sentimientos
53. vacío	La misma opinión que la anterior
54. Van creciendo con su modo de ser, más abiertos o cerrados	Las cualidades de la etapa preescolar se terminan de desarrollar y se definen para un futuro niño musical
55. Están más atentos a las canciones	Niños que tienen mayor capacidad para entonar, niños que se les hace más fácil tocar un instrumento
56. Tienen más facilidad al entonar, están más curiosos de las canciones	Son un poco más intelectuales y comprenden con mayor facilidad ciertas responsabilidades que implica estudiar un instrumento
57. vacío	Vacío
58. vacío	Ausente
59. vacío	Capacidad de asimilación, habilidad cognitiva
60. Se ve la diferencia entre niños más afinados y menos tímidos	Se nota con más claridad quienes poseen más tacto con la música, cantando o tocando algún instrumento sencillo, flauta, xilófono, cuatro, pandereta
61. Igual que la anterior solo que tienen más capacidad de concentración	Otro factor puede ser por los genes
62. vacío	Estos niños demuestran de forma sencilla o sin dificultad dichas características al momento de su enseñanza
63. vacío	Expresividad, interpretación musical, entienden rápidamente las indicaciones del profesor
64. igual que la anterior	Vacío

65. vacío	Ausente
66. vacío	Facilidad para ejecutar cualquier obra, facilidad para el aprendizaje, deseos y ganas de superación
67. igual que la anterior	Vacío

4. En su opinión, ¿qué habilidades y conocimientos debe tener un maestro que da clases de música?	
4a. En la escuela preescolar	
Inicio del curso	Final del curso
1. Debe tener bases firmes de música general	Conceptos básicos de ritmo, melodía y solfeo
2. Conocer y ejecutar por lo menos un instrumento, leer música (partituras), paciencia	Tener todo el conocimiento con respecto a la lectura musical (solfeo) y ejecutar algunos instrumentos
3. Facilidad para enseñar a los niños pequeños a través de juegos. Lograr que, jugando, ellos muevan sus brazos y pies al ritmo de canciones infantiles	Debe ser capaz de enseñar con actividades dinámicas, con mucha paciencia
4. Lenguaje Musical. Rítmica, manejo de instrumentos como: flauta, percusión menor e instrumentos pedagógicos.	Debe tener algún tipo de cultura general para complementar la pedagogía y la enseñanza a los niños
5. Debe saber manejar a los niños, tener dinámica	Debe ser muy dinámico y extrovertido y dar clases no profunda para que los niños no se sientan perdidos ni aburridos
6. Oído musical, poder imitar la voz de los niños	Pedagogía aplicada a la música, teoría musical y solfeo
7. Estar siempre muy activo y alegre, tocar instrumentos de acompañamiento, dominar muy bien la teoría y la practica	Conocimiento sobre pedagogía musical, recreación, didáctica
8. La habilidad de hacer didáctica, la forma de enseñar, tener experiencia en interpretación en algún instrumento. Conocer teoría musical e historia	Un profesor tiene que ser muy creativo, pedagógico, dejar que los niños expresen la música libremente, no dejar a los niños sin hacer nada porque alborotan la clase.
9. Conocimientos de pedagogía, lectura de partituras, saber de algún instrumento armónico -melódico	Ser muy dinámico y veraz al momento de explicar. Utilizar juegos como método de enseñanza
10. Conocimientos musicales básicos que desarrollen las habilidades motrices de los	

niños (ritmo-melodía)	Ausente
11. Debe tener la capacidad de hacerles comprender las actividades	Ausente
12. Saber tocar un instrumento (armónico), cantar, tener pedagogía a la hora de explicar	Tener mucha paciencia y pedagogía, que sería lo más importante
13. Conocimientos musicales. Paciencia. Oído musical, manejo de diferentes instrumentos	Conocimientos musicales, estrategias adaptables para la enseñanza de la música, paciencia
14. Interés por la música, manejar algún instrumento, oído musical, vocación y paciencia	Conocimiento general sobre la educación musical, manejar la teoría y práctica de las cualidades del sonido, tomando como base el ritmo y el timbre
15. Debe tener mucha habilidad vocal y conocer temas infantiles que sean de agrado para los niños	Debe ser creativo e innovador para que de esta manera atrape la atención de los niños con diferentes instrumentos musicales
16. Conocimientos bases acerca del lenguaje musical, habilidades tanto corporal como motrices	El maestro debe haber estudiado solfeo, debe leer partituras, tocar variedad de instrumentos musicales
17. Lenguaje musical, solfeo, vocalización, la práctica de flauta dulce, métodos de enseñanza de música para niños	Ausente
18. Saber la escala musical, variedad de canciones, saber que el ser humano puede ser un instrumento musical	Debe saber conceptos básicos. Métodos de enseñanza de la música y habilidades musicales, debe tomar en cuenta el desarrollo integral del niño/a
19. Todo conocimiento básico sobre estrategias propuestas por algunos autores, desarrollar el oído musical.	Debe poseer conocimientos básicos acerca de la música y manejar alguna teoría por ejemplo la de Kodaly que facilita la enseñanza
20. Paciencia, oído, manejo de grupo, saber escuchar, estrategias dinámicas para integrar a todos	Paciencia, estrategias para enseñarle con facilidad, buen oído
21. Tener habilidades educativas, socio afectivas y sociales	Vocalización, manejo de instrumentos básicos, creatividad e imaginación para las actividades
22. Habilidades para tocar algún instrumento y conocimientos básicos de la	Habilidad y gusto por el canto, buen tono de voz, conocimientos básicos de música para

música	explicar los diferentes conceptos
23. Dominar y manejar los instrumentos musicales, la tonalidad de la voz, saber las escalas musicales y saber la letra de la canción	Debe poseer los conocimientos básicos para así formar a los niños musicalmente logrando sensibilizar el oído de los niños y no perturbar ni dañar la sonoridad
24. Estrategias para la ejecución de actividades en el momento adecuado	Vacío
25. Afinado, con una voz y un oído sensible, conocimiento de canciones simples y dinámicas	Conocimientos básicos sobre la música, buen oído, cantar afinado, amplio repertorio de canciones infantiles, sensibilidad, creatividad, espontaneidad, habilidad para la improvisación, saber tocar algún instrumento
26. Afinación, sensibilidad, un buen oído musical, ritmo, percibir las cualidades del sonido, altura, duración, intensidad y timbre	Toda la formación sonora-práctica para poder informar e incentivar el caso de ese recurso como medio de aprendizaje didáctico en los niños y niñas
27. Cantar, motivar, crear	Ausente
28. Conocer todos los instrumentos musicales	Ritmo, entonación, altura, duración, conceptos básicos, un repertorio musical, expresión
29. Tener dedicación y habilidad al momento de hacer música	Favorece la comunicación, el desarrollo del lenguaje, motiva, estimula
30. En mi opinión un maestro debe tener habilidades como ser creativo de la música y conocimientos de los instrumentos	Saber ejecutar algún instrumento y conocer su influencia en la etapa del desarrollo de cada niño
31. Tener un oído musical desarrollado para así orientar a los niños/as	Los aspectos que puede desarrollar en los mismos a través de la música y capacidad de crear "oído" en los mismos
32. El amor por la música, pasión, gusto, debe ser un profesional en este ámbito	Tener pasión por lo que realiza y ser un profesional en la materia
33. Debe tener los conocimientos básicos para así poderlos aplicar en el aula. Debería ser cantante y tocar instrumentos	Tener paciencia para controlar el grupo al momento de enseñar, conocer las voces de sus alumnos
34. Saber los conceptos por lo menos básicos de la música y su estructura y estar preparado en la práctica para enseñarla	Debe ser creativo, manejar una pedagogía adecuada, contar con herramientas importantes, tener paciencia
35. Pedagogía musical, ser afectivo,	Debe manejar los diferentes tonos como grave o agudo de igual forma debe saber

didáctica	cómo respirar
36. Ausente	De notas musicales, así como ritmo, altura, intensidad, timbre y duración
37. Conocer la terminología correspondiente al tema de música, conocer los instrumentos musicales acordes para impartir clases a los niños, ser creativo y orientar a los niños en el arte musical, ser paciente	En el preescolar teniendo en cuenta que va a trabajar con niños de 3-6 años presentándole canciones cortas de solo 4 compases que al repetirse se convierte en 8 y también manejar técnicas que favorezcan cada uno de los niños
38. Tener todos los instrumentos y conocimiento de música	Pienso que debería contar con estrategias lúdicas puesto es más divertido realizarlo de esta manera y el aprendizaje será más significativo
39. Básicamente canciones las cuales le aportan al niño un conocimiento, los cuales les sirva de motivación	Conocimiento de instrumentos musicales, conceptualización, tocar al menos un instrumento, creatividad, originalidad, dinamismo entre otras
40. Ausente	Paciencia y pedagogía
41. Tocar instrumentos y cantar bien	Conocimiento de algún instrumento armónico sencillo como el cuatro o melódico como la flauta dulce
42. Tener mucha pedagogía y paciencia	Tener paciencia, hacerlo didáctico y divertido
43. Planificación, amor por los niños	Amor por la enseñanza, creatividad, imaginación, energía, capacidad de diversificar y planificar actividades
44. Sensibilidad y amor a los niños	Capacidad de manejar y controlar con paciencia a un grupo de niños y tener las herramientas didácticas necesarias para enseñarles lo básico del mundo musical

45. Tocar un instrumento y entonar	Debe tener amplios conocimientos musicales y pedagógicos
46. Tener vocación para la enseñanza	Pedagogía y un conocimiento de piano, canto o flauta o cuatro
47. Cantar afinado y conocer un amplio repertorio infantil	Conocimientos en el área musical y pedagógica
48. Debe saber de psicología infantil además de música	Vacío
49. Saber interpretar música con un instrumento	Sensibilidad, todo el conocimiento del mundo para poder descubrir la manera de interactuar con las diferentes personalidades
50. Pedagogía musical y general	Dominio del canto y la entonación, dominio rítmico. Conocimientos sobre métodos de enseñanza y acercamiento lúdico a la música
51. Tener buena voz y buen oído musical	Ausente
52. Tener mucha creatividad y conocimientos generales y de música	Mucha paciencia, capacidad de coordinación y estimulación a los niños, conocimientos generales en educación preescolar y musical
53. Manejar estrategias de enseñanza	Pedagogía, paciencia, conocimientos básicos sobre música
54. Dominar un instrumento musical	Control de grupo, carisma, motivación, pedagogía, amor hacia la música, sensibilidad
55. Tener pedagogía de la enseñanza y habilidades de ejecución de un instrumento	Debe cantar afinado, ya que sería un modelo para sus alumnos, debe conocer el desarrollo evolutivo de los niños en la etapa inicial
56. Permitir el desarrollo integral de los niños a través de la música	Creatividad, paciencia, entusiasmo, motivación, saber expresar las palabras correctas, conocer las bases de la enseñanza del instrumento
57. Debe poseer control de disciplina y	Conocimientos básicos como ritmo, solfeo y

manejo de coros	pedagogía musical
58. Conocer la música en general	Ausente
59. Un maestro de música debe ser una persona amplia y abierta a los conocimientos musicales	Pedagogía aplicada a cada edad infantil, conocimiento de repertorio musical idóneo, conocimiento general
60. Pedagogía en la enseñanza, repertorio infantil	Paciencia y amor. Ser muy sonriente, juguetón. Que la enseñanza sea muy simple y sencilla. Didáctica
61. Didáctica, estrategias de enseñanza musical	Tener un conocimiento amplio sobre la misma, ser didáctico y tener buena pedagogía, conocer que efecto causa la música sobre los niños
62. Tocar un instrumento	Tener conocimientos rítmicos, armónicos y melódicos y saberlos llevar a niños entre 3 y 6 años
63. Fomentar la creatividad	Creatividad, sensibilidad, paciencia, pedagogía para niños en esta edad
64. Tener mucha pedagogía y control de grupos	Paciencia y pedagogía a este nivel. Niveles musicales no necesariamente tan altos
65. Tener buena voz, imaginación y creatividad	Ausente
66. Pedagogía y didáctica en la enseñanza con niños	Vacío
67. Conocimientos básicos de la música	Trabajo en pulso y habilidad de afinar las canciones y dominio del repertorio infantil

4. En su opinión, ¿qué habilidades y conocimientos debe tener un maestro que da clases de música?	
4b. En la escuela primaria	
Inicio del curso	Final del curso
1. Su conocimiento debe ampliarse un poco más con respecto a las edades y la madurez de sus alumnos	Desarrolla un poco más, avanzado en un instrumento principal.
2. Conocer y ejecutar por lo menos un instrumento, saber de cultura, leer música (pentagrama).	Igual
3. El docente debe leer y escribir música en el pentagrama. Conocer las características de cada periodo de la música.	Ser capaz de enseñar sobre teoría e historia de la música, en caso de ejecución instrumental, ser un ejecutante activo.
4. vacío	Su preparación debe ser aún mayor
5. vacío	A esta edad el niño ya está un poco más consiente y se pueden tratar algunos temas solo un poco más profundo pero no tanto, y siguiendo la clase con juegos que le permitan estar activos en clases.
6. Oído musical, puedes imitar la voz de los niños y jóvenes	Teoría musical, buen solfeo, saber tocar un instrumento y pedagogía aplicada
7. Dominar muy bien la teoría y la práctica, tener dominio de grupo, tener muchas herramientas de trabajo	Pedagogía musical, didáctica
8. Lo mismo que en la anterior	En este caso tiene que ser claro, preciso, pedagógico, saber lo que está dando y planificar las actividades de cada semana, tratar a los niños de una forma muy respetuosamente.
9. Igual a la anterior	Aquí tendrán que tener las mismas condiciones que en los niños de preescolar pero tendrían la posibilidad de profundizar

	más en el contenido
10. Conocimientos de pedagogía que ayuden a internalizar los diferentes lenguajes con que se percibe la música	Ausente
11. Debe saber canalizar las iniciativas de los propios niños hacia la música	Ausente
12. Siempre exigir constancia en los estudios musicales, dando a conocer la importancia de esta en el futuro	Tener un poco más de madurez, menor flexibilidad y mucha pedagogía a la hora de impartir el conocimiento de la música.
13. Conocimientos musicales, manejo de instrumentos	Conocimientos musicales y todas las anteriores
14. Manejar de forma más compleja el uso de los instrumentos musicales e igualmente vocación y paciencia	Igualmente conocimientos generales, un buen manejo de los términos básicos para llevarlos a la práctica
15. Debe ser precavido al elegir sus canciones y enseñar música folklórica	Vacío
16. vacío	Vacío
17. vacío	Ausente
18. En el momento en que los niños ingresan al sistema primario, se olvidan de eso, entonces parece que además de cualidades musicales, es convicción	También debe tener conceptos básicos, tener en cuenta la edad de los niños/as y profundizar sobre la enseñanza de la música
19. Diferentes estrategias de enseñanza, mediante la actividad lúdica al igual que en el preescolar	Habilidad en cuanto al manejo de grupo y una gran sensibilidad con la música y sus expresiones
20. Oído y voz afinada, estrategias que involucren a todos los niños y niñas	Paciencia, estrategias, buen oído
21. Igual	Vocalización, manejo de instrumentos, métodos para enseñar notas claves
22. Habilidad para tocar algún instrumento de la misma manera conocimientos básicos y un tono de voz adecuado	Habilidades para el canto, tono de voz adecuada, facilidad de expresión, dominar todos los conceptos elementales de música

23. vacío	Vacío
24. vacío	Vacío
25. Conocimiento de partituras, canciones, instrumentos musicales	Conocimientos amplios sobre la música, saber tocar varios instrumentos, cantar afinado, amplio repertorio de canciones
26. Las mismas	Vacío
27. Relajar, motivar	Ausente
28. vacío	Lo mismo
29. Conocer bien lo referente a la música, tener buen desempeño	Motivación y el estímulo, integración, valorización
30. vacío	Saber transmitir un conocimiento más técnico en cuanto a la escritura musical y la interpretación
31. Tener precaución al elegir los temas que se le enseñará a los alumnos	Al igual que en preescolar, en la escuela primaria se puede estimular aspectos de la personalidad
32. Igual que la anterior	Igual que la anterior
33. Conocimientos básicos, tocar diferentes instrumentos	Paciencia, conocer las cualidades, reconocer las voces de sus alumnos
34. Acompañamiento de instrumento, inclusive corporal y vocal	Debe manejar muchos conocimientos musicales, debe tocar algún instrumento, conocer también como se componen los diferentes instrumentos
35. vacío	Vacío
36. Ausente	Conocer sobre algún instrumento para enseñar
37. De igual manera debe poseer habilidades como en el nivel preescolar, conocer y manejar términos y actividades musicales para desarrollar la comprensión musical en los niños/as	En esta se le presentan técnicas un poco más avanzadas, el docente debe trabajar de acuerdo a las necesidades de cada niño y por supuesto manejar todas las teorías que nos dan pie a cómo llevar a cabo cada ejecución de la música.

38. Primero concebir y ver la música como un todo, tener buen ritmo, sonido, altura, tener o poseer las cualidades básicas	Debe saber cantar y por lo menos tocar algún instrumento pero no solo eso también debe buscar estrategias
39. Ya debe manipular diversos instrumentos musicales para realizar actividades en el aula	Conceptos musicales, instrumentos tocar por lo menos un instrumento, creativo, didáctico, dinámico, consecuente, espíritu musical entre otros
40. Ausente	Paciencia, pedagogía
41. Acompañar las canciones con cuatro	Entonan y cantan melodías sencillas e infantiles acompañándose de cuatro, guitarra o teclado
42. Didáctica en la enseñanza	Paciencia, buscar la manera de generar interés dependiendo del alumno
43. vacío	Amor por la enseñanza, estructuración de programas y capacidad de reconocer las fallas y talentos en cada estudiante
44. Didáctica	Tener paciencia y disposición a la enseñanza de niños
45. Enseñar canciones infantiles	Amplio conocimiento musical y pedagógico
46. Mucha pedagogía	Control de grupo, lectura musical canto y piano
47. Todavía más repertorio y control de grupo	Conocimientos en el área musical en la que se desempeña, estudios en el campo de la pedagogía
48. Igual, manejando las edades	Vacío
49. Conocer con más precisión los elementos musicales	Todo el conocimiento del mundo, sensibilidad y paciencia
50. vacío	Vacío
51. Conocer repertorio infantil acorde a la	Ausente

edad	
52. vacío	Conocimientos generales en pedagogía de la educación y conocimientos musicales con mucha paciencia para que entiendan de una forma más racional por su edad pues en esta etapa empiezan a entender mejor
53. vacío	Tener conocimientos más profundos de la música, pedagogía, paciencia
54. vacío	Dominio de algún instrumento, poner en práctica las metodologías musicales (Dalcroze, Orff, Kodaly), pedagogía, manejo del lenguaje a nivel de ellos
55. Igual que la anterior	Debe tener conocimientos musicales, tocar un instrumento como el cuatro o flauta dulce, igualmente debe conocer el desarrollo de los niños en la primera etapa de educación. Tener buena voz
56. Desarrollar en el niño los conocimientos musicales básicos	Vacío
57. Control de las edades	Vacío
58. vacío	Ausente
59. Igual con más dificultad	Conocimiento específico musical
60. Tocar instrumentos como flauta y cuatro	Ser muy claros al enseñar, muy didácticos y que la pro actividad exista durante la enseñanza musical
61. Pedagogía, conocimientos generales de música	Vacío
62. vacío	Tener muy buenos conocimientos musicales y saber tratar con niños mayores de 6 años de edad

63. vacío	Dominio de grupo, conocimiento en materia de educación e instrumento con el que imparte sus clases, conocimiento de repertorio musical
64. Paciencia, conocimientos musicales	Igual a lo anterior, solo que con mayores conocimientos musicales para ir desarrollando y despertando la musicalidad en el niño
65. Sensibilidad, creatividad y paciencia	Ausente
66. vacío	Conocimiento general del instrumento, madurez musical, criterio propio, iniciativa, creatividad, paciencia
67. Estrategias de enseñanza	Respeto por el trabajo que realiza con el niño, afinar y dominio de canciones, manejo de un instrumento acompañante (cuatro, piano, teclado, guitarra)

5. En su opinión, ¿cuáles son los principales objetivos de la educación musical?	
5a. En la escuela preescolar	
Inicio del curso	Final del curso
1. Desarrollar un conocimiento auditivo y de ritmo por medio de canciones infantiles	Desarrollar base rítmica por medio de la percusión y melódica por medio del canto.
2. Transmitir conocimientos musicales.	Hacer que el niño preste atención para la música, con canciones infantiles
3. Desarrollar el pulso en los niños. Enseñar las familias de los instrumentos. Conocer las figuras musicales y las notas musicales.	Desarrollar capacidades motoras a través de canciones, así entrenar el pulso y el ritmo de los niños
4. Desarrollar un lenguaje espontáneo y natural en los niños, formarse en todos los aspectos musicales académicos en general.	Complementar el aprendizaje académico y formación del alumno de manera de disciplina
5. Desarrollar las aptitudes musicales de las personas, de creación, comprensión e interpretación de la música.	Que desarrollen la sensibilidad artística y musicalidad creando afinidad con lo que hacen y desarrollar ciertas emociones
6. Mostrar las virtudes de ser perseverante	Darles conocimientos básicos a los niños en el ámbito musical
7. Sembrar en los niños la cultura musical	Desarrollar habilidades cognitivas en el niño a través de juegos y cantos
8. Desarrollar otros aspectos de la inteligencia que las demás ciencias no pueden desarrollar y fortalecer la cultura.	Desarrollar destrezas a través de figuras y ritmos a través de un ejercicio y calentamiento vocal por largo plazo
9. Cambiar la aptitud de los niños y enseñarles una herramienta mas	Desarrollar la identificación del niño con la música, la sensibilidad
10. Sensibilizar al niño en el mundo sonoro para que sea parte de su vida adulta	
11. Sensibilidad	
12. Dar a conocer el mundo de la música a temprana edad	Incentivador a una conciencia buena y llevándolos por los caminos musicales para que sean buenas personas
13. En preescolar el objetivo principal es permitir que el niño/a exprese sus emociones y aprenda a canalizar su energía	Formar niños/as en el área de la música y fomentar la expresión de sentimientos favoreciendo el desarrollo socioemocional

14. Integrar habilidades cognitivas, motoras y lingüísticas por medio del trabajo musical para proporcionar un excelente desarrollo del individuo	Proporcionar un estímulo para el desarrollo integral de niños y niñas
15. Inculcar valores y canciones	Implementar diferentes géneros musicales en niños y niñas para un mejor conocimiento de la música
16. Fomentar el lenguaje musical en niños y niñas. Reconocer las notas musicales, el alumno lleve consigo el ritmo y la entonación, poseer habilidades tanto cognitivas y psicomotrices	Proporcionar a los estudiantes variedad de textos que tengan que ver con la educación musical. Enseñarle métodos que correspondan a la educación musical.
17. Fomentar en los niños el desarrollo de habilidades musicales través de la práctica educación musical en el aula preescolar, ofreciéndole a los niños y niñas un entorno sonoro agradable y de calidad	
18. Fomentar el aprendizaje de una forma muy creativa, liberadora, combinando los contenidos teóricos de forma practica	Fomentar un ambiente de aprendizaje más didáctico, promover en el niño/a aptitudes y actitudes positivas en relación con la música
19. Crear sensibilidad al reconocimiento de sonidos, crear ambientes agradables en base a lo lúdico de la música	Sensibilizar el oído musical de niños/as, facilitar la expresión corporal, generar conocimientos de los instrumentos
20. Desarrollar en los niños la sensibilidad por la música y afinación de la voz y el oído	Socializar las personas. Ayudar a la sensibilización del oído
21. Reforzar hábitos que traen del hogar a través de la música, enseñanza por medio de la realidad	Sensibilización musical, actividades más recreativas, desarrollar en el niño/a creatividad. Imginacion, aspecto socioemocional, intelectual, fisico
22. Lograr disciplina para entonar canciones, tocar instrumentos, aprender a respirar y permite mejorar el tono de voz	Permite a los niños expresar sentimientos y emociones y les permite socializar con otras personas
23. Desarrollar sus habilidades motrices, corporales y socioemocionales de los niños	Es fundamental para el proceso de socialización, imitación de roles y sus motricidades
24. Aprendizaje	Vacío
25. Que los niños/as disfruten de la música y que aprendan a distinguir sonidos para	Introducir a los niños en la música y brindarles herramientas para que despierten

educar el oído y la voz desde pequeños	el interés por la misma y la disfruten
26. Desarrollar el oído musical a través de canciones, permitirles la diferenciación de varios sonidos.	Generar una experiencia significativa a través de la música como medio de expresión y comunicación
27. Motivar	
28. Desarrollar la capacidad de percibir su realidad	Pienso que sería bueno utilizar métodos como el Dalcroze que permita a través de gimnasia rítmica y dinámicas proporcionar mucha más la educación
29. Enseñar a cantar	Aprender con más facilidad, sirve para acompañar y fomentar el interés por cualquier situación
30. Aprender a conocer los instrumentos musicales y ejecutarlos	Desarrollar la creatividad
31. Guiar y encaminar al niño/a un buen desarrollo de sus capacidades auditivas y vocales	Desarrollo de habilidades y estimulación
32. A través de la música se pueden visualizar particularidades en los niños y niñas, talentos, además se pueden fomentar y contribuir con el aprendizaje	Conocer y tener vocación por la música para ser un buen docente de música
33. Desarrollar el oído en el niño, desarrollar su sensibilidad	Preparar a los niños para que tengan cierto entusiasmo por la música, sensibilizarlos y usarla como un modo de enseñanza
34. Estimular en los niños el oído musical y las características de la música para fomentar en ellos afinación	Crear en el niño imaginación, formar habilidad mental, mejorar su coordinación sensorial y motora
35. Desarrollar sensibilidad estética, motricidad fina y gruesa y oído musical	Favorecer la expresión musical en los niños, estimular la creatividad favorece la integración social, favorece el desarrollo cognitivo
36. Ausente	Que el niño aprenda a la correcta pronunciación para un mejor amoldamiento de la voz
37. Favorecer el proceso de enseñanza-	Desarrollar habilidades en el niño que le

aprendizaje. Motivar el desarrollo de habilidades musicales en los niños/as. Implementar actividades pedagógicas musicales enriquecedoras	permita obtener conocimientos, desarrollar su motricidad gruesa entre otros
38. Motivar a los niños/as ya que les permite desarrollar sus sentidos cognitivos, tiene ventajas en relación al aprendizaje del niño	Desarrollar integralmente al niño
39. Incentivar al niño el arte musical para llevar a cabo actividades dentro del aula el cual le aporta conocimientos	Enseñar a los niños y niñas la importancia de la música y a su vez potenciar su audición, motricidad y expresión corporal mediante actividades lúdicas y pedagógicas musicales
40. Ausente	Enseñar
41. Despertar en los niños la pasión por la música	Despertar y cultivar el sentido y el oído musical
42. Desarrollar hábitos de cantar afinado	Desarrollar físicamente cualidades y destrezas en el cerebro, la manera de razonar y en el cuerpo
43. Crear buenos hábitos para cantar	Favorecer los procesos de integración, facultades motoras, expresivas individuales y socialización
44. Desarrollar el oído	Vacío
45. Desarrollar actividades para el crecimiento integral	Enseñar a los niños a través de juegos la música
46. Desarrollar elementos musicales	Estimular el área rítmica y su universo sonoro tanto en clase como con su entorno
47. Propiciar la formación integral del niño	Desarrollar las capacidades auditivas-vocales-rítmicas del niño
48. Enseñar los elementos básicos musicales	Desarrollar las habilidades del niño para la música
49. Desarrollar la creatividad	Sensibilizar y estimular el desarrollo de los sentidos

50. Favorecer el desarrollo motriz del niño	Desarrollo de la capacidad de escuchar e imitar sonidos. Desarrollo de la motricidad
51. Crear en el niño bases sólidas de la música	Ausente
52. La actividad debe ser siempre agradable e interesante para los niños	Incentivar, estimular, coordinación musical a través de juegos, deben ser divertidos
53. Cantar afinados y con ritmo	Enseñar a los niños el mundo musical a través de la disciplina
54. Desarrollar la creatividad	Introducir a los pequeños en el mundo musical y dejarles sembrado el granito de la curiosidad hacia ese gran arte que es la música y sobre todo el disfrute
55. Favorecer el desarrollo del niño	Que el niño experimente viva la música y desarrolle sus capacidades musicales innatas, que se exprese y ame la música
56. Enseñar las herramientas esenciales para cantar entonados	Desarrollar la parte motriz a la vez de divertir y enseñar lo hermoso de la música
57. Hacer de la música una actividad alegre y divertida	Desarrollar las habilidades de los niños y prepararlos para que puedan tocar un instrumento musical
58. Proporcionar un amplio repertorio infantil	Ausente
59. Desarrollar las bases principales para la música	Acercamiento a la música, desarrollo de las habilidades recreativas por la música, ritmo y oído musical
60. Desarrollar la creatividad, la sensibilidad hacia la música	Los niños deben desarrollar su oído musical cantando e imitando al profesor
61. Incentivar la sensibilidad hacia la música	Que reconozcan los sonidos y la rítmica
62. Desarrollar la motricidad a través del ritmo	Iniciarlos en el mundo de la música y estimularlos en mejor sentido
63. Despertar el interés por la música	Desarrollar la motricidad, interacción con otros niños, despertar la sensibilidad a nivel

	de sentidos corporales, expresión de emociones
64. Desarrollar la expresividad, habilidades para la motricidad	Incentivar el deseo de aprender música, despertar el sentido del oído y ritmo, fomentar curiosidad musical
65. Darles herramientas básicas	Ausente
66. Sensibilizar y desarrollar el oído	Vacío
67. Desarrollar las bases musicales	Coadyuvar en el proceso de socialización del niño, conocimiento del arte, un lenguaje, compartir experiencias

5. En su opinión, ¿cuáles son los principales objetivos de la educación musical?	
5b. En la escuela primaria	
Inicio del curso	Final del curso
1. Crear bases a nivel de historia y teoría, como también una buena ejecución del instrumento musical.	Desarrollo de un instrumento musical y bases sólidas en teoría y solfeo.
2. Transmitir conocimientos.	Vacío
3. Lograr que los niños lean y escriban música. Conocer sobre los periodos musicales. Reconocer los sonidos de las notas musicales y de los ritmos.	Conocer de forma exacta ritmos , figuras y notas musicales. Leer y escribir musica
4. vacío	vacío
5. Fomentar a los niños a la sensibilidad por la música como parte fundamental de sí mismos aparte de motivar, incentivar y estimular para su desarrollo	Desarrollar más lo anterior y agregarle a eso un estado de conciencia a todo lo que realicen
6. Mostrar las virtudes de ser perseverante	Enseñar conocimientos más profundos e incluso comenzar a enseñar un instrumento
7. Darles una nueva vocacion	Ampliar el desarrollo de dicha habilidad y a un sentido más orientativo.
8. Lo mismo que lo anterior	Interpretar canciones infantiles con figuraciones y ritmos con ejercicio y calentamiento vocal en 30 minutos
9. Ampliar el conocimiento de los niños	Desarrollar aún más lo anterior uniéndolo un poco con lo nacional
10. vacío	Ausente
11. Aprendizaje	Ausente
12. Permitir el crecimiento de conocimientos e ir creando un criterio	Motivador a conocer un mundo más amplio y diverso, el cual podrían agarrar en un

proprio	futuro como carrera
13. Es fomentar el los niños/as habilidades de afinación, entonación y de oído musical.	Fomentar niños/as que expresen sentimientos y emociones a través del canto y el baile
14. Continuar motivando el estudio musical a través de las actividades musicales en el aula para igualmente seguir estimulando el desarrollo integral del individuo	Fomentar el interés de los niños y niñas hacia el manejo de instrumentos
15. vacío	vacío
16. vacío	vacío
17. Desarrollar en los niños y niñas de edad preescolar sentido musical, ofreciéndoles herramientas para comprender el ritmo y puedan diferenciar dos diferentes sonidos, además permitirles expresarse a través de la música	Ausente
18. Fomentar el aprendizaje de forma didáctica, de acuerdo a la utilización de diferentes elementos musicales	Potenciar habilidades relacionadas con la música. Propiciar ambientes cómodos de aprendizaje
19. Crear iniciativa a la expresión de sentimientos mediante la música	Al igual que la anterior, en este nivel l música debe estimular los sentidos y capacitar en cuanto a los instrumentos, danza, canto
20. Desarrollar la sensibilidad, desarrollo cognitivo y concentración	Sensibilización del oído
21. Enseñar, conocimientos para su bienestar, psicosocial	Desarrollar creatividad, imaginación, aspectos intelectuales
22. Permite enseñar formas para respirar, para vocalizar, leer partituras	Desarrollar habilidades para el desenvolvimiento de sus personalidades
23. vacío	vacío
24. vacío	vacío
25. Incrementar los conocimientos sobre la música	Ofrecerle diversos conocimientos para que aprendan sobre la música
26. Las mismas	vacío
27. Enseñar	Ausente

28. vacío	Lo mismo
29. Calificar las notas musicales	Aprende con más facilidad, sirven para acompañar y fomentar el interés por cualquier situación, tema, elemento
30. vacío	Desarrollar la creatividad y expresión de la personalidad
31. vacío	Igual que en preescolar
32. Igual que la anterior	Igual que en la anterior
33. Desarrollar la sensibilidad	Mantener la sensibilidad del niño y usarlo como estrategia pedagógica
34. Propiciarles las herramientas necesarias sobre la música por medio de vocalizaciones e instrumentación para ayudarles en su proceso de aprendizaje musical	Es de gran importancia, puede generar en el joven una visión más crítica de la vida, ya que la música esta de la mano con muchos aspectos de la cotidianidad
35. vacío	vacío
36. Ausente	vacío
37. Son similares, en cada nivel se debe favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje	Propiciar al niño estrategias de aprendizaje que le favorezcan en el niño
38. vacío	Fomenta la socialización y de igual manera el aprendizaje es significativo
39. Motivar al estudiante en cuanto a intereses artísticos donde participen de manera voluntaria	Formar musicalmente a los niños en la terminología musical y poder lograr que el niño pueda aprender a manejar algún instrumento musical
40. Ausente	Enseñar y aprender
41. Ofrecerles herramientas de como tocar un instrumento	Estimular el desarrollo del oído y entrenar básicamente el mismo
42. vacío	Además de la anterior, crear disciplina y enseñar otras virtudes que la música puede generar a simple vista y a corto plazo como la superación, autoestima, etc...

43. Disciplina y orden	Lograr despertar el interés por la música, estimular la ejecución musical vocal e instrumental a través de la comprensión del fenómeno musical
44. Desarrollar la voz	vacío
45. vacío	Ayudar a los niños a estudiar música y tocar un instrumento
46. Fomentar el amor hacia la música	Crear un encuentro agradable con la actividad musical, desarrollar sus habilidades auditivas y de entonación
47. vacío	Desarrollar las capacidades musicales del niño, darle herramientas para comprender, reproducir y crear cualquier diseño musical
48. vacío	vacío
49. vacío	Propiciar una buena enseñanza-aprendizaje
50. vacío	Atención al fenómeno musical. Percepción e imitación de sonidos y ritmos. Disciplina artística
51. vacío	Ausente
52. vacío	Estimular, desarrollar las aptitudes musicales del alumno, tomar con más seriedad el aspecto musical, intentar a poder hacerlo cada vez mejor
53. Igual con mas dificultad	La misma opinión que la anterior
54. vacío	Desarrollar en los niños las cualidades artísticas de la música a través de los instrumentos básicos que más adelante ampliaran en conocimientos

55. vacío	Que tenga un acercamiento a la música a través del canto, movimiento o ejecución de un instrumento, desarrollo de sus habilidades motoras
56. vacío	Desarrollar disciplina
57. Igual pero adaptada a la edad	vacío
58. vacío	Ausente
59. Se pueden enseñar instrumentos	Desarrollo de conocimiento musical específico, dominio de algún instrumento musical y las materias afines, teoría y solfeo, desarrollo del sentido de la disciplina
60. Enseñar las notas musicales e instrumentos musicales	Los alumnos deben reconocer notas musicales, reconocer el pentagrama y figuras musicales
61. vacío	Que los niños adquieran un conocimiento más amplio sobre la música
62. Enriquecer el lenguaje en los niños	Transmitir conocimientos para formar buenos músicos. Formar músicos integrales
63. vacío	Disciplina, responsabilidad, relaciones sociales, expresión de sentimientos e ideas de manera racional, respeto
64. Favorecer el lenguaje y la coordinación a través de la música	Enseñar lenguaje musical y reglas musicales básicas, despertar curiosidad por algún instrumento musical, desarrollar disciplina interna
65. vacío	Ausente
66. vacío	Sonoridad, técnica, articulación, musicalidad, incentivar a la ejecución

	instrumental
67. Fomentar la creatividad y conocer los elementos básicos de la música	Trabajo en equipo, disciplina y compartir experiencias

ALLEGATO N°3

Immagini

Universidad de Los Andes
Mérida (Venezuela)



Rectorado de la Universidad de Los Andes



Patio central

Facultad de Humanidades y Educación



Plaza Bolívar y Catedral, Mérida

Facultad de Humanidades y Educación



Aula Magna Universidad de Los Andes



Orquesta Sinfónica "Simón Bolívar" de Venezuela

Università degli studi di Bologna
(Italia)



Rettorato dell'Università di Bologna





Piazza Maggiore di Bologna



Le due Torri, Bologna