

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA**  
**Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”**  
**Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della**  
**Comunicazione**  
**XXVII ciclo**



**LA RELAZIONE EDUCATIVA: UNA SINFONIA DA**  
**COMPORRE**

*La funzione dell’ascolto e della dimensione sonora nella  
relazione bambino-insegnante in classe*

Coordinatrice: Prof.ssa Laura Formenti  
Tutor: Dott. Emanuele Ferrari

Tesi di dottorato di:  
Alix Virginia Zorrillo Rodriguez

ANNO ACCADEMICO 2013-2014

*A te*

*Che mai sei sazio d'indagare,  
che continui a interrogarti.  
Che metti sempre in forse le certezze.  
A te che pei sentieri impervi della vita così ricerchi il  
senso dell'anima e dell'essere*



# *Indice*

---

Summary	9
Resumen	12
Introduzione	15
<i>i.</i> Presentazione del progetto	15
<i>ii.</i> Ascolto, relazione e sviluppo della socialità	18
<i>iii.</i> La dimensione sonora, fattore motivante della relazione	20

## *PARTE PRIMA: FONDAMENTI TEORICI*

<i>CAPITOLO I La scuola e l'ascolto</i>	23
1. L'ascolto, un concetto multidisciplinare e multidimensionale	23
1.1. Diversi approcci al tema dell'ascolto	27
1.1.1. Acustica	27
1.1.2. Etnografia sonora	27
1.1.3. Musicoterapia	29
1.1.4. Audiopsicofonologia	31
1.1.5. Psicologia della musica	31
1.1.6. Semantica	32
1.1.7. Educazione musicale	33
2. L'estetica dell'ascolto come strumento pedagogico e formativo	33
3. Una comunicazione costruttiva dal punto di vista pedagogico	35
4. La pedagogia dell'ascolto e il sapere implicito	38
5. Evoluzione del concetto dalla prospettiva sociale	39
5.1. Il ruolo dell'ascolto nella comunicazione	39
6. L'idea di ascolto unito alla relazione comunicativa nella scuola primaria	44
7. Le variabili che intervengono nelle abitudini di ascolto	45
8. Definizione del concetto "ascolto sonoro-musicale" ai fini della presente indagine	49
9. Riflessi della musica e dell'ascolto sonoro-musicale sugli stati	

corporei	53
10. Il silenzio, grande assente	56
<i>CAPITOLO II La relazione educativa nella scuola</i>	59
1. Inquadramento teorico della relazione educativa	59
2. La relazione educativa in Occidente: cenni storici	60
3. La relazione educativa negli approcci pedagogici del Novecento	69
4. L'ascolto, la relazione educativa e gli approcci epistemologici di riferimento	72
5. La gestione della relazione educativa a scuola	87
6. Il gruppo-classe e la leadership nella relazione scolastica	89
6.1. La conformazione della classe: la classe come gruppo	89
6.2. La classe è un gruppo primario o secondario?	91
6.3. Caratteristiche del gruppo-classe	92
6.4. La classe, gruppo sociologico o psicologico?	93
6.5. Il ruolo dell'insegnante come leader del gruppo-classe	95
6.6. Gruppo-classe, insegnante e motivazione dei singoli partecipanti	97
7. La relazione educativa in classe	99
8. Lo stress dell'insegnante: I <i>work stressor</i>	100
9. Aspetti che influenzano le interazioni in classe	101
10. I ruoli dell'insegnante oggi	102
11. Il clima sonoro nel gruppo-classe	104
 <i>PARTE SECONDA: LO STUDIO EMPIRICO</i>	
 <i>Una sinfonia da comporre</i>	
 <i>CAPITOLO III Introduzione al problema e disegno della ricerca</i>	112
 <i>Primo movimento: Vivace</i>	
1. Fondamento della ricerca	112
2. La lente sull'organizzazione scolastica	113

3. L'approccio alla cornice teorica	115
4. Ricognizione del processo	118
5. Descrizione della ricerca	118
5.1 Le fasi e gli strumenti della ricerca	118
5.1.1. Fase esplorativa	118
5.1.2. Fase operativa: qualitativa e quantitativa	120
5.1.3. Fase di analisi dei risultati	120
6. Disegno della ricerca	121
6.1. Processo	121
6.2. Domanda di ricerca	122
6.3. Obiettivo generale	122
6.4. Obiettivi specifici	122
6.5. Formulazione della ipotesi	123
6.6. <i>Training</i> e dispositivo formativo “musicalmente insieme”	123
6.6.1. Modalità didattiche e metodologiche	124
6.6.2. Organizzazione e svolgimento	125
6.6.3. Procedura	125
6.6.4. Pre <i>training</i> formativo	126
6.6.5. Svolgimento dell'incontro	126
6.6.6. Fasi conclusive	127
6.7. Limiti della ricerca	129
 <i>CAPITOLO IV Metodologia e analisi dei dati</i>	 131
 <i>Secondo movimento: Andante moderato</i>	
1. Partecipanti	131
2. Il contesto della ricerca	132
3. La scuola ospitante in Italia	133
3.1. Caratteristiche ambientali generali	133
3.2. Tracce storiche del quartiere	134
3.3. Il contesto socio-educativo in divenire	135
3.4. La scuola primaria del quartiere	136

4. La scuola ospitante in Colombia	137
4.1. Le ragioni per realizzare lo studio in Colombia	137
4.2. Descrizione generale	138
4.3. Caratteristiche ambientali e sociali	138
4.4. La storia della scuola, un lungo percorso	139
4.5. La scuola primaria oggi	140
5. L'ambiente acustico nelle scuole	141
6. Definizione del disegno di ricerca	143
7. Disegno della ricerca qualitativa	144
7.1. Strumenti	145
7.1.1. Osservazione	145
7.1.2. <i>Check-list</i>	151
7.1.3. Diario	152
7.1.4. <i>Focus-group</i>	152
7.1.5. Contributi degli insegnanti e dei bambini	154
8. Disegno della ricerca quantitativa	155
8.1. Strumenti	155
8.1.1. Test CMF valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta & Ronchetti, 2008)	156
8.1.2. Test di ascolto musicale: <i>Measures of Musical Abilities di Bentley</i> (1966)	157
8.1.3. TEC test di comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2009)	158
8.1.4. STRS <i>student-teacher relationship scale</i> (Pianta, 1999) e <i>questionnaire</i> (Murray & Greenberg, 2001)	159
9. Analisi statistiche	160
 <i>CAPITOLO V Analisi dei dati e risultati della ricerca</i>	161
 <i>Terzo movimento: Allegro ma non troppo</i>	
1. Elaborazione critica dei dati qualitativi e interpretazione dei risultati	161
1.1. Osservazione, <i>check-list</i> , diario: Diario delle traiettorie sonore	161

1.2. <i>Focus-group</i>	175
1.3. <i>Training</i> formativo, le due fasi del dispositivo formativo	185
1.4. <i>STRS Student-teacher relationship scale</i> (Pianta, 1999), e <i>questionnaire</i> , (Murray & Greenberg, 2001) non rientrati nella valutazione quantitativa (Outlier)	187
2. Raccolta dati e analisi ricerca quantitativa	190
2.1. Test CMF valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta & Ronchetti, 2008)	191
2.2. Test di ascolto musicale: misure dell'abilità musicale (Bentley, 1966)	193
2.3. TEC test di comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2009)	193
 <i>CAPITOLO VI</i> <i>Discussione, conclusioni e prospettive future</i>	195
 <i>Quarto movimento: Adagio</i>	
1. Dal materiale empirico agli approcci epistemologici	195
2. Considerazioni pedagogiche: tre ordini di riflessione	199
2.1. Le dinamiche sonore relazionali	199
2.2. Le due fasi del dispositivo formativo “musicalmente insieme”	207
2.2.1. Primo livello del <i>training</i> : modalità formativa	208
2.2.2. Secondo livello: condivisione formativa	209
2.3. Ascoltare e ascoltarsi	214
3. Conclusioni	217
 <i>Quinto movimento: Sostenuto</i>	
4. Prospettive future	227
 Riferimenti bibliografici	230
Elenco delle figure	247
Elenco delle tabelle	248
Appendice	249



## *Summary*

---

### The educational relationship, a symphony to compose. Listening and the sound dimension in the teacher-child relationship

This research focuses on two themes – listening and relationship – which have recently become a central topic of socio-educational research (Hamre & Pianta, 2001; Harter 1996; Lad, Birch & Buhs, 1999; Pianta et al., 1995; Roeser et al., 2000). In particular, it seeks to focus on the mechanisms of the *relationship* established between people who share the same *sound* dimension: it will be an attempt to capture some significant aspects of this rapport through the observation of various situations of *listening* in the relationship between children of the third grade and their teachers.

Given the difficulty to find studies that refer to both aspects in a correlated way, the initial theoretical reflection highlights the range of currents of thought and disciplines which, by different ways and separate approaches, regard the two issues in question.

In 2001 Robert Pianta (2001), surveying the last eighty years, found out that only during the last ten the subject of teacher-child relationship had become an independent field of research. As for the subject of listening, furthermore, although in recent times many studies on the teaching of music in school has been done, in none of them the communicative dimension is intertwined with the topic of the educational relationship within the classroom.

Therefore, this research relies – on the one hand – on the studies on childhood pedagogy, analyzing the contributions of developmental psychology (Piaget, 1970; Bruner, 1991; Vigotsky, 1954) and attachment theory (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1985; Cassidy, 1994; Mantovani & Bove, 2000), and, on the other hand, on the epistemological theory outlined by Robert Pianta, on the conceptual and methodological support provided by music pedagogy and on Pareyson's theory of formativity. Hence, the epistemological framework of this work weaves a ceaseless dialogue between different approaches, at the crossroads between art and science, music and pedagogy, *aisthesis* and *paideia*.

In the planning of the empirical work, I started from the hypothesis that the awareness developed as a result of an occasion of listening can stimulate an aesthetics of feeling. Therefore, a musical sound device has been tested in order to verify its suitability to foster

positive relationships within the class. The aim of such experiment was to respond, although partially, to the crisis of relational problems that today arouses the highest levels of attention in the sphere of health, safety and socio-educational research (Roeser et al., 2000; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Pianta et al., 1995; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998).

Today, teachers emphasize the difficulties which many children show in relating to, both, their peers and the teacher, and in today's society the ability to listen to oneself and others seems to be lacking as never before. Because of the economic crisis of historic proportions that has hit Western Europe, and the new social reality resulting from the flows of migrants, many children have found themselves living in family situations where basic and security needs are not met at all. Accordingly, the motivational scenery of the "class-universe" has deeply changed, and this requires to be taken into account in the first place by the teacher.

Furthermore, at present, knowledge as a status symbol is tied less and less to the cultural contents offered by the school, being increasingly conveyed by the Internet, social networks, and the common sense of virtual communities. If the school is unable to understand and deal with such phenomenon, there is an actual risk for the scholastic message to be perceived as useless or obsolete.

These are the premises motivating the research's leading question: which are the possible consequences of a class-intervention based on occasions of sound-musical listening, conducted by the teacher, on the quality of relationships among primary school children and between them and their teachers?

A large number of studies on the emotional support in the classroom (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969; Pianta 1999) have shown that the teacher-child and child-child relationships are the foundation that supports and guarantees the success of the educational, behavioral and social aims.

On the other hand, many works identify the problems in the relationship with the students as one of the most important sources of psychological stress for the teacher (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Makihen & Kinnunen, 1986; Parkay, Greenwood, Olenjik & Proller, 1988; Turk, Meeks & Turk, 1982).

On the other hand, it is also known that students who have experienced a better emotional relationship with their teacher and their classmates are able to develop a better path, both, social and scholastic (Ryan, Stiller & Lynch, 1994 ; Silver, Measelle, Essex & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998; Pianta et al., 1995).

Despite the revived scientific interest on the subject of relationship, the specific question addressed in this study – *the listening to the sound-phenomenon within the classroom and its influence on the interactions between people* – still remains a scarcely investigated topic.

### La relación educativa una sinfonía por componer.

#### La escucha y la dimensión sonora en la relación maestro alumno

La presente investigación se focaliza fundamentalmente en dos temas: la relación y la escucha. Estos tópicos se han convertido en tema central dentro de la investigación socio-educativa en los últimos tiempos. (Hamre & Pianta, 2001; Harter 1996; Lad, Birch & Buhs, 1999; Pianta et al., 1995; Roeser et al., 2000). Este estudio se propone, en especial, analizar los mecanismos de la *relación* que se establece entre las personas que comparten una misma dimensión sonora. Buscará, por lo tanto, capturar algunos aspectos significativos de tal relación a través de la observación de distintas situaciones de *escucha* que se dan en la relación entre los niños que cursan tercer año de primaria y sus profesores.

Teniendo en cuenta la dificultad de encontrar estudios que traten conjuntamente las dos temáticas que nos ocupan (la relación y la escucha), la reflexión teórica inicial evidencia el abanico de escuelas de pensamiento y de disciplinas que, por diferentes rutas y con enfoques distintos, se refieren a las dos temáticas en cuestión.

Robert Pianta, en el 2001, al analizar todos los estudios acerca de la relación educativa existentes desde los años 40 hasta ese momento, llegó a la conclusión que solamente hasta en los últimos diez años, es decir 1990 en adelante, el tema de la relación niño-maestro se había convertido en un campo independiente de investigación científica

Con respecto al tema de la escucha, en cambio, mientras se encuentran numerosos estudios recientes sobre la didáctica de la música en la escuela, en ninguno de ellos la dimensión comunicativa se entrelaza con el tema de la relación educativa al interior del aula.

Se hace referencia, por una parte, a los estudios en el campo de la pedagogía de la infancia, analizando las contribuciones de la psicología del desarrollo (Piaget, 1970; Bruner, 1991; Vigotsky, 1954) y de la teoría del apego (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1985; Cassidy, 1994; Mantovani & Bove, 2000); por otra parte, se hace referencia al marco epistemológico de los estudios de Robert Pianta y los medios conceptuales y metodológicos proporcionados por la pedagogía musical y por la teoría de la formatividad de Pareyson.

En consecuencia, entonces, el marco conceptual del presente trabajo entrecruza y enlaza un diálogo continuo entre diferentes enfoques, mediando el encuentro entre arte y ciencia, entre música y pedagogía, *aisthesis* y *paideia*.

En el diseño del presente trabajo partimos de la siguiente hipótesis: después de una elaborada circunstancia de escucha (en nuestro caso el dispositivo “musicalmente juntos”) se suscita una toma de conciencia la cual estimula una estética del sentir, un sentimiento estético. Por lo tanto se ha puesto a prueba el dispositivo sonoro-musical para verificar la idoneidad y/o su grado de validez para inducir relaciones positivas al interior del aula escolar. En este modo se ha pensado responder, así sea parcialmente, a la criticidad de las problemáticas relacionales que actualmente están suscitando los más elevados niveles de atención en materia de salud mental, de seguridad y que además constituyen un tema central de la investigación científica socio-educativa contemporánea (Roeser et al, 2000; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Pianta et al, 1995; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998).

Actualmente los maestros ponen de manifiesto la dificultad que muchos alumnos presentan en las relaciones interpersonales ya sea en las interacciones con sus coetáneos como con el mismo maestro. Nunca como hoy la capacidad de escucharse a sí mismos y a los demás parece haber perdido un lugar en nuestra sociedad. La crisis económica (de dimensión histórica) que ha golpeado el occidente europeo, junto con la nueva realidad social resultante de importantes flujos migratorios y que *contradistinguen* nuestra época, ha llevado a que muchos niños vivan situaciones familiares donde las necesidades primarias y las necesidades de seguridad no sean para nada satisfechas. Cambia entonces el escenario motivacional del universo clase y tal situación exige un esfuerzo renovado por parte del maestro.

Además, el conocimiento como símbolo de status está unido cada vez menos a los contenidos culturales propuestos por la institución escolar y siempre más a los mensajes vehiculados por internet, por las redes sociales, por el sentido común de la comunidad virtual. Si la institución escolar no se esfuerza por comprender y dar la cara de frente a tal fenómeno, existe el riesgo real que el mensaje educativo vaya percibido como inútil y obsoleto.

Son estas las premisas que han motivado la pregunta de ésta investigación: ¿cuáles pueden ser las consecuencias de una intervención basada en circunstancias de escucha sonoro-musical, aplicada por el mismo maestro de aula, sobre la calidad de las relaciones entre los niños de la escuela primaria y entre estos y sus profesores?

A partir del resultado de numerosos estudios científicos que se refieren al soporte emocional dentro de la clase (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969;

Pianta 1999), resulta evidente que las relaciones maestro-estudiante son la base que sustenta y garantiza el éxito de los objetivos educativos, sea de tipo comportamental o social.

Muchos trabajos de investigación científica plantean los problemas de relación con los alumnos como una de las más importantes fuentes de stress psicológico del maestro (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Makihen & Kinnunen, 1986; Parkay, Greenwood, Olenjik & Proller, 1988; Turk, Meeks & Turk, 1982).

Por otra parte es igualmente conocido el hecho de que los estudiantes que han experimentado una buena relación emocional con sus maestros y con sus compañeros de estudio, sean capaces de desarrollar un itinerario de vida más positivo, ya sea en el campo social como en el campo escolar (Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Silver, Measelle, Essex & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998; Pianta et al., 1995).

A pesar del renovado desarrollo del interés científico respecto al tema de la relación, el aspecto específico acerca del cual nos ocuparemos en nuestro estudio, *la escucha de el fenómeno sonoro al interior del ambiente clase y de su influencia sobre la interacción entre las personas*, resta todavía un argumento poco estudiado.

## Introduzione

---

### Presentazione del progetto

La presente ricerca scaturisce dai luoghi concreti dell'educare e si muove su due piani che ineriscono all'esperienza, all'evoluzione e al sapere dell'essere umano: l'ascolto e la relazione. Tali tematiche, nel corso della storia della cultura, hanno avuto modo di incontrarsi e di confrontarsi, alimentando una reciproca azione epistemica.

Gli studi riguardanti la relazione intergenerazionale sono diventati argomento sempre più centrale nel mondo della ricerca educativo-sociale (Hamre & Pianta, 2001; Harter, 1996; Lad, Birch & Buhs, 1999; Pianta et al., 1995; Roeser et al., 2000).

Ciò si deve, in particolare, al fatto che negli ultimi tempi le relazioni tra studenti e insegnanti e quelle tra coetanei hanno subito un costante deterioramento, come conseguenza dell'acuirsi delle problematiche sociali che hanno come teatro l'ambiente scolastico.

La riflessione centrale di questa ricerca è focalizzata, dunque, sui meccanismi della *relazione* che si stabilisce tra le persone che condividono la stessa dimensione temporale, spaziale e anche *sonora*; quest'ultima è stata considerata centrale e, nel caso specifico, il nostro lavoro cercherà di coglierne alcuni aspetti significativi tramite l'osservazione di differenti situazioni di *ascolto* nel rapporto tra i bambini delle classi terze e i loro insegnanti.

La lente d'ingrandimento attraverso la quale vengono filtrate le osservazioni e le analisi oggetto del presente lavoro coincide con la *dimensione sonora*; quest'ultima ricomprende, com'è naturale, tutti i vari elementi che compongono la musica. Il suono, il ritmo, le pause, l'intensità e il timbro, la melodia e l'armonia sono gli elementi che faranno da guida all'attività di osservazione della classe scolastica e delle sue interazioni.

La relazione educativa e la dimensione sonora intesa come ascolto, dunque, sono i due grandi argomenti che si fondono e s'intersecano in questo studio. Ognuna di queste aree è oggetto di analisi da parte di diverse discipline: lo si può verificare valutando lo stato dell'arte così come sarà evidenziato nei seguenti capitoli. La riflessione teorica evidenzia il ventaglio di correnti di pensiero e di discipline che, per vie diverse, si riferiscono ai due temi in questione: è stato però impossibile recuperare studi che perseguano lo stesso obiettivo che il presente lavoro si propone; quello, cioè, di fondere i due aspetti, analizzando la loro influenza correlata nel determinare i rapporti interpersonali.

Non è facile, infatti, trovare un'area specifica di studio che associ i due argomenti d'indagine. Già Robert Pianta (2001) nell'analisi della letteratura sulla relazione bambino-insegnante, esaminando gli ottant'anni che precedevano il suo studio, rilevava che solo negli ultimi dieci questo tema (la relazione insegnante-bambino) era diventato ambito indipendente di ricerca (stiamo parlando degli ultimi dieci anni dello scorso millennio). Considerazioni analoghe valgono per i numerosi studi recenti sulla didattica della musica nella scuola che, in ogni caso, non hanno intrecciato la dimensione comunicativa con la funzione educativa in area relazionale all'interno dell'aula di classe.

Nel presente lavoro, l'ascolto è inteso come un fenomeno umano complesso che si può vivere in due dimensioni – individuale e collettiva – e che è definibile come processo che parte da un campo di azione e porta a una significazione. Ogni possibile sviluppo dell'esperienza uditiva dipende (direttamente o indirettamente) dall'evento sonoro con cui il soggetto entra in contatto o in relazione. La “relazione d'ascolto” è intesa, dunque, come il risultato di un processo costruito nel tempo e basato su un equilibrio di ruoli tra emittente e ricevente: proprio questo tipo di relazione sarà oggetto della nostra ricerca nell'ambiente scolastico; nel corso del presente lavoro cercheremo di rilevarne le caratteristiche e di misurarne l'efficacia.

L'osservazione delle interazioni tra le persone all'interno del gruppo-classe, così come l'intervento “musicalmente insieme” (variabile che è stata introdotta per osservare i possibili cambiamenti nelle suddette interazioni e che sarà ampiamente commentata nel capitolo tre) si avvalgono degli elementi basilari della musica. Questi sono organizzati in modo da sviluppare e misurare quel processo di sensibilizzazione che l'esperienza musicale è in grado di generare; non si tratta qui di intendere la musica come educazione formale, bensì come *aisthesis*, esperienza sensibile; musica, cioè, come percorso estetico della conoscenza, come sensibilizzazione e motivazione alla conoscenza, che include la conoscenza di sé, dell'altro, del mondo, attraverso – appunto – un ventaglio di esperienze sonoro-musicali.

Una particolare attenzione sarà prestata a quelle esperienze che si riferiscono all'ascolto musicale: questi argomenti sono ampiamente sviluppati nel capitolo uno. All'interno di questo studio l'approccio alla musica non sarà dunque inteso come avvicinamento alla disciplina in sé, ma come categoria psicoacustica, sensoriale, emotiva e riflessiva, in grado di re-significare l'ambiente sonoro nelle relazioni interpersonali all'interno del *setting* educativo.

In assenza di riferimenti teorici in grado di unificare i due argomenti oggetto della ricerca, si è fatto riferimento agli studi che si occupano di pedagogia dell'infanzia; oltre alla



psicologia dello sviluppo (Piaget, 1970; Bruner, 1991; Vigotsky, 1954) sono stati presi in considerazione gli aspetti concernenti la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1985; Cassidy, 1994; Mantovani & Bove, 2000). Ci si è poi confrontati con i contributi proposti dal paradigma sistemico relazionale, con particolare riguardo alla cornice epistemologica degli studi di Robert Pianta, così come ai supporti concettuali e metodologici forniti dalla pedagogia musicale e dalla teoria della formatività di Pareyson. Si tratta di orientamenti coerenti con gli obiettivi di questo lavoro che focalizzano la loro attenzione sulla prevenzione e, più in generale, sulla promozione del benessere in classe. In sostanza, la cornice epistemologica si è configurata attraverso un dialogo fra diversi approcci, mediato dall'incontro tra arte e scienza, musica e pedagogia, *aisthesis* e *paideia*.

Nella ricerca empirica, attraverso un'osservazione-ascolto arricchita dallo strumento denominato "diario delle traiettorie sonore", sono state studiate due scuole primarie in due realtà diverse; una a Milano, Italia, nel quartiere di Quarto Oggiaro e l'altra a Santa Marta, in Colombia.

Il nostro lavoro parte dalla premessa che la presa di coscienza, sviluppata a seguito di un'occasione di ascolto (non di semplice somministrazione), può stimolare un'estetica del sentire. Si è quindi deciso di osservare e analizzare i due ambienti scolastici oggetto di studio, per poi testare e utilizzare, in un secondo momento, un dispositivo sonoro-musicale che si propone di aiutare a costruire relazioni positive all'interno della classe. Si è cercato in tal modo di dare una risposta, sia pur limitata, alle questioni che, in particolare negli ultimi anni, emergono attorno alle problematiche relazionali e alla crisi in cui tali relazioni versano. Si tratta di temi che suscitano oggi alti livelli di attenzione nel mondo della salute, della sicurezza e anche della ricerca socio-educativa (Roeser et al., 2000; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Pianta et al., 1995; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998).

La presente ricerca è suddivisa in due parti: nella prima – composta di due capitoli – si espongono, tramite un excursus teorico, le varie tematiche di riferimento. Nella seconda parte è invece descritto il percorso che è stato seguito e si presentano i risultati della ricerca empirica.

I primi due capitoli, dunque, sono dedicati all'esame della letteratura riguardante i due argomenti centrali di questo lavoro: la dimensione sonora come ascolto e la relazione educativa all'interno della scuola. In particolare il tema della relazione in campo educativo sarà sviluppato ampiamente nel secondo capitolo.

Nel terzo capitolo, intitolato "Introduzione al problema e disegno della ricerca", si viene evidenziando il percorso metodologico.

Una volta presa la decisione di operare su due ambienti culturali diversi – Colombia e Italia – si è definita, come obiettivo del lavoro, l’esplorazione delle diverse percezioni che l’insegnante e il bambino si costruiscono della loro relazione dentro l’aula, per poi analizzare il rapporto tra tali percezioni e i fattori sonoro acustici che le condizionano. I modi e tempi della raccolta dei dati sono illustrati nella seconda parte del capitolo tre e sviluppati nel capitolo quattro, intitolato “Metodologia e analisi dei dati”.

Lo strumento introdotto al fine di analizzare le varianti sonore nel processo relazionale insegnante-bambino (sia in Italia sia in Colombia) è il programma di sensibilizzazione sonoro-musicale “musicalmente insieme”. La caratteristica fondamentale di questo percorso sta nella sua impostazione formativa. Esso è stato discusso, condiviso e – nei limiti del possibile – completamente sperimentato con gli insegnanti di classe i quali, in una seconda fase, si assumono il compito di trasmetterlo ai loro studenti.

Il nucleo centrale della metodologia è esattamente questo: ritrasmettere un’esperienza estetica nella quale si crede perché è stata sperimentata su se stessi e, dunque, condivisa. Non si tratta, quindi, di un insegnamento ma della *condivisione di un percorso sensibile*, di un processo di risonanza delle scoperte psicoacustiche e in particolare dei collegamenti e delle analisi della propria e altrui espressività ed emotività in un contesto relazionale.

Nel capitolo cinque mostreremo i risultati della ricerca e, infine, il capitolo sei sarà dedicato alle discussioni, conclusioni e prospettive future.

## Ascolto, relazione e sviluppo della socialità

Perché focalizzare l’attenzione sull’ascolto e sulla relazione? Già ai tempi dell’antica Grecia si indicava come caratteristica fondamentale dell’uomo il fatto di essere animale sociale: *zoon politikon*. Per l’essere umano, la condizione naturale consiste nel vivere in comunità. Tale condizione comporta innegabili vantaggi – fra tutti il fatto di rendere molto più semplice la soddisfazione dei bisogni legati alla conservazione dell’equilibrio omeostatico primario – ma impone vincoli ben precisi. In primo luogo richiede di comprendere, condividere e osservare i valori e le regole del gruppo di appartenenza: il mantenimento dell’equilibrio omeostatico socioculturale, per un ‘animale sociale’, è un fattore di sopravvivenza non meno importante del mantenimento degli equilibri dell’omeostasi primaria.

La relazione interpersonale e il suo presupposto, la capacità di ascoltare se stesso e l'altro, si costituiscono come fattori indispensabili ai fini del sopravvivere con successo all'interno del gruppo.

Chi s'incarica, nella nostra società, di trasmettere al bambino le principali regole di convivenza sociale? Di regola la famiglia e l'istituzione scolastica. Tuttavia, assistiamo oggi a una crisi delle relazioni interpersonali, sia all'interno della famiglia sia nel mondo scolastico. Un atteggiamento lassista, associato alla scarsa presenza del genitore – e, in alcuni casi, all'abdicazione al ruolo genitoriale mascherata da permissivismo – influiscono negativamente sulla capacità del bambino di comprendere e accettare le regole della convivenza di gruppo. Isolamento, aggressività, difficoltà di empatia, e poi bullismo e violenza sono sempre più spesso presenti, tanto nel contesto familiare come nell'ambiente scolastico.

Oggi gli insegnanti rilevano le difficoltà di relazione che molti bambini evidenziano sia nel rapporto con i loro coetanei che con l'insegnante stesso. La capacità di ascoltare se stessi e gli altri sembra essere venuta meno nella nostra società.

Spesso ci s'interroga sul modo in cui oggi, fin dalla primissima infanzia, si sviluppa la funzione adattativa della comprensione sociale e in quale modo, nelle varie tappe dello sviluppo, si trasmette al bambino – poi all'adolescente – la comprensione dei fenomeni della soggettività e dell'intersoggettività, dell'io e dell'altro, dell'entrare in relazione. Sicuramente tutti questi processi sono scoperti dal bambino come conseguenza dell'esperienza diretta vissuta nell'ambiente familiare. Si tratta di un processo di acquisizione mimetica di grande importanza: infatti, le azioni che il piccolo realizza e lo scopo che persegue, così come il risultato ottenuto, inglobano tutta una serie di abilità di tipo cognitivo, linguistico, emotivo.

Le azioni dei soggetti che attorniano il bambino e le loro conseguenze forniscono le informazioni di base che consentono di sviluppare la comprensione del rapporto causa-effetto; le relazioni che iniziano a delinarsi nelle dinamiche familiari suggeriscono al bambino i riferimenti etici condivisi dal suo primo gruppo di appartenenza.

Salvatore Natoli rilevava recentemente in un suo intervento<sup>1</sup> “come sia [...] impossibile sciogliersi dalla relazione, non è possibile avere una posizione neutra.”

---

<sup>1</sup> Università di Milano-Bicocca. All'interno delle proposte formative del Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Salvatore Natoli ha presentato il ciclo di incontri “La nascita delle morali, culture di appartenenza e sistemi di valore”, marzo-maggio 2013.

## La dimensione sonora, fattore motivante della relazione

Anche sotto un altro profilo diventa oggi fondamentale sviluppare la capacità di ascolto e di relazione all'interno dell'ambiente scolastico, non solo nei bambini ma anche negli insegnanti. In Occidente abbiamo vissuto, nel recente passato, un periodo storico nel quale, riferendoci alla gerarchia di Maslow, i bisogni primari e di sicurezza parevano essere ormai acquisiti, come conseguenza del raggiunto benessere economico. Ciò ha determinato, nella popolazione scolastica, una condizione di partenza che ha consentito, in un passato recente, il manifestarsi di quei bisogni di livello superiore (affetto, relazioni sociali, elevazione culturale) che potevano costituire un fattore facilitante per lo sviluppo delle capacità cognitive.

Oggi la crisi economica di portata storica che ha colpito l'Occidente europeo e il manifestarsi della nuova realtà sociale legata a importanti flussi migratori, sembrano rimettere in discussione tale superamento: molti bambini – e non solo extracomunitari – vivono situazioni familiari dove i bisogni primari e i bisogni di sicurezza non sono del tutto soddisfatti. Così pure i bisogni di affetto e di relazione sociale possono essere fortemente influenzati dal divario culturale, da diffidenze etniche e da pregiudizi religiosi. Cambia quindi lo scenario dell'universo classe e tale situazione richiede un importante sforzo dell'insegnante per comprendere i diversi gradi di motivazione dei suoi alunni e per trovare la chiave di accesso a quei meccanismi motivazionali di livello superiore (come per esempio il bisogno di interazioni sociali e affettive) che possono rivelarsi decisivi per conseguire risultati accettabili nell'apprendimento.

La scuola, poi, deve fare i conti con nuove dinamiche sociali che hanno da qualche tempo oscurato il concetto di cultura (intendendosi con tale termine, nel caso specifico, l'insieme degli apporti culturali forniti dall'istituzione scolastica) come simbolo di status. Oggi la conoscenza come simbolo di status è legata ai messaggi mediati da internet, dalle reti sociali, dal senso comune delle comunità virtuali. Se l'insegnante non è in grado di comprendere e di fronteggiare tale fenomeno (riguardo al quale sarebbe utopistico, ormai, attendersi un contributo positivo da parte delle famiglie), esiste il rischio reale che il messaggio scolastico sia percepito come inutile o obsoleto.



***PARTE PRIMA***

***FONDAMENTI TEORICI***

# CAPITOLO I

## *La scuola e l'ascolto*

---

### 1. L'ascolto, un concetto multidisciplinare e multidimensionale

Quando si parla di ascolto si apre un intero universo tematico che si rivela ben presto ricco e denso di contenuti. E' facile, infatti, constatare come il ventaglio di correnti di pensiero e di discipline che per vie diverse vi si riferiscono, sviluppando teorie riguardo ai differenti atteggiamenti di ascolto, sia molto variegato. All'interno di tale tematica, comunque, il nostro interesse si incentra su quella particolare tipologia costituita dell'ascolto in ambito educativo e, in modo più specifico, sui meccanismi dell'ascolto all'interno dell'aula di classe.

In via preliminare, sono però necessarie alcune precisazioni. Così come avviene per l'ascolto di musiche strutturate, anche nell'ascolto in senso lato colui che ascolta elabora una rappresentazione mentale o si forma un'opinione (in modo conscio o inconscio) di ciò che secondo lui il messaggio sonoro 'significa' o intende comunicare. Tale rappresentazione sonora può avvenire a diversi livelli percettivi e ciò deriva dal fatto che esistono diverse modalità di percezione del supporto materiale di cui è fatta la musica, cioè del suono.

Il suono, o meglio la vibrazione prodotta dal moto, provocando onde di compressione-rarefazione, arriva al nostro orecchio e, attraverso delicati e complessi canali uditivi e neurali, raggiunge il nostro cervello. Il suono è percepito dall'essere umano attraverso alcuni meccanismi ben precisi che sono implicati nell'ascolto: tensione e distensione, risonanza emozionale e trasposizione dal campo uditivo a quello spaziale.

Ogni volta che viene percepito un suono, nel soggetto percipiente si manifesta un effetto implicito di *tensione e distensione* e, anche se il nostro orecchio è costantemente aperto alle sonorità – l'orecchio non va a dormire – il più delle volte non siamo completamente consapevoli di tutte le caratteristiche del messaggio sonoro.

A prescindere dalle caratteristiche etniche, di età e di genere, poi, la percezione sonora determina, nel soggetto percipiente, una *risonanza emozionale*.<sup>2</sup> Come conseguenza di questa

---

<sup>2</sup> Riporto nei capitoli V e VI alcuni esempi sulla risonanza emozionale dei bambini partecipanti all'intervento "musicalmente insieme", il dispositivo proposto come variabile indipendente in questo percorso di ricerca.

caratteristica percettiva, la persona sente che in sé qualcosa è cambiato, pur non producendo un'esatta immagine cosciente di tale cambiamento: la risonanza emozionale del suono ha prodotto i suoi effetti anche se nel soggetto non si è evidenziata una piena consapevolezza dell'accaduto.

Un altro aspetto della percezione sonora legata all'ascolto – questa volta tipico dell'ascolto specificamente musicale – è il processo di *trasposizione dal campo uditivo al campo spaziale*: il gesto melodico o armonico è tradotto in un movimento spaziale; la rappresentazione assume, quindi, caratteri visivi o cinetici.

Come si può ben notare dagli aspetti sopra descritti, il corpo è il luogo della percezione, il luogo originario dove si conformano e si sviluppano linguaggi, incontri e sintesi sensoriali. Il corpo, come afferma Merleau-Ponty “è sempre accanto a me, sempre là per me, è quanto dire che non è mai veramente di fronte a me, che non posso dispiegarlo sotto il mio sguardo”. Lo stesso autore aggiunge – a proposito del corpo – che non è solo il mezzo attraverso cui ci rapportiamo al mondo ma è “ciò grazie a cui vi sono degli oggetti” (Merleau-Ponty, 1972, p. 143). Tradotto in termini cartesiani ma modificando radicalmente il rapporto ipotizzato da Cartesio fra le due componenti, ciò equivale a dire che non si dà *res cogitans* in assenza di *res extensa*.

Anche se ogni percezione ha luogo grazie e attraverso il corpo, è necessario sottolineare che il corpo non è soltanto il centro di ricezione degli stimoli sonori: è anche – e soprattutto – il luogo della intersensorialità.

Tale caratteristica fornisce all'individuo le informazioni necessarie per sopravvivere e per relazionarsi con il mondo esterno in ogni periodo della sua esistenza ma è soprattutto durante l'infanzia che il ruolo della corporeità si rivela come fattore determinante affinché il bambino prenda coscienza di se stesso come individuo. Infatti, la centralità attribuita al proprio corpo non solo raggiunge l'obiettivo di consentirgli la percezione di se stesso come soggetto unitario ma gli permette anche di iniziare il processo di differenziazione del proprio sé rispetto all'ambiente che lo circonda. “Il bambino anzitutto manipola, anzitutto incontra le cose con il suo corpo. O meglio, è appunto distinguendosi come ‘corpo proprio’ dal resto del mondo e dall'ambiente circostante che il bambino anzitutto diventa ‘soggetto’”<sup>3</sup> (Paci, 1963, p. 29).

---

<sup>3</sup> L'espressione “corpo proprio”, *Leib* in tedesco, attribuita a Husserl, si riferisce al corpo organico vivente in quanto vissuto da me come mio – al contrario del corpo dell'altro non mio – e assume il significato di “corpo proprio” come punto di riferimento delle esperienze spaziali. Ulteriori approfondimenti sul tema in E. Paci, 1963, *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano.



E' facile verificare come il bambino, durante l'ascolto musicale, sia portato istintivamente a manifestare all'esterno la sua attività di ascolto attraverso movimenti ritmici di una parte del corpo, con la voce o con il gesto, comportandosi esattamente come si comportava l'essere umano agli albori della sua storia, prima dello sviluppo del parlato e anteriormente alla completa strutturazione dei contenuti culturali, storici, sociali e cognitivi che caratterizzano l'uomo contemporaneo.

La centralità del corpo nell'ascolto è intrinseca alla genesi dell'esperienza sonora per il soggetto percipiente, così come è sottolineato da Merleau-Ponty: "E' il corpo a dare un senso non solo all'oggetto naturale, ma anche a oggetti culturali come le parole. Se a un soggetto si presenta una parola in uno spazio di tempo troppo breve perché egli possa decifrarla, la parola «caldo», per esempio, induce una specie d'esperienza del calore che circonda la parola stessa come di un alone significativo. La parola «duro» suscita una specie di rigidità della schiena e del collo, e solo secondariamente si proietta nel campo visivo o uditivo e assume la sua figura di segno o di vocabolo" (Merleau-Ponty, 1972, p. 314).

A sua volta, Bottero sottolinea come il corpo nella sua interezza, nella sua globalità, sia investito dalle stimolazioni esterne e come "nella percezione naturale non è possibile limitare l'esperienza a un solo registro sensoriale, perché essa si riversa spontaneamente verso tutti gli altri" (Bottero, 2000, p. 55). Riguardo, poi, all'importanza della intersensorialità, cita Merleau-Ponty: "La percezione cinestetica è la regola e, se non ce ne accorgiamo, è perché il sapere scientifico rimuove l'esperienza, perché abbiamo disimparato a vedere, a udire e, in generale, a sentire, per dedurre dalla nostra organizzazione corporea e dal mondo quale la concepisce il fisico ciò che dobbiamo vedere, udire, sentire" (*Ibidem* p. 55).

Le conseguenze della percezione sonora e musicale sul corpo e sullo sviluppo della personalità possono essere studiate, oggi, grazie a un rinnovato interesse della comunità scientifica che, negli ultimi decenni in particolare, ha analizzato a fondo il processo di ricezione e di ascolto sonoro. Effettivamente, grazie al concorso di diverse discipline, oggi l'ascolto può essere studiato sotto differenti aspetti, come avremo modo di analizzare più specificamente nel prossimo titolo.

Valga qui solo un esempio di quanto affermato: grazie alla psicologia prenatale e perinatale e ai progressi delle neuroscienze, è ora possibile studiare le caratteristiche della ricezione vibratoria del suono e dell'ascolto, con particolare riguardo al periodo prenatale. Fra le tante testimonianze relative alle tracce lasciate dalla stimolazione musicale durante il periodo gestazionale, desta stupore la rivelazione del Direttore di Orchestra della Filarmonica di Hamilton nell'Ontario, Boris Brott: quando gli fu chiesto da una giornalista come ebbe

inizio la sua carriera musicale egli rispose che era iniziata nel grembo materno. Da dove gli veniva tale consapevolezza? Un giorno – era ancor ragazzo – mentre si esercitava su uno spartito per violoncello a lui sconosciuto, si rese conto che era in grado di anticiparne l'interpretazione ancor prima di girarne le pagine. Parlandone con sua madre, violoncellista di professione, venne a scoprire che proprio sul brano in questione ella si era molto esercitata durante la gravidanza.

Diversi studi hanno indagato la stimolazione sonora musicale durante il periodo prenatale (Nathaliens, 1995; Delalande, 2009; Tomatis, 1992). I risultati di tali ricerche concordano nell'evidenziare che, fin dalla fase iniziale della vita in utero, a partire da un semplice moto vibratorio il suono entra a far parte della storia dell'individuo. Tale storia come afferma Benenzon (1983) è formata da 'racconti' sonori (le voci familiari, i diversi suoni dell'ambiente) che nel tempo si strutturano come sistemi sonori che rinviano a qualcos'altro: a un mondo, cioè, di esperienze non sonore. Queste, a loro volta, sono percepite come contenute di una comunicazione non concettuale, vera trama di metafore che ci impone la necessità di un'interpretazione, di una significazione, di una spiegazione, mediante l'utilizzo del mezzo verbale.

Questa predisposizione sensibile dell'essere umano ai messaggi sonori non è necessariamente un'attività passiva: se la persona si immerge coscientemente nell'attività di ascolto, quest'ultimo si converte in un esercizio di interazione impegnativo, interessante ed arricchente.

L'ascolto consapevole è conseguenza di una motivazione all'ascolto, il che significa che 'qualcosa' ci ha invitato a farlo. Naturalmente l'*aisthesis*, l'esperienza sensibile, costituisce la condizione indispensabile dell'ascolto; voler ascoltare, cioè essere motivati all'ascolto, presuppone l'esperienza sensibile e il processo di ascolto consapevole si può dire sia del tutto realizzato quando, tramite questa, si giunge ad un ascolto riflessivo.

Da queste considerazioni si può ben notare che il suono, quando viene percepito dall'essere umano, determina una risonanza nella componente emotiva e immaginativa, in quella gestuale e comportamentale, in quella espressiva e anche in quella cognitiva.

Nonostante tale risonanza, risulta molto difficile definire l'influenza del contenuto profondo che il fenomeno sonoro produce sull'individuo nell'atto di ascoltare; tale difficoltà di definizione si deve precisamente al fatto che, come la musica, il suono (con la sola esclusione del linguaggio parlato) non si manifesta a parole, non possiede il lessico del linguaggio verbale e, come segnala Mario Baroni riferendosi all'interpretazione delle strutture musicali, "la musica come qualsiasi forma di linguaggio verbale o non verbale, ha

facoltà di significazione, cioè di rinviare a ‘qualche cosa’, che il linguaggio comune chiama significato” (Baroni, 2004, p. 8).

## 1.1. Diversi approcci al tema dell’ascolto

### 1.1.1. Acustica

L’approccio iniziale al tema dell’ascolto non può che trarre origine dalla ‘materia’ della musica, vale a dire dal suono inteso come moto vibratorio in contrapposizione al silenzio. La disciplina che più specificamente se ne interessa è l’acustica, che ci spiega che cosa sono i suoni: anche se principalmente costituisce il terreno di studio del fisico, negli ultimi anni si sono avvicinati a tale disciplina anche molti musicisti i quali, ad esempio, se ne sono interessati a partire dal design acustico (Truax, 2001; Schafer, 1977; Tixier, 2002). Altri elementi di grande interesse collegati allo studio del suono sono stati evidenziati dagli esperti di psicoacustica, la disciplina che più strettamente si propone di valutare il modo in cui i suoni vengono percepiti dall’essere umano (Blacking, 1983; Franklin, 2000). Naturalmente, l’obiettivo di questo lavoro non consiste nell’approfondire in modo esaustivo le discipline citate. Ci si limiterà quindi ad analizzare gli aspetti più strettamente legati al contenuto e alle finalità della presente ricerca.

### 1.1.2. Etnografia sonora

Oggi gli studi relativi alla percezione sonora sono incentrati in particolare sul tema dell’inquinamento acustico: alcuni autori suggeriscono interessanti percorsi di consapevolezza e quindi di analisi critica dell’ambiente sonoro.

Possiamo citare, al proposito, i lavori relativi all’approccio etnografico all’ascolto: la società *World Forum for Acoustic Ecology* e le sue affiliate regionali, grazie alla loro pluriennale attività, hanno diffuso praticamente in tutto il mondo l’uso dei termini-concetti *soundscape* (paesaggio sonoro) e *acoustic environment* (ambiente acustico) come riferimenti operativi e strumenti di lavoro negli ambienti accademici e artistici in materia di suono.

La finlandese Helmi Järviluoma è una delle figure più rappresentative e riconosciute in materia di studi sull’etnografia sonora; già dal 1975 proponeva il metodo della ricerca e dell’analisi dei paesaggi sonori, anche tramite la collaborazione con il *Canadian World Soundscape Project*. All’interno di questo progetto, riformulato poi nel corso degli anni, ha

avviato la tecnica di ascolto dei paesaggi sonori, rilevando e analizzando il paesaggio sonoro di diversi villaggi. Assieme al suo gruppo di collaboratori ha realizzato numerose microanalisi e micro-storie della vita sonora delle comunità oggetto di studio. E' interessante porre l'accento sugli approcci di questa ricerca, che intende cogliere i significati che i differenti tipi di suono acquistano nell'identificazione di un luogo: i suoni 'svaniti', quelli 'aspri' o quelli 'incorporati' nel tempo.

Innumerevoli sono le riflessioni relative alla formalizzazione e all'uso dei termini 'paesaggio sonoro' e 'ambiente acustico'; in particolare va sottolineato – come la stessa Järviluoma afferma nella prefazione del libro *Five Village Soundscapes* – che il loro uso non deve far dimenticare il riferimento a sensibilità diverse da quella sonora. Rileva infatti, la Järviluoma, che sarebbe bene concepire tali concetti all'interno di una visione multisensoriale capace di associare al senso dell'udito anche tutti gli altri sensi (Järviluoma, 1988).

Per essere rigorosi sotto il profilo storico dobbiamo ricordare come fin dagli anni '30, con il geografo Johannes Gabriel, si incomincia a prestar attenzione alla sonorità dell'ambiente in modo sistematico, anche se all'inizio esclusivamente dal punto di vista geografico. Gabriel pone le basi cognitive della materia basandosi su elementi concettuali. Parla di ambiente vicino (*proximity*) e lontano (*landscape*) e, riferendosi al complesso uditivo, parla di *field of hearing*, campo di ascolto delle cose che esistono, tra cui toni, suoni, rumori, armonie e discorsi.

L'interesse di questa disciplina consiste principalmente nella raccolta e nell'analisi dei suoni dei diversi ambienti, attraverso uno studio longitudinale che inquadra le informazioni raccolte nel contesto della storia del luogo.

Il *Soundscape* (paesaggio sonoro) può essere definito come l'insieme delle sonorità di un determinato ambiente o come 'ambiente sonoro', visto però nella prospettiva in cui è percepito o compreso da un individuo o da una società. Gli studiosi della materia sottolineano che il termine può riferirsi tanto ad ambienti reali quanto a costruzioni astratte, quali una composizione musicale o un insieme di montaggi su nastro magnetico, in particolare quando ci si riferisce ad un ambiente artificiale.<sup>4</sup>

Il termine è stato inizialmente proposto da Raymond Murray Schafer, assieme ad un altro, concettualmente molto prossimo al primo: *acoustic ecology*. Schafer propone anche

---

<sup>4</sup> "Soundscape can be defined as 'an environment of sound (or sonic environment) with emphasis on the way it is perceived and understood by the individual, or by a society'. It thus depends on the relationship between the individual and any such environment. The term may refer to actual environments, or to abstract constructions such as musical compositions and tape montages, particularly when considered as an artificial environment" (Truax, citato in Järviluoma H, Kytö M, Truax B., altri, 2001, p. 37).

criteri concettuali e metodi specifici per analizzare l'ambiente sonoro. I suoi esperimenti hanno portato a conclusioni interessanti anche riguardo al significato sociale o personale delle qualità mnemoniche delle persone coinvolte nelle interviste durante la ricerca. Durante la raccolta dei dati era stato infatti possibile notare alcuni cambiamenti che si producono nel corso del tempo nelle capacità mnemoniche degli individui. Ci si è anche resi conto di come i soggetti coinvolti fossero in grado di identificare i vari ambienti grazie alla loro geografia sonora; è come se si potesse tracciare una specie di 'cartina sonora' di ogni specifico luogo grazie ad uno o più suoni che lo caratterizzano.

Analizzando i paesaggi sonori, Schafer fa normalmente riferimento a diverse caratteristiche del suono quali, ad esempio, l'alternanza ritmica dentro spazi temporali specifici o il silenzio considerato come componente importante di tale alternanza. E' infatti possibile affermare che la quercia in mezzo al parco (o alla scuola) sulla quale dalle 7 alle 7,15 di ogni giorno (spazi temporali specifici) gli uccelli locali si soffermano a cantare, si presenta come un paesaggio sonoro identificabile per le sue caratteristiche ricorrenti (la sua alternanza ritmica, per esempio).

### 1.1.3. Musicoterapia

L'importanza del contesto sonoro sulla salute della persona è confermata dai numerosi studi scientifici che negli ultimi anni hanno avuto come oggetto l'analisi degli ambienti sonori. (Bernardi, 2009; Sloboda, 1988; Campbell, 2000). D'altro canto, il suono e la musica sono sempre più diffusamente utilizzati come strumento per determinare cambiamenti profondi nell'individuo.

Tali conclusioni si devono soprattutto alle esperienze compiute negli ultimi sessant'anni nell'applicazione di una nuova disciplina: la musicoterapia. Quest'ultima nasce formalmente negli anni cinquanta del secolo scorso negli Stati Uniti, quando alcuni medici iniziano a sperimentarla ai fini di alleviare le problematiche psicologiche dei loro pazienti reduci di guerra. Ben presto si riscontrarono notevoli miglioramenti nei soggetti trattati, rispetto ai gruppi di controllo. Iniziò dunque un processo di sistematizzazione dello strumento e di rilevazione sistematica dei risultati; l'applicazione di protocolli sempre più basati su presupposti scientifici, ha fatto della musicoterapia uno strumento diffusamente utilizzato al fine di indagare le dimensioni nascoste del profondo e di accelerare il processo di evoluzione della coscienza. Tale pratica ha trovato anche recentemente numerosi riscontri scientifici. Le

ricerche di Bernardi, Sloboda e Campbell hanno confermato come la musica sia effettivamente in grado di modificare l'attività del sistema nervoso vegetativo.

La musicoterapia assume che il suono dell'ambiente sia un elemento in grado di influenzare profondamente l'individuo; il suo fine ultimo consiste nell'ottimizzare la socializzazione: presta dunque una particolare attenzione agli aspetti relazionali fra i soggetti e al modo in cui si sviluppano all'interno dei contesti di appartenenza. Rolando Benenzon (1983), ad esempio, parla di *Iso*, cioè di identità sonora che caratterizza ogni individuo. Per Benenzon, dal momento in cui inizia la nostra esistenza, siamo recettori di suoni e vibrazioni che, poco a poco, entrano a far parte della nostra storia portando sempre con sé un significato, un'emozione e anche informazioni utili per i vissuti successivi. In questo ventaglio sonoro egli include le percezioni prenatali, con il suono della voce materna – che arriva al feto come vibrazione attraverso la colonna vertebrale –, il suono della voce del padre e dell'ambiente familiare. Nel loro insieme tutti questi messaggi sonori diventano stimoli acustici associati agli eventi emotivi che accompagneranno la vita dell'individuo.

Anche gli studi effettuati da Tomatis confermano quanto sostenuto da Benenzon. Tomatis poté dimostrare che, quando si modifica l'ascolto, non solo cambia la voce ma si modifica anche la postura, il controllo del movimento e l'umore. Questo perché l'orecchio umano non è soltanto un organo sensoriale: è anche un organo che collabora ad integrare diverse funzioni corporee ed opera come una sorta di dinamo nei confronti del cervello. Scrive Tomatis “Se si dà all'orecchio la possibilità di udire correttamente le frequenze perse o compromesse, queste vengono istantaneamente e inconsciamente ristabilite nell'emissione vocale” e “la stimolazione uditiva effettuata per un certo intervallo modifica, per fenomeno di persistenza, la postura dell'auto-ascolto del soggetto e, di conseguenza, la sua fonazione” (Tomatis, 1995).

Gli studi di Tomatis (2000) rilevano, poi, che le ragioni che portano una persona a compromettere il proprio ascolto sono profondamente radicate nella sua storia personale, familiare e ambientale; se l'individuo fa proprio un certo modo di ascoltare, quel modo è, per quanto deficitario, il migliore che ha potuto trovare. Oggi il Metodo Tomatis, all'interno delle scuole dedite alla sua metodologia, viene correntemente definito come ‘pedagogia dell'ascolto attivo’. Tale metodologia utilizza un apparecchio elettronico, ideato dallo stesso Tomatis e denominato orecchio elettronico, mediante il quale è possibile ascoltare brani musicali filtrati secondo la curva d'ascolto del paziente. I percorsi terapeutici sono organizzati in sedute che si sviluppano attraverso un percorso individuale.

#### 1.1.4. Audiopsicofonologia

Possiamo dunque considerare Alfred Tomatis come un importante precursore dei lavori specifici sull'udito basati su un'approfondita analisi del suono. E' stato questo otorinolaringoiatra francese a rendere evidenti le relazioni esistenti fra l'orecchio e le varie funzioni dell'organismo umano, come ad esempio il linguaggio. Applicando il suo metodo *audiopsicofonologico* è stato in grado di stabilire che quando l'orecchio non ascolta in modo ottimale si determinano ripercussioni su tutto l'organismo. Utilizzando l' 'orecchio elettronico', Tomatis raggiunge l'obiettivo di condurre all'orecchio del paziente quelle frequenze acute che hanno il compito di 'ricaricare' la corteccia cerebrale. Secondo Tomatis, infatti, l'orecchio svolge la funzione di condurre energia al nostro cervello: si tratta di un apporto energetico prodotto quasi esclusivamente dalle frequenze acute; tali frequenze si trasformano in stimoli nervosi, a livello delle cellule ciliate della coclea (cellule del Corti), e provocano una dinamizzazione dell'attività corticale, che si tramuta in coscienza, concentrazione, memoria e volontà. Come conseguenza della sua terapia, Tomatis rileva un risveglio della coscienza (inteso come manifestazione di una maggior consapevolezza di sé e del rapporto col mondo esterno) e della vitalità. Infatti, la parte dell'orecchio interno detta 'organo di equilibrio' tiene sotto controllo tutti i muscoli del corpo; ecco perché una sana 'energizzazione' agisce sulla tensione corporale, su eventuali contrazioni o rilassamenti del tono muscolare e quindi sulla postura. Aggiunge Tomatis che, osservando il sistema nervoso parasimpatico, si può anche comprendere il motivo per cui le frequenze acute agiscono positivamente in varie malattie psicosomatiche (Tomatis, 2001).

#### 1.1.5. Psicologia della musica

Quanto alla psicologia della musica, va rilevato che l'attenzione degli studiosi si è focalizzata prevalentemente sulla dimensione emotiva e affettiva sottesa all'ascolto musicale. Tuttavia, a seguito dell'affermarsi del cognitivismo e grazie ai contributi dello psicologo britannico Jhon Sloboda, varie ricerche hanno evidenziato come la musica sia anche un fenomeno cognitivo nel quale sono implicati meccanismi complessi e operazioni mentali di trattamento dell'informazione sonora, nonché delle competenze musicali dell'ascoltatore (Sloboda, 1988).

Riferendoci, poi, alle capacità di ascolto musicale dal punto di vista della *biologia*, grazie al progresso delle neuroscienze siamo in grado di capire come certe abilità umane

come il pensiero musicale analitico, le componenti delle abilità musicali (tra cui l'ascolto), così come ogni altra abilità cognitiva, abbiano precise localizzazioni cerebrali. L'orientamento biologico della psicologia cerca di spiegare il comportamento umano in termini di operazioni del cervello e del sistema nervoso, le quali a loro volta sono influenzate dalla struttura genetica.

Tra i più recenti lavori di ricerca in materia di ascolto musicale, è famoso quello chiamato 'effetto Mozart'. Le ricerche effettuate al riguardo da Don Campbell, dimostrano come proprio la musica di Mozart svolga una funzione particolare nel miglioramento della percezione spaziale e della capacità di espressione. L'esperimento si svolge attraverso la suddivisione in tre gruppi degli ottantaquattro studenti che costituiscono l'universo. Ogni gruppo viene sottoposto ad ascolti diversi: il primo a una musica *easy-listening*, il secondo a una sinfonia di Mozart e il terzo all'ascolto del silenzio. Successivamente, i tre gruppi vengono sottoposti ad una prova di ragionamento spaziale e ad ognuno dei partecipanti viene attribuito un punteggio. I risultati che si ottengono sono sorprendenti: il gruppo che ha ascoltato Mozart prima del test ottiene un punteggio mediamente superiore di 10 punti rispetto agli altri. Va però specificato che l'effetto si verifica solo nei 15 minuti successivi all'ascolto. I risultati ottenuti si spiegano considerando che molteplici ricerche in materia di ascolto musicale confermano che tale ascolto contribuisce ad attivare e facilitare l'assemblaggio delle immagini (Don Campbell, 2000).

#### 1.1.6. Semantica

Anche se in prima istanza tale disciplina non pare legata strettamente all'ascolto, trova invece un'importante collocazione quando si tratti di analizzare il significato dei suoni all'interno del linguaggio parlato o di approfondire lo studio dei linguaggi 'altri' rispetto a quello verbale, come nel il caso del linguaggio musicale. A livello di semantica (Nattiez, 1989; Lopez, 2001) si trovano approfondimenti interessanti in tema di ricerche sul significato dei suoni, condotte oggi in particolare dagli esperti di linguistica e, più in generale, di comunicazione e delle sue forme linguistiche. A proposito del rapporto tra musica e linguaggio nell'età dello sviluppo, è interessante notare che già L. Vigotsky forniva importanti riflessioni riguardo al linguaggio egocentrico del bambino. Tale linguaggio, affermava, accompagna l'attività e l'esperienza psichica del soggetto quasi fosse un accompagnamento musicale. Per il bambino, ascoltare il proprio 'pensiero' è un tentativo di rendersi conto a parole della situazione nella quale si trova a operare, di ricercare una via



d'uscita, di pianificare l'attività successiva (Vigotsky, 2002). Suono e senso, dunque, si associano come fattori insieme cognitivi e rassicuranti: il linguaggio, infatti, è anche musica e la parola non è composta di solo 'senso': un suo elemento fondamentale è costituito dal suono.

#### 1.1.7. Educazione musicale

Per quanto concerne la pedagogia e la didattica musicale, va rilevato che, nella loro interazione, supportano quella che è denominata genericamente educazione musicale. È da ricordare che l'educazione musicale ha avuto il merito di fornire alla formazione scolastica un doppio contributo, estetico e cognitivo. Infatti, all'educazione musicale sono associate importanti funzioni formative (La Face, 2008) quali la funzione linguistico-comunicativa, la funzione affettiva, la funzione identitaria, quella cognitiva, e quella critico-estetica. Si realizza in tal modo un continuo confronto di contenuti, linguaggi e metodi, sia in area prettamente disciplinare musicale (Ferrari, 2003; La Face, 2008), sia per quanto concerne un indirizzo musicale interdisciplinare (Baroni, 2004; Bianchi, 1996; Delfrati, 1990; Zorrillo, 1998), il cui obiettivo centrale non è costituito solo dall'ascolto musicale, ma anche dalla relazione.

### 2. L'estetica dell'ascolto come strumento pedagogico e formativo

Nella ricerca del rapporto tra gli elementi basilari della musica e dell'ambito sonoro – con riferimento all'ascolto e al ruolo che quest'ultimo occupa nelle scienze pedagogiche – i punti di partenza della riflessione teorica sono il concetto di *estetica della musica* e la definizione di arte secondo il pensiero di Aristotele. Per quest'ultimo l'arte è *techne* (termine che in greco assume un significato molto più ampio di quello che attribuiamo oggi alla parola arte). Quando si parla di *techne* secondo la definizione aristotelica:

... si pensa a una qualunque attività professionale fondata su un sapere specializzato, cioè, non solo a pittura, scultura, architettura e musica, ma anche di più, ad arte sanitaria, arte della guerra, e perfino all'arte, per esempio, del nocchiero. E, giacché la parola *techne* esprime che quella tal consuetudine o attività pratica non poggia solo su una *routine*, ma su regole generali e su cognizioni sicure, essa arriva facilmente al significato di 'teoria', significato che

assume correntemente nella terminologia filosofica di Platone e di Aristotele, specialmente là dove si tratta di contrapporla alla pura empiria o ‘pratica’. D’altra parte, *technè* si distingue da epistème, la ‘scienza pura’, in quanto la prima è pensata sempre al servizio di una praxis” (Jaeger, 1959, pp. 217-218).

Così la *technè* si basa sul ragionamento astratto ma presuppone anche la sensazione, che per Aristotele è *aisthesis* o esperienza sensibile. Per Aristotele ogni forma di conoscenza nasce dall’*aisthesis* e questo è l’elemento che accomuna tutto il percorso della conoscenza.

I fenomenologi (Husserl, Geiger, Stein, Hering, Conrad-Martius, Ingarden) hanno ripreso l’idea dell’esperienza estetica come esperienza sensibile che ha a che fare con l’empatia (l’approfondimento di questa tesi ha origine con Edith Stein). L’empatia è il modo in cui percepisco qualcuno o qualcosa che è fuori di me; questa relazione tra un soggetto e un oggetto o tra due soggetti è innanzitutto un’esperienza sensibile. Il conoscere, dunque, è un atto relazionale.

La riflessione di Pareyson, che riprende il senso Aristotelico di *aisthesis* come esperienza sensibile, sottolineando che “l’attività artistica è sostanzialmente formatività, una ‘forma che si fa’ che si ‘costruisce durante’”, può essere rivalutata nell’analisi specifica dell’ascolto ‘sonoro-musicale’ come inteso in questa ricerca.<sup>5</sup>

Se “l’arte è ‘pura formatività’, l’atto dell’artista come persona non è solo indirizzato a fini pratici ma è un atto tramite il quale tutta la vita dell’artista viene posta sotto il segno della formatività: pensieri, riflessioni, azioni, costumi, aspirazioni, affetti, insomma tutti gli infiniti aspetti della sua esperienza assumono una direzione formativa, perseguono un intento formativo, acquistano una capacità formativa: l’artista pensa, sente, vede, agisce per forme.” (Pareyson, 1954, p.18).

Anche l’educatore, dunque, nel momento in cui stimola la riflessione riguardo l’esperienza sensibile e utilizza quest’ultima come forma ‘estetica’ che introduce al processo formativo, produce formatività: costruisce, cioè, le ‘forme’ che rendono più agevole l’accostarsi al mondo delle cose, preconditione necessaria per consentire l’acquisizione di competenze e abilità pratiche.

---

<sup>5</sup> La definizione del concetto di ascolto musicale si ritrova sia nell’introduzione al presente lavoro sia nel capitolo sull’ascolto, al sottotitolo “definizione del concetto di ‘ascolto sonoro - musicale’ ai fini della presente indagine”. Il concetto in questione va riferito alla percezione complessiva delle sonorità che arrivano alla persona, che assumono il loro significato in una storia personale, sociale e culturale, dalla quale originano sensazioni e sentimenti associati alle immagini mentali suggerite dall’ascolto stesso. In tal senso possiamo intendere l’ascolto come predisposizione all’accoglienza dei messaggi che ci provengono dal mondo esterno, sotto forma di parole, ma anche di gesti e di comportamenti.

In tale processo può ricoprire un ruolo fondamentale l'attività di ascolto come strumento a disposizione dell'educatore per sviluppare – secondo l'espressione di Pareyson – un 'puro tentare', che non significa muoversi a tentoni; al contrario è uno sperimentare secondo forme, cioè un 'formare' sulla base di precisi contenuti di razionalità e rigore: "L'arte" – così come l'educazione, si può aggiungere – è costituita dal pensiero perché la pura formatività riesce a compiere la propria specifica operazione solo se sostenuta e controllata dal vigile esercizio del pensiero critico. Su tutto il processo vigila il pensiero, che è giudizio critico" (Pareyson, 1954, p. 24). Di conseguenza,

... l'elemento formativo sta nel continuo rimando tra l'esperienza e la riflessione sulla stessa, cioè tra due stati mentali (l'esser collocati dentro e l'osservare dal di fuori distanziando) funzionali l'uno all'altro ed entrambi necessari alla riuscita. Ben sapendo che in arte, come in educazione, la riuscita, la forma, non è qualcosa di predefinito né di definitivo. La forma è forma formante, direbbe Pareyson, non forma formata. In tutte le condizioni esistenziali cui facciamo riferimento (il gioco, l'arte, l'educazione) non si mira a un fine stabile. L'opera d'arte (il quadro, l'interpretazione musicale), ad esempio, non è un oggetto concluso rispetto al suo fruitore. La sua identità, proprio come l'identità personale, è ermeneutica. Essa nasce dall'incontro tra l'interprete (in musica, l'ascoltatore, ma anche l'interprete-esecutore) e il testo (in musica, la messa in scena dell'opera o la partitura) in un movimento senza fine (Bottero, 2000, p. 40).

### 3. Una comunicazione costruttiva dal punto di vista pedagogico

L'ascolto legato alla comunicazione è stato affrontato principalmente nelle relazioni di aiuto. Con questo obiettivo e suggerendo anche una didattica molto precisa, Thomas Gordon (2013) parla di abilità comunicativa interpersonale. Da questa prospettiva si riferisce alla comunicazione efficace. Afferma Gordon che quando entriamo in relazione con una persona ci formiamo una finestra percettiva definita anche 'rettangolo del comportamento'. L'autore ci dà una definizione di questi due termini, narrando una scena che gli ha suggerito l'ispirazione in base alla quale è giunto a definire la sua teoria. Un giorno, mentre stava lavorando, è stato distratto dai rumori provenienti da un gruppo di ragazzi che giocavano con un pallone. Con il passare del tempo il rumore era cresciuto, anche perché i ragazzi avevano incominciato a litigare. Ad un certo momento Gordon si alza e si affaccia alla finestra: il litigio cessa e con esso i rumori. Lui si rimette al lavoro. Dopo un po' i rumori riprendono:

questa volta la palla è finita tra le sue aiuole fiorite. Gordon torna al lavoro ed in lui si fa strada l'intuizione che lo porterà a definire il suo modello di relazione: disegna un rettangolo che divide in tre parti come se fosse una finestra attraverso la quale osservare i comportamenti. Nel primo livello colloca le circostanze per le quali i problemi di relazione sono riferiti ad un altro e non a sé (nell'esempio, i ragazzi che litigano fra loro). Nel secondo livello colloca le situazioni non problematiche (i ragazzi giocano, Gordon lavora) ma che entrano in rapporto con il sé o con l'altro. Nel terzo livello colloca la situazione nella quale sono Io ad avere problemi con l'altro (nell'esempio, i fiori di Gordon sono rovinati dalla palla finita nell'aiuola). Da questa impostazione Gordon deriva le diverse modalità necessarie per affrontare e risolvere i problemi: se il problema è dell'altro si tratta di attivare un'abilità di 'ascolto' (evitando di far miei i suoi o i loro problemi); se non ci sono problemi, entra in gioco un'abilità di 'autorivelazione' (con tale termine intende la gestione di situazioni positive dove si ragiona in un'area non problematica); se però il problema è mio, scatta l'abilità di 'gestione del conflitto'. Tutti gli individui hanno una finestra percettiva diversa per ogni persona con cui entrano in rapporto. Nello stesso modo, afferma Gordon, tutti ci troviamo a vivere due tipi di sentimenti diversi nell'affrontare relazioni interpersonali: di accettazione e di non accettazione.

Quando Gordon parla del rettangolo del comportamento, intende sottolineare la differenza tra giudizi e comportamenti; questi ultimi li definisce come qualcosa di concreto che possiamo vedere o udire e che è molto diverso da un giudizio. Il rettangolo del comportamento va diviso in due aree: comportamenti accettabili e comportamenti inaccettabili. Da tale suddivisione inizia il lavoro di analisi della situazione relazionale in questione. Ci sono diversi fattori che entrano in gioco nel lavoro di accettazione e/o di avvicinamento dei comportamenti in contrasto: vanno infatti presi in considerazione tutti i fattori interni alla persona, quelli relazionati con l'ambiente e quelli riferiti all'altro.

Le tematiche sviluppate da Gordon in materia di relazioni hanno dato luogo all'organizzazione di diversi training formativi. Gordon ha fondato una società con finalità educative, la *GTI Gordon training International*, che in breve tempo si è diffusa in molti paesi del mondo. In Italia vengono organizzati corsi brevi che hanno la finalità di sviluppare competenze relazionali; tra gli altri citiamo i corsi 'genitori efficaci' (*P.E.T: parents effective training*) e il corso 'insegnanti efficaci' (*T.E.T: teachers effective training*).

Lo scopo dei training proposti da Gordon consiste nell'acquisire le abilità necessarie per ridurre la distanza tra le due aree considerate – comportamenti accettabili e comportamenti inaccettabili – che si situano alla base delle problematiche nella relazione

interpersonale. Giungere alla soluzione dei conflitti comporta, per le persone partecipanti al training, la capacità di sviluppare le proprie abilità di ascolto e Gordon pone proprio queste abilità in posizione centrale nelle sue proposte di *problem solving*.

Con l'obiettivo di impostare una comunicazione costruttiva dal punto di vista pedagogico Gordon ha proposto dei training brevi. Ha impostato alcuni programmi per insegnanti sottolineando che "... ancora più importante di ciò che si sta insegnando è il *come* va impostato l'insegnamento, pensando a *chi* va diretto. Questa impostazione presuppone una presa di coscienza dell'insegnante riguardo al suo lavoro, con speciale attenzione al rapporto con gli studenti e alla dinamicità di questo rapporto, senza lasciar da parte la presa di coscienza dell'unicità delle persone con cui lavora e la necessità di responsabilizzarli" (Gordon, 2013 p. 37).

In ambito strettamente educativo, le quattro tecniche che Gordon mette a punto per migliorare il rapporto tra insegnanti e alunno sono: ascolto attivo, messaggio in prima persona, metodo del *problem solving*, metodo 'senza perdenti'.

*L'ascolto attivo*: è fondamentale modificare il vocabolario mediante il quale l'insegnante ordina, punisce, esige, controlla e pone dei limiti; in altre parole il vocabolario legato al 'potere dell'insegnante'. Tale vocabolario va sostituito con un linguaggio conciliante, che esprima collaborazione, ascolto, confronto. L'obiettivo è attivare una metodologia di ascolto in grado di consentire il sorgere di un rapporto di empatia tra insegnante e allievi e tra gli allievi stessi. Le tecniche di ascolto che l'insegnante deve tener presente sono suddivise in tre percorsi. Il primo è quello dell'ascolto passivo, definito come il 'prestare attenzione totale al ragazzo'; per questo è necessario che l'insegnante sia in grado di utilizzare messaggi di accoglienza - verbali e non verbali - i quali, secondo Gordon, trasmettono all'alunno la certezza di essere ascoltato. In secondo luogo bisogna far uso di 'inviti calorosi', cioè incoraggiamenti e stimoli espliciti a procedere nell'apprendimento; infine l'insegnante deve attivare una forma di ascolto attivo, che si concretizza nella capacità di riflettere il vissuto dell'alunno, senza giudicare.

Il *messaggio in prima persona*, chiamato anche 'messaggio-io'. Questa tecnica di comunicazione rovescia il linguaggio comunemente utilizzato dall'insegnante e richiede che quest'ultimo si metta in gioco in prima persona, utilizzando il linguaggio come strumento per comunicare i propri sentimenti nei riguardi dell'alunno; ad esempio: "Io sento, io provo", al posto di "Tu sei". Lo scopo è quello di evitare nello studente atteggiamenti di difesa.

Il *metodo del problem solving*; è il metodo utilizzato per affrontare i conflitti: propone le fasi da seguire affinché questi siano superati. In primo luogo è necessario esporre il

problema e, successivamente, le proposte di soluzione; vanno valutati gli aspetti positivi e negativi delle proposte per poi scegliere quella più idonea; una volta effettuata la scelta vanno verificati i risultati. Nell'ambito del suo metodo, Gordon consiglia di dedicare i primi dieci minuti della giornata alle confidenze che gli studenti vorranno fare (al fine di comunicare ansie, preoccupazioni, disagi). Ciò consente di consolidare il rapporto di fiducia con gli alunni e di rendere espliciti quegli aspetti problematici che, se non raccontati ed elaborati con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni, finirebbero comunque per essere comunicati tramite comportamenti negativi. Questo spazio viene chiamato da Gordon 'tempo relazionale'.

Da ultimo vi è il *metodo senza perdenti*, definito come *circle time*: si tratta di una discussione di gruppo che si organizza disponendo i ragazzi in circolo. L'obiettivo è quello di creare un clima di solidarietà, vicinanza, coesione. In questo tipo di intervento gli studenti possono scegliere un argomento e discuterne liberamente tra loro. L'insegnante ha il ruolo di monitorare e facilitare la discussione, che dovrà svolgersi in un clima di collaborazione e amicizia (Gordon, 2013).

#### 4. La pedagogia dell'ascolto e il sapere implicito

Sotto il profilo teorico e applicativo, nel corso degli anni '70, la psicoanalista A. Ginzburg ha ideato e proposto la pedagogia dell'ascolto e del sapere implicito. Secondo tale pedagogia, l'insegnamento si realizza innanzitutto attraverso lo stabilirsi di un rapporto e di una relazione educativa: si apprende attraverso un incontro fatto di affettività ed emozioni, che consente a bambini e adulti di avviare un percorso di crescita e di sviluppo; tale sapere è stato definito 'invisibile', in quanto si sa fare ma non spiegare o raccontare (Ginzburg, 1995).

La pedagogia dell'ascolto di Ginzburg si è diffusa ben presto in numerose scuole d'Italia, ad opera di un numero significativo di docenti appartenenti al Movimento di Cooperazione Educativa, che rintracciarono in essa le basi fondanti dello sviluppo emotivo, affettivo, sociale e cognitivo dei bambini. In quegli anni, caratterizzati da un'impronta e da un'impostazione prevalentemente cognitiva, la pedagogia dell'ascolto formulava l'ipotesi di una scuola dove l'apprendimento fosse costruito sul rapporto e sulla relazione con i bambini, in contrapposizione a una visione fondata prevalentemente sulla trasmissione pura e semplice di contenuti, su un apprendimento di tipo passivo e ripetitivo.

Secondo questo approccio, ciò che si richiede a un buon insegnante è soprattutto la capacità di ascoltare e di 'raccolgere' la 'cultura', cioè i contenuti esperienziali di cui ogni bambino è portatore. La pratica educativa, quella che consente di stabilire un rapporto

affettivo con i bambini, quella che permette di lavorare in armonia, è conseguenza di un sapere ‘implicito’ non detto o raccontato, ma con un ruolo importante nella costruzione della professionalità docente ed è in grado di condizionare le proposte didattiche, il clima, le relazioni, le scelte pedagogiche di una scuola.

## 5. Evoluzione del concetto di ascolto dalla prospettiva sociale

Quanto al ruolo del linguaggio, anche analizzato sotto un profilo storico-sociale come determinante del rapporto tra i soggetti coinvolti, ci soffermiamo in particolare sulla relazione e sul peso reciproco, nella comunicazione, dei suoi due elementi fondamentali: il dire e l’ascoltare. Particolarmente interessanti sono, ai fini di questa ricerca, le analisi tese a comprendere le gerarchie di ruolo all’interno del processo di comunicazione.

### 5.1. Il ruolo dell’ascolto nella comunicazione

Secondo Martin Heidegger, nello sviluppo della cultura occidentale successivo al pensiero socratico, il valore del pensare e del dire ha finito per prevalere su quello dell’ascoltare, mentre la capacità di ‘udire e dire’ – così come proposta nel dialogo socratico – nella concezione originaria del grande filosofo, avrebbe attribuito ad entrambi i fattori un ruolo essenziale (Heidegger, 2007).

Nel trattatello dal titolo *L’arte di ottenere ragione*, redatto nel 1830-1831 e pubblicato postumo, Arthur Schopenhauer espone trentotto stratagemmi nei quali compendia la *dialettica eristica*, cioè – per usare le sue stesse parole – “l’arte di disputare, e precisamente l’arte di disputare in modo da ottenere ragione, dunque per *fas et nefas* (con mezzi leciti e illeciti).” Nella parte introduttiva ci dà ragione in modo semplice e brillante di come, fin dai tempi antichi, la comunicazione abbia visto prevalere, funzionalmente, il suo ruolo attivo (l’oratoria, la dialettica), sulla sua funzione ricettiva (l’ascolto e, in seconda battuta, la pratica maieutica finalizzata alla ricerca della verità): “[...] anche se la logica non può avere una vera e propria utilità pratica – afferma – può senz’altro averla la dialettica. Mi sembra che anche Aristotele abbia posto la sua logica (analitica) principalmente come base e preparazione alla *dialettica*, e che questa sia stata per lui la cosa capitale.” E ancora: “Per formulare la dialettica in modo limpido bisogna considerarla, senza badare alla verità oggettiva (che è oggetto della logica), semplicemente come *l’arte di ottenere ragione*, la qual cosa sarà certo tanto più facile se si *ha* oggettivamente ragione. Ma la dialettica come tale deve insegnare

solo come difendersi da attacchi di ogni genere, in particolare da quelli sleali, e parimenti come si possa noi stessi attaccare ciò che l'altro afferma, senza cadere in contraddizione e, soprattutto, senza essere confutati. Bisogna separare in modo netto il reperimento della verità oggettiva dall'arte di imporre come vere le proprie tesi [...]” (Schopenhauer, 1991, pp. 18, 23).

Nella dialettica, dunque – così come definita da Schopenhauer e così come ci è stata tramandata fin dal mondo antico – l'elemento attivo della comunicazione tende a prevalere sull'elemento ricettivo. E' pur vero che anche in una disputa finalizzata esclusivamente a farsi riconoscere la ragione, è necessario ascoltare l'avversario (cioè trasformarsi, in certi momenti, da emittente o comunicatore attivo a ricevente o comunicatore ricettivo): in effetti, la dialettica è inevitabilmente una *comunicazione a due vie*, cioè un tipo di comunicazione che comporta necessariamente uno scambio di ruoli tra emittente e ricevente. Tuttavia tale scambio di ruoli è unicamente finalizzato, in entrambi i contendenti, a parare il colpo dell'avversario al fine di poter riprendere il più presto possibile e con più forza la propria offensiva. In tal senso possiamo ritenere che nella dialettica, così come intesa da Schopenhauer e così come recepita anche nel *sensu comune* della cultura occidentale, il ruolo attivo ed 'offensivo' sia *prevalente* rispetto al ruolo ricettivo: il contendente che è costretto a *retrocedere* in posizione di ascolto non è interessato a comprendere le ragioni dell'avversario, ma solo ad individuare il punto di attacco attraverso il quale possa riprendere l'iniziativa o a cogliere il passo falso dell'avversario che gli consenta l'affondo finale.

Tali considerazioni, che fin qui si riferiscono alla comunicazione *diadica*, che coinvolge cioè due persone, o comunque un piccolo gruppo di interlocutori, valgono a maggior ragione per la comunicazione rivolta a gruppi più o meno consistenti, fino ad arrivare all'arringa di folle numerose. Tutta la retorica e l'*ars oratoria*, che hanno permeato la cultura occidentale, sono state strutturate sulla base di una comunicazione rigorosamente a *una via*. Di più: fin dai secoli antichi, gli oratori hanno sviluppato tecniche per impedire che l'intemperanza o la curiosità intellettuale degli ascoltatori trasformassero la locuzione in interlocuzione. La prima cura di ogni buon oratore è di impedire qualunque interruzione, salvo che essa non sia concessa o richiesta dall'oratore stesso perché funzionale all'impatto emotivo della locuzione. Modalità tese a provocare l'applauso, l'ovazione, l'acclamazione sono state usate come tecniche di coinvolgimento, finalizzate non a consentire, ma di fatto ad impedire ogni forma di reale comunicazione a due vie. Parimenti, l'uso di domande retoriche ha come scopo non di sollecitare la partecipazione dell'uditorio, bensì di fornire l'impressione del coinvolgimento.



Ognuno di noi potrebbe citare esempi quotidiani dell'uso del trentaseiesimo stratagemma proposto da Schopenhauer: "Sconcertare, sbigottire [...] con sproloqui privi di senso". (Schopenhauer, 1991, p. 62).

Ancora: chi non ha mai udito un oratore utilizzare lo stratagemma elencato da Schopenhauer al numero trentacinque: "Si agisca così quando gli uditori, ma non l'avversario, fanno parte della nostra stessa setta, corporazione, sindacato, club e così via. La sua tesi può anche essere giusta, ma è sufficiente alludere al fatto che essa è in contrasto con l'interesse comune della suddetta corporazione, ecc., che tutti gli uditori troveranno gli argomenti dell'avversario deboli e miserabili anche se sono ottimi, e i nostri giusti e centrati anche se fossero campati per aria; [...] Anzi, gli uditori per lo più crederanno di avere dato la loro approvazione per puro convincimento. Infatti, ciò che va a nostro danno, appare per lo più assurdo all'intelletto [...]?" (Schopenhauer, 1991, pp. 61-62).

Questo modello si è imposto anche nella società civile occidentale, al punto da diventare senso comune. Qual è la principale preoccupazione di buona parte dei docenti di qualunque ordine e grado? Che la scolaresca non disturbi, non interrompa, non si lasci andare a intemperanze. Qual è la prima raccomandazione che ancor oggi ci viene rivolta quando assistiamo a conferenze, anche di alto livello e con partecipanti più che qualificati? "Se ci sono domande potranno essere fatte alla fine". Basta entrare in qualunque bar o associazione o club e ci si renderà ben presto conto che la tecnica di discussione più diffusa consiste nell'alzare la voce per coprire quella dell'interlocutore. In tutti i dibattiti televisivi, il compito più oneroso del moderatore consiste nell'impedire che i partecipanti s'interrompano a vicenda, prima ancora di aver inteso il senso dell'intervento altrui.

Ciò che si vuol sostenere è, che dai primordi dell'umanità e fino ad arrivare molto vicino ai tempi nostri, il modello di comunicazione che è stato ritenuto vincente privilegia la comunicazione attiva, la parola, il logos, il ruolo e la funzione dell'emittente, rispetto alla comunicazione ricettiva, all'ascolto, al ruolo del ricevente. Nell'inconscio collettivo il confronto dialettico è valutato esattamente come un incontro di calcio: è bravo chi mantiene il possesso di palla, fa spettacolo chi attacca, vince la squadra cui l'arbitro assegna il gol, a prescindere dalla sua regolarità.

In ogni caso, il modello culturale descritto ci ha completamente disabituati ad ascoltare. Eppure, la tecnologia moderna, così come l'incremento dei momenti di tempo libero a disposizione di tutti noi, hanno incrementato in maniera eccezionale le opportunità di essere ricettori d'informazione, al punto che esse scandiscono quasi interamente la nostra esistenza. Radio, televisione, riproduttori musicali, internet, ci pongono quotidianamente in

una posizione di fruitori passivi di comunicazione. Tale fenomeno ha avuto qualche importante ripercussione sui nostri atteggiamenti d'ascolto? Non sembra proprio. Spesso nelle nostre case rimangono accesi contemporaneamente l'apparecchio televisivo del soggiorno, la radio in cucina, il riproduttore di CD nello studio e noi vaghiamo da un locale all'altro seguendo le nostre occupazioni e prestando l'orecchio ora qui ora là o, più spesso, pensando semplicemente ai fatti nostri. E' questa una forma di ascolto?

L'uso di internet ha rivoluzionato le nostre abitudini e la strutturazione del tempo libero, soprattutto tra le fasce giovanili. Indubbiamente la navigazione in Internet costituisce un'importante occasione di 'ascolto'. Addirittura, configura un tipo di ascolto multimediale e interattivo sconosciuto alle generazioni dei nostri padri o dei nostri nonni. Se tuttavia ci soffermiamo sul modo in cui la maggior parte di noi utilizza tale strumento, non avremo difficoltà a ritrovare i difetti comportamentali che caratterizzano la nostra cultura. Ad esempio, le reti sociali come *facebook* o *twitter* si presterebbero in maniera eccellente a fornirci occasioni originali e veramente interessanti di 'ascolto' e di comprensione. Il problema è come li utilizziamo. La maggior parte delle transazioni sulle reti sociali hanno il solo scopo, dal punto di vista del soggetto agente, di 'apparire'. Fotogrammi, informazioni, espressione di sentimenti ed emozioni, riconoscimenti di amicizia o di relazione sono molto più finalizzati a parlare di noi stessi, a 'essere presenti', a 'esserci', piuttosto che ad ascoltare gli altri, i nostri stessi amici. La maggior parte delle immagini, dei post, dei messaggi che 'carichiamo' in internet non svolgono la funzione di essere letti – ed infatti, di solito non sono letti affatto – bensì servono a testimoniare che siamo passati di lì.

Possiamo dunque concludere che, anche nella nostra società l'ascolto è destinato a svolgere un ruolo marginale? Al contrario! Mai come oggi si rileva un divario – che va quotidianamente accentuandosi – tra i comportamenti dei più, tuttora condizionati da una cultura tradizionale – che potremmo anche definire tribale – che penalizza l'ascolto, e le esigenze di molte attività sociali, che negli ultimi tempi hanno notevolmente rivalutato l'importanza dell'ascolto e delle sue tecniche.

Fra le prime discipline che hanno riscoperto il ruolo fondamentale – si potrebbe dire strategico – dell'ascolto possiamo sicuramente annoverare la psicologia e soprattutto la psicoanalisi. Più recentemente il *marketing*, le scienze aziendali, le tecniche di *management*, le metodologie della comunicazione persuasiva - ad esempio le tecniche di negoziazione, anche ai massimi livelli. Le stesse metodologie scientifiche che vanno affermandosi non solo nelle scienze esatte, ma anche nel campo delle scienze sociali, pongono le varie forme di ascolto e le sue tecniche al centro della loro riflessione e delle loro attività.

A questo punto, però, dobbiamo chiarire cosa intendiamo per ascolto e quali ne siano le forme. Abbiamo visto come la prima forma di ascolto sia quella passiva e ricettiva che riscontriamo in qualunque soggetto che partecipi passivamente a una riunione o assista ad una trasmissione televisiva o radiofonica. Anche questa forma, estremamente semplice e – si direbbe – poco impegnativa, ha le sue regole che spesso la nostra cultura disconosce. Non è, infatti, indifferente se prestiamo o no attenzione, se teniamo comportamenti che possono disturbare noi o gli altri – per esempio tossendo durante un concerto di musica classica –, se usiamo o meno il cellulare mentre siamo al cinema, a teatro o stiamo assistendo a una conferenza.

Un'altra forma di ascolto si realizza nella comunicazione diadica o nella conversazione in un piccolo gruppo. Anche in questo caso l'interrompere a sproposito, il sovrapporre la propria voce a quella di altri interlocutori, magari alzandone il tono, o l'impedire agli altri di completare il proprio pensiero, costituiscono veri e propri impedimenti non solo alla comunicazione attiva ma anche alla qualità dell'ascolto nostro e altrui.

Vogliamo, però, soffermarci su una forma di ascolto destinata a svolgere una funzione sempre più strategica nelle moderne attività sociali e che costituisce una vera e propria 'abilità speciale' per chi ne sa trarre giovamento, si pensi ad esempio all'ambito terapeutico.

La si può definire una forma di ascolto finalizzata a determinare un cambiamento. Qui l'ascolto non configura un semplice atto di cortesia e neppure è uno strumento limitato alla sola comprensione del messaggio che ci è rivolto: diventa un vero e proprio strumento professionale. La differenza fondamentale tra questa e le due precedenti forme di ascolto consiste nel fatto che, in questo caso, l'ascoltatore è – ed è consapevole di essere – il protagonista o il dominus della comunicazione. Chi si avvale della tecnica dell'ascolto – e dunque si fa ascoltatore –, non si limita ad astenersi dall'ostacolare la libera espressione dell'interlocutore, ma addirittura ne stimola, con comportamenti verbali o non verbali, l'esposizione, cercando di ampliarne la durata, la portata e la profondità.

E' su simili presupposti che va ripensato anche il rapporto bambino-insegnante all'interno dell'ambiente scolastico. Sviluppare la capacità di ascolto – nel bambino, ma anche nell'insegnante stesso – significa non solo migliorare il rapporto didattico e interpersonale, ma anche porre le premesse per superare una concezione non più attuale della comunicazione e dei suoi ruoli e aiutare la formazione di quelli che sono destinati, in un prossimo futuro, a essere non solo soggetti ma anche protagonisti della comunicazione globale.

E' in quest'ottica, nel tentativo di valorizzare la funzione dell'ascolto e la sua stretta connessione con qualsiasi forma di relazione interpersonale che in questo lavoro ci si è sforzati di approfondire la comprensione del ruolo della musica come possibile sostegno formativo, il suo rapporto con il linguaggio, la sua capacità di facilitare l'interazione e la comunicazione.

## 6. L'idea di ascolto unito alla relazione comunicativa nella scuola primaria

Risulta interessante analizzare cosa significhi l'ascolto per l'insegnante. Così come tanti fondamenti pedagogici ed educativi, propri di contesti lontani nel tempo, resistono ancora non solo nella prassi ma anche nell'inconscio collettivo degli educatori, fornendo così un'illusione di attualità, anche per quanto riguarda il processo di ascolto all'interno della relazione in alcuni sopravvive una concezione idealizzata.

Tra le definizioni di ascolto fornite durante il *focus group* organizzato nella parte iniziale della ricerca, merita sottolinearne in particolare una, molto condivisa (altre verranno citate più avanti): "Oggi possedere adeguate competenze in tema di comunicazione e padroneggiare le tattiche sull'ascolto di gruppo è diventato un prerequisito e direi una necessità; soltanto trent'anni fa l'ascoltare a scuola era un fatto scontato, nel senso che non era compito prioritario dell'insegnante il preoccuparsi di motivare all'ascolto: si andava a scuola appunto per ascoltare e imparare. L'ascolto, nell'accezione di 'far silenzio in classe' era un prerequisito quando si veniva ammessi a scuola; già i genitori a casa si erano preoccupati di ripetere in continuazione: 'Ascolta con attenzione il maestro'". (Insegnante di terza elementare, Scuola di Quarto Oggiaro, dicembre 2012)

Coerentemente con quanto sopra esposto e traendo le conseguenze riferibili al contesto scolastico oggi, possiamo dedurre che per l'insegnante non sia solo necessario e possibile, ma anche agevole lavorare sull'esperienza percettiva dei bambini partendo dalla stimolazione acustica, proprio a causa dei forti effetti emotivi da essa generati e della risposta motivazionale che questi ultimi innescano.

Lo stimolo sonoro musicale, infatti, data la sua onnipresenza nell'esperienza quotidiana dell'ambiente scolastico, può servire da filo conduttore per l'integrazione dei vari canali percettivi; può, in altri termini, costituire il punto di partenza di un percorso che arriva a coinvolgere lo stimolo relazionale (con la propria razionalità di idee e concetti), lo stimolo sociale (in un processo di condivisione) e lo stimolo cognitivo (come sviluppo delle relazioni fra concetti). Sicuramente è a questo che puntano le maestre quando, con le risorse

economiche messe loro a disposizione per la scelta di progetti di supporto, decidono di sviluppare all'interno della loro classe un percorso di educazione musicale o di musicoterapia. La speranza è che tali interventi facciano scattare nei bambini quel piacere verso l'ascolto che costituisce il presupposto di una partecipazione rilassata alle dinamiche di classe.

Un contesto relazionale accogliente e rilassato costituisce, infatti, una condizione irrinunciabile per imparare ad ascoltare, ad ascoltarsi e ad essere ascoltati. Tale conclusione è condivisa da numerosi studi (Kanizsa, 1993; Formenti & Gamelli, 1998), alcuni dei quali si riferiscono precisamente al contesto scolastico e al ruolo dell'insegnante.

## 7. Le variabili che intervengono nelle abitudini di ascolto

Affrontiamo qui il tema dei fattori, prevalentemente famigliari ed ambientali, che determinano alcuni possibili atteggiamenti di ascolto. Ci soffermeremo in particolare su quelle caratteristiche deficitarie dell'ascolto che sono le più facilmente riscontrabili nei bambini della scuola primaria. Non si tratta di una trattazione esaustiva, ma riteniamo possa costituire una base sufficientemente ampia e in grado di mettere in discussione le conclusioni riduttive cui l'adulto spesso perviene quando si trova di fronte a bambini con gravi difficoltà di ascolto.

La predisposizione all'ascolto dipende da diversi fattori. Nel corso di un'esperienza professionale più che trentennale e raccogliendo anche le osservazioni di numerosi insegnanti e genitori, è stato possibile di rilevare come esistano delle variabili che si presentano in modo fortemente ripetitivo. Fra queste, *l'origine culturale della famiglia* può ricoprire un ruolo importante. Per origine culturale della famiglia si intende qui quell'insieme di riferimenti legati all'omeostasi socioculturale del gruppo o della comunità cui la famiglia appartiene. Tali riferimenti possono derivare da caratteristiche regionali, dall'appartenenza a comunità con forti connotazioni ideologiche o religiose, dal livello culturale dei componenti ecc.

Ad esempio, in contesti famigliari fortemente legati ad una matrice tradizionale nei quali prevale il contenuto 'rivelato' dei valori trasmessi al bambino, quest'ultimo può ricevere forti pressioni verso l'ascolto, ma ciò che gli si richiede è un ascolto essenzialmente acritico. L'apprendimento è spesso basato sulla ripetizione di proposizioni semplici con contenuti assertivi o imperativo-comportamentali di carattere minimalista, ma considerati non discutibili: 'perché lo dice la mamma', 'si fa così'. Tale modello educativo può provocare, come meccanismo di difesa, atteggiamenti di ascolto legati all'udire più che all'ascoltare,

mentre possono mancare del tutto la comprensione e il rapporto empatico con il messaggio sonoro. In altri casi, dove prevalga la reattività o la conflittualità nei confronti del modello proposto, si può arrivare ad atteggiamenti di rifiuto dell'ascolto, spesso mascherati dalla loquacità come strumento di azzeramento delle condizioni fisiche dell'ascolto.

Per contro, se nel contesto familiare prevale un modello educativo basato sulla costruzione condivisa dei criteri di verità, lo stimolo alla partecipazione critica, quindi alla comunicazione attiva di proposizioni logiche (che possono assumere il significato di vero o falso) presuppone necessariamente l'interiorizzazione di un'attitudine all'ascolto critico.

Esistono poi alcune caratteristiche regionali connotate da una maggior o minor predisposizione alla loquacità. In alcune culture il silenzio, nel rapporto interpersonale e nelle occasioni sociali, viene vissuto con ansia, quasi fosse un segno di disinteresse o di scarsa socievolezza. Tutti, credo, abbiamo sperimentato occasioni sociali in cui si parla del nulla per evitare di lasciar spazio al silenzio. In ambienti con queste caratteristiche il bambino è considerato intelligente se è molto loquace, se attira costantemente l'attenzione degli adulti, a prescindere dai contenuti della comunicazione. La conseguenza può essere una grande limitazione delle capacità di ascolto, a volte accompagnata da una iperattività che disturba anche l'ascolto dei compagni.

*Lo status socioeconomico della famiglia* può indurre atteggiamenti e comportamenti d'ascolto anche molto diversi da quelli che ci si potrebbe attendere. In primo luogo va rilevato che, soprattutto nella società contemporanea, il livello culturale e lo status socioeconomico molto spesso non coincidono. In situazioni familiari nelle quali lo status socioeconomico raggiunto è considerato come una conquista da confermare in ogni momento ma anche da esibire, soprattutto se tale atteggiamento si accompagna a un livello culturale non particolarmente elevato, si possono vivere situazioni di forte aggressività comunicativa e, in alcuni casi di rifiuto spregiativo dei valori proposti da soggetti esterni all'ambiente familiare.

In alcuni casi, poi, si dà per scontato che l'appartenenza al gruppo primario (la famiglia) determini di per sé una condizione di superiorità. Sono le situazioni in cui i criteri di valore, ma anche gli stessi contenuti culturali, provenienti da soggetti estranei alla famiglia – per esempio dall'insegnante o dall'ambiente scolastico – sono sistematicamente criticati, in modo diretto o implicito, tanto più se trascendono il sistema di conoscenze che costituiscono il patrimonio familiare, considerato in sé completo e autosufficiente.

Situazioni ambientali simili a queste possono indurre conseguenze molto diverse, anche 'patologiche' (Russell, 2002; Orjales, 2009) sugli atteggiamenti di ascolto del

bambino: in alcuni casi, soprattutto in bambini estroversi e iperattivi, possono determinare un rifiuto all'ascolto dell'altro, sia perché considerato a priori non attendibile, sia come meccanismo di difesa delle proprie certezze, acquisite in modo acritico e quindi non criticamente difendibili. In altri casi possono indurre situazioni di chiusura al confronto, come rifiuto alla sovraesposizione a messaggi valoriali apodittici ed espressi in modo tendenzialmente aggressivo.

Più raramente (Betts & Neihart, 2004; Freeman, (1998), in bambini particolarmente intelligenti, possono svilupparsi atteggiamenti fortemente critici, supportati da un notevole sviluppo delle capacità cognitive, ma accompagnati dalla difficoltà di mettere in discussione i criteri valoriali acquisiti individualmente, come reazione al sistema di valori espressi dall'ambiente familiare. In tali casi si evidenzia una buona capacità di ascolto, esclusivamente finalizzata, però, a contestare il punto di vista altrui e a trovare gli appigli dialettici per riaffermare le proprie convinzioni.

In ogni caso, anche uno status socioeconomico svantaggiato può provocare disturbi sui comportamenti di ascolto, soprattutto se si accompagna a scarse competenze comunicative derivanti dal livello socioculturale della famiglia o dalla provenienza da situazioni regionali ove si usano codici linguistici o dialettali differenti da quello in uso nell'ambiente scolastico. In tal caso il bambino può avere potenziali difficoltà a comunicare, o a confessare le proprie difficoltà di comprensione: egli è attento, ascolta con interesse, ma non capisce. Diverso è il caso in cui la mancata comprensione porta il bambino a chiudersi nel proprio isolamento.

Il *ruolo educativo della famiglia* può incidere significativamente sulla capacità di ascolto, soprattutto laddove tale ruolo sia carente. Normalmente tale situazione si accompagna a una scarsa attenzione verso il bambino, che si sente ignorato e impara ben presto a provvedere da sé ai propri bisogni. In casi simili è possibile assistere ad atteggiamenti di non ascolto che sono la conseguenza della convinzione che lui stesso non sarà ascoltato. Spesso questi bambini presentano buone capacità nelle attività manuali e sono in grado di organizzare le proprie attività, ma attribuiscono un valore molto scarso alla comunicazione, sia attiva sia passiva. La convinzione è di dover fare da sé e dunque ricercano la soluzione dei problemi proposti in un processo empirico di prova ed errore, confidando più nella sperimentazione pratica che nei consigli dell'adulto.

Un atteggiamento completamente diverso si manifesta quando il bambino cerca in tutti i modi di attirare l'attenzione su di sé: per un bambino rifiutato dall'ambiente familiare, anche la punizione è un riconoscimento ed è sicuramente preferibile alla situazione di essere

ignorato. In tal caso l'atteggiamento di non ascolto è solo apparente: in realtà il bambino ascolta e comprende ma simula il contrario e tiene un comportamento che, anche rischiando o addirittura provocando conseguenze negative, sia in grado di attirare l'attenzione su di sé.

*La rete di rapporti sociali* coltivati dalla famiglia può avere anch'essa riflessi importanti sugli atteggiamenti di ascolto. La circostanza che il bambino partecipi a una rete di rapporti sociali allargati, migliora sicuramente l'attitudine a rapportarsi con gli altri, siano essi coetanei o adulti. Particolare importanza assume, per lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso l'ascolto, la consuetudine del bambino a partecipare attivamente, per lo meno in alcune occasioni, alla vita degli adulti. Il bambino è naturalmente curioso di scoprire il mondo degli adulti: se gliene si dà l'opportunità, se lo si coinvolge in una rete di relazioni adulte, se, insomma, si riesce a instaurare un rapporto alla pari tra il bambino e la comunità adulta, si possono conseguire notevoli vantaggi, in generale nello sviluppo delle capacità cognitive del bambino e, più in particolare, nel determinare un atteggiamento positivo verso l'ascolto.

Per contro, capita di assistere a situazioni in cui il bambino, in occasione delle riunioni familiari, s'isola completamente dal mondo adulto, utilizzando il telefono cellulare o il *tablet* come barriera isolante antirumore. Se simili comportamenti si radicalizzano, può consolidarsi un atteggiamento di rifiuto aprioristico all'ascolto, in particolare del mondo adulto, che può condurre non solo a uno stato d'isolamento all'interno del gruppo familiare, ma anche alla difficoltà di aprirsi all'ascolto anche in ambienti diversi: nell'aula scolastica, ma anche nelle relazioni tra coetanei.

*Le attese educative della famiglia*, se espresse in modo naturale, coinvolgente, motivante e non ossessivo possono svolgere un ruolo decisivo dell'indurre nel bambino un atteggiamento di ascolto positivo. Il bambino è motivato all'ascolto non solo come strumento di apprendimento e di miglioramento del rendimento scolastico, ma anche come atteggiamento di apertura nei confronti degli altri. Affinché tale scopo possa essere conseguito, è necessario che, a partire dall'ambiente familiare, si riesca a creare nel bambino un atteggiamento di fiduciosa aspettativa nei confronti dell'adulto: colui che ti parla, sa anche ascoltare e, soprattutto, non tradirà la tua fiducia.

Se però le aspettative familiari creano sul bambino una pressione eccessiva, se il bambino è ossessionato dal risultato, possono evidenziarsi quei casi in cui il bambino ricerca la performance dimostrativa prima ancora di aver compreso cosa ci si aspetta da lui. In questi casi è l'ansia da prestazione che impedisce un corretto comportamento d'ascolto.



## 8. Definizione del concetto “ascolto sonoro-musicale” ai fini della presente indagine

L’obiettivo di questo capitolo consiste nel sottolineare come il concetto di ‘ascolto sonoro-musicale’, così come viene inteso ai fini del presente lavoro di ricerca, sia sostanzialmente diverso dalla definizione di ascolto musicale in senso disciplinare, riferito alla storia della musica, all’educazione musicale e alla didattica della musica,

La definizione di musica, di ciò che è o non è musicale e, di conseguenza, di ciò che può essere definito ascolto musicale, è un tema assai controverso e lo è diventato in particolar modo negli ultimi decenni: studiosi di tutto il mondo se ne interessano. Ad esempio Delalande (2009), nel libro *La nascita della musica*, inizia il suo lavoro chiedendosi appunto, a proposito della definizione di musica: “Possiamo definire ‘musicali’ le ricerche sonore di un bambino molto piccolo che – con l’attenzione costante di un violinista che lavora sul proprio suono – strofina un cucchiaino di legno sulle corde di una cetra?”

Dopo una lunga e profonda riflessione sui tentativi di definire la musica attraverso la ricerca degli *universali* (ciò che hanno in comune tutte le culture musicali) o attraverso l’analisi del *concetto stesso* di musica, arriva alla conclusione che:

Le forme sonore, gli strumenti, le forme vocali, i ‘sistemi’ non si assomigliano, da un continente all’altro, da un’epoca all’altra, ma il fare musica *cioè il produrre con il proprio corpo e con alcuni oggetti delle forme sonore che si riconoscono intuitivamente come musicali*, (corsivo mio), risponde a motivazioni universali e si rifà a comportamenti in parte comuni” (Delalande, 2009, p. 18)

Più avanti si riferisce al musicista e ricercatore Pierre Schaefer come colui che ha abolito le frontiere fra rumore e suono musicale in maniera più radicale.

Questo musicista, inventore della musica concreta, ha decisamente contribuito a rimettere in discussione le definizioni culturali della musica e ha costretto gli studiosi a un ‘ritorno alle origini’. Egli elimina la separazione fra i rumori, immediatamente associati a un avvenimento sul quale essi ci informano (una macchina che passa), e i suoni, che provengono da uno strumento, ma esistono solo ‘oggetti sonori’, le cui caratteristiche dipendono dall’ascolto che vi si presta. Non si ascolta più un’automobile o un pianoforte, ma una forma sonora, con la sua materia, attacco, grana ed evoluzione. Per far comprendere questo spostamento dell’ascolto, che dimentica la causa per soffermarsi sul suono in sé – l’oggetto

sonoro – Schafer immagina la ‘nascita della musica’ all'epoca dell'uomo di Neandertal. Si tratta evidentemente di un esercizio scabroso di fiction filogenetica” (Delalande, 2009, p. 20).

Tali definizioni di musica, che fondano il concetto di ‘ascolto musicale’ così come lo intenderemo ai fini del nostro lavoro, sono la conseguenza di riflessioni molto recenti. Ancora Delalande sottolinea:

Da quando la scrittura e il sistema tonale hanno trionfato in Occidente, mentre le musiche del resto del mondo erano ignorate, o quasi, gli occidentali non si interrogavano sulla questione: la musica era la nostra. Cioè la melodia, l'armonia tonale, i modi maggiore o minore, i nostri strumenti, i nostri suoni ‘musicali’ in opposizione ai rumori.” (Delalande, 2009, p. 14).

Ci sono stati, poi, periodi storici in cui le arti, e in particolar modo la musica, sono state percepite come inavvicinabili da parte dei più e hanno suscitato fra i non addetti un atteggiamento quasi reverenziale con la conseguenza di creare una frattura fra la musica “colta”, espressione del genio, e gli ‘incolti’ fruitori. Secondo Bottero “La nostra cultura è profondamente condizionata dall'idea romantica di arte come ‘bella apparenza’, cioè attività importante sì per l'essere umano, ma soggettiva e priva di valore conoscitivo”. Secondo l'autore è con Kant che si crea la rottura tra due differenti concezioni del fenomeno artistico: nella *Critica del Giudizio* si fonda l'universalità del gusto estetico sulla superiorità del genio e non più sulla conoscenza dell'oggetto (Gadamer, 1960). L'arte diventa dunque un fatto elitario, riservata a ristrette élites, venga essa intesa come creazione, come esecuzione o come fruizione artistica.

Come ben sottolinea Bottero: “Tutto ciò ha inevitabilmente influito sul modo di atteggiarsi di fronte alle arti da parte della persona comune, e quindi anche da parte degli insegnanti. Essi, anche oggi, hanno difficoltà a pensare di poter praticare musica non essendo professionisti ...” e aggiunge che il problema, in campo musicale, è ampliato dal fatto che:

Tutte le didattiche solfeggistiche, nate in epoca positivista e tuttora presenti nei nostri conservatori, hanno esaltato il puro tirocinio tecnico. Esse hanno accentuato così la ‘condizione di isolamento della musica dal contesto della storia dell'arte’ che lamenta Fubini. (Bottero, 2000, p.24).

La conseguenza di questa concezione è stata la mancata integrazione della musica nel sapere scolastico: confondendo gli strumenti formativi destinati al fruitore a vario titolo del messaggio musicale con la formazione tecnica dell'esecutore professionista, si è creata di fatto una barriera insormontabile alla comprensione del messaggio musicale – in particolare per quanto riguarda la musica colta – per la maggior parte della popolazione scolastica. In particolare, l'insegnante che non si ritiene un professionista e tanto meno un 'genio' in materia, confondendo la tecnica musicale e il prodotto artistico professionale con l'esperienza 'estetica' – legata cioè alla semplice percezione sensibile – ancor oggi rifugge spaventato dall'utilizzo di qualunque esperienza sonora o di ascolto sonoro come strumento di sensibilizzazione all'ascolto in generale.

Contrariamente alle concezioni sopra esposte, il senso dei termini 'musica' e 'ascolto musicale', così come saranno utilizzati all'interno di questa ricerca, va riferito all'ascolto delle componenti strutturali della musica in quanto *aisthesis* o esperienza sensibile; un'esperienza, cioè, di avvicinamento all'elemento sonoro con l'obiettivo di un approccio intersensoriale, al fine di coglierne il ruolo sensibilizzante come esperienza estetica; si tratta, dunque, di un approccio al quale tutti possono accedere. L'ascolto sonoro-musicale, così come proposto alle maestre nel percorso di sensibilizzazione (e di condivisione con gli allievi) che ha dato il via alla presente ricerca, ha costituito un primo passo, un invito ad avvicinarsi alla musica e a goderne esteticamente; si è configurato come uno stimolo alla fruizione culturale-estetica e all'ascolto di tutto ciò a cui la musica, direttamente o indirettamente, ci aiuta ad essere sensibili.

Di conseguenza, l'ascolto sonoro-musicale – così come concepito nella nostra indagine – non si prefigge lo scopo di creare musicisti o musicologi in erba, ma di utilizzare le capacità percettive e di sensibilizzazione che l'ascolto è in grado di stimolare, quali la concentrazione, l'attenzione al dettaglio, il senso di ordine e disciplina, l'attenzione alle pause, l'analisi del sonoro e di sé come fonte anche sonora. È un ascolto che 'precede' l'ascolto musicale formale; è un invito ad entrare in un mondo estetico culturale estremamente promettente.

Più in particolare, il percorso "musicalmente insieme" proposto in questa ricerca, inizia con un training formativo che coinvolge l'insegnante in un processo di sensibilizzazione all'esperienza estetica che dovrà poi ritrasmettere, o meglio condividere, con i suoi allievi; si tratta di un percorso sensibile nel corso del quale si arriva a credere – grazie ad una sperimentazione in prima persona – nella possibile condivisione di un vissuto

di elementi musicali quali il ritmo, la metrica, la melodia, il silenzio, l'altezza, che trovino la loro espressione in realizzazioni collettive-corali.

Risulta evidente la funzione essenziale dell'ascolto – inteso appunto come 'ascolto sonoro-musicale' – all'interno di tale percorso. Come è dunque possibile favorire le dinamiche di ascolto all'interno di quel contesto scolastico che costituisce il nostro ambiente di riferimento? Al fine di costruire una risposta a tale quesito, risulta importante sottolineare come l'ascolto sia una condotta orientata verso un obiettivo: l'ascoltatore si aspetta qualcosa dall'atto dell'ascoltare. Per raggiungere tale obiettivo, però, è costretto ad attivare alcune tecniche di ascolto, in alcuni casi anche inconsapevolmente. In particolare deve:

- possedere la capacità di andare oltre il fatto meccanico che produce il suono, per ascoltare il suono in se stesso;
- sforzarsi di andare oltre il suono in se stesso per trovare in esso una particolarità (l'idea);
- raggiungere quella mobilità di concentrazione che l'ascolto polifonico richiede;
- attivare la capacità di costruirsi una rappresentazione mentale del sonoro.

Tutte queste sono capacità sonoro-musicali che, se stimolate nel bambino, concorrono non solo a migliorare le sue capacità di ascolto, ma anche a favorire il suo sviluppo sociale, affettivo ed anche cognitivo. Come afferma Franco Cambi:

Si viene a costituire quell'ascolto personale che fa della musica un'esperienza formativa a tutto campo, tecnica, culturale e psicologica, anzi psicologica esistenziale, consegnandole un ruolo fondamentale nella formazione del soggetto. [...] Può indicargli l'armonizzazione e il pluralismo come l'alfa e l'omega della costruzione del proprio sé. L'ascolto è una esperienza che nasce nella relazione” (Cambi, 2008, p. 96).

Se l'ascolto è dunque la chiave affinché la musica possa diventare un'*esperienza formativa a tutto campo*, diventa importante soffermarsi sugli elementi essenziali dell'ascolto sonoro-musicale che, nel nostro caso, riguardano la percezione complessiva delle sonorità che arrivano alla persona, e che assumono il loro significato in una storia personale, sociale e culturale dalla quale derivano sensazioni e sentimenti, associati alle immagini mentali suggerite dall'ascolto stesso. In tal senso possiamo intendere l'ascolto come predisposizione all'accoglienza dei messaggi che ci provengono dal mondo esterno, sotto forma di parole ma anche di gesti e di comportamenti; è quindi possibile ascoltare gli altri anche nei loro momenti di silenzio.

La capacità di ascoltare non è un dato scontato: da un lato presuppone la consuetudine all'ascolto di se stessi, dall'altro richiede una forte motivazione all'esplorazione e all'investigazione del mondo esterno.

L'ascolto così inteso costituisce il riferimento fondamentale di questa ricerca; si tratta di un ascolto sonoro-musicale al quale viene attribuito il ruolo centrale di punto di snodo delle relazioni interpersonali, in considerazione dell'importante contributo che può fornire allo sviluppo delle tecniche d'ascolto *tout court*.

#### 9. Riflessi della musica e dell'ascolto sonoro-musicale sugli stati corporei

Musica e linguaggio sono strettamente interconnessi. Alcuni elementi costitutivi della musica sono strettamente connessi con le caratteristiche del linguaggio: ad esempio, in Fernald (1989, 1992) e Papousek (1995) le caratteristiche prosodiche di ritmo, intensità e frequenza sono definite come qualità musicali o melodia del linguaggio. Fernald, in particolare, afferma: “La prosodia tipica del parlato materno favorisce le funzioni centrali psicobiologiche che presiedono lo sviluppo della comunicazione nel primo anno di vita” (Fernald, 1992, p. 270).

Le più recenti ricerche in campo prenatale e neonatale dimostrano quanto sia ricco il bagaglio di capacità che possiede il bambino, in particolare per quanto concerne le manifestazioni sonore. Il neonato è molto sensibile alle conseguenze che queste provocano: già intorno alla fine del primo mese il neonato si aspetta la soddisfazione del bisogno che il suo grido ha provocato (Wolff, 1969). A risultati simili sono giunti anche gli studi sulle altre produzioni cantate dei neonati (Lucchetti, 1987 sui canti originali; Malloch, 1999 sul canto imitativo).

Sappiamo anche, dai risultati delle ricerche in campo neuroscientifico, che l'attività musicale comporta l'attivazione multipla di reti neuronali (Parsons, 2003) e che un'esposizione continua ad attività artistiche porta effetti benefici, lungo tutto l'arco della vita, ai livelli più alti del funzionamento cognitivo (*Arts Education Partnership*, 2002). Anche numerosi studi di psicologia della musica evidenziano i meccanismi percettivi e comunicativi che entrano in funzione in occasione degli eventi sonori e ci descrivono il modo in cui li percepiamo, li elaboriamo, li riconosciamo e li organizziamo, tanto nella produzione – per imitazione o per invenzione – quanto durante l'ascolto.

E' necessario però, distinguere tra due diverse fasi riferibili all'ascolto; una prima fase ci consente di 'udire' i suoni come fenomeno periferico legato all'orecchio, la seconda,

invece, è la fase del 'sentire', che risiederebbe prevalentemente nelle funzioni talassiche. Le funzioni fisiologiche dell'ascolto si localizzano, in particolare, nel sistema di interazione tra orecchio medio e orecchio interno e la qualità dell'ascolto dipende dalla sinergia tra il sistema vestibolare – che assicura la consapevolezza spaziotemporale – e quello cocleare, deputato all'analisi dei suoni. E' proprio questa seconda fase che ci induce ad ascoltare la musica con un coinvolgimento globale del nostro sistema nervoso e delle funzioni psichiche a questo connesse.

E' importante rilevare che, oltre all'emozione, la musica determina nell'ascoltatore alcune reazioni a carico della sfera vegetativa: si evidenziano, infatti – come già sottolineato – modificazioni significative della pressione sanguigna, della frequenza cardiaca, dei ritmi della respirazione, ecc.

Molte delle ricerche disponibili in materia di ascolto sono incentrate sullo sviluppo musicale del bambino. Vi è in particolare un lavoro di Moog che, pur risalendo agli anni '60, costituisce ancora oggi una pietra miliare, sia per la tipologia delle aree musicali sperimentalmente prese in considerazione (canto, risposte motorie a stimoli musicali, linguaggio-musica-ritmo), sia per l'ampiezza del campione (circa 500 bambini) e per il periodo preso in esame (0-6 anni). Tale ricerca analizza, a livello individuale e di gruppo, lo sviluppo delle attitudini musicali nei bambini, tramite l'osservazione degli apprendimenti manifestatisi nel tempo grazie alla somministrazione di un programma di attività supportato dai familiari (Moog, 1976).

Al di là dello sviluppo musicale del bambino, studi recenti dimostrano come la musica influenzi comunque il nostro corpo; i ricercatori hanno misurato diversi parametri durante l'ascolto: il ritmo del respiro, la pressione del sangue, il flusso arterioso nel cervello, il battito cardiaco. Se ne deduce che i brani musicali hanno un'influenza costante e dinamica sul sistema cardiovascolare e respiratorio. Il battito cardiaco e il respiro si sincronizzano, infatti, con la musica, prescindendo dalle conoscenze e dalle preferenze musicali dei soggetti. Le musiche con ritmi veloci accelerano la respirazione, il battito cardiaco ed aumentano la pressione arteriosa, mentre quelle più calme e ritmate producono l'effetto opposto di un rilassamento generale che rallenta il battito e abbassa la pressione. In Italia Luciano Bernardi (2009) ha compiuto alcuni studi specifici per comprendere se l'ascolto della musica, in particolare classica e lirica, produca effetti particolari sul corpo umano. Lo studio da lui diretto è durato quattro anni e ha coinvolto ventiquattro persone sane, uomini e donne di età compresa tra i 24 e i 26 anni, dodici dei quali musicisti professionisti.

Tutti i soggetti sono stati dotati di cuffiette per ascoltare cinque brani celebri: la Nona

Sinfonia di Beethoven, un'aria della *Turandot* di Puccini, una cantata di Bach, il coro “Va Pensiero” dal *Nabucco*, il brindisi “*Libiam nei lieti calici*” dalla *Traviata* di Verdi. Uno dei brani consisteva, invece in due minuti di silenzio. Durante l’ascolto, i cardiologi hanno misurato vari parametri: il ritmo del respiro, la pressione del sangue, il flusso arterioso nel cervello, il battito cardiaco. Particolare attenzione è stata prestata agli effetti della musica sul cuore umano. Bernardi afferma, commentando i risultati del suo lavoro: “La musica genera un cambiamento continuo e dinamico, e in qualche grado prevedibile, del sistema cardiovascolare; non sono solo le emozioni suscitate dalla musica a influenzare i cambiamenti cardiovascolari, ma anche il contrario, e cioè in modo bidirezionale, i cambiamenti cardiovascolari indotti dalla musica possono essere il substrato per suscitare nuove emozioni” (Bernardi, 2009, *Circulation-online*).

Sembra utile concludere questo capito dedicato all’ascolto sottolineando che l’ascolto sonoro-musicale potrebbe non solo costituirsi come uno strumento didattico di intervento immediato a disposizione dell’insegnante; se utilizzato sistematicamente potrebbe anche contribuire a creare nei bambini quella sensazione di stupore che favorisce la predisposizione all’apprendimento.

Dagli studi in campo musicologico, musicale, musicoterapico e di etnografia sonora si può dedurre che l’ascolto musicale può svolgere una funzione molto profonda sulla persona; può incidere, infatti, sul senso di benessere corporale del bambino e può predisporre sia l’insegnante sia l’allievo ad un atteggiamento positivo e collaborativo all’interno dell’ambiente scolastico. Ogni mattina quando ci svegliamo, ci rechiamo a scuola o arriviamo sul posto di lavoro, in modo più o meno conscio sentiamo il nostro corpo, ne percepiamo lo stato generale, il grado di rilassatezza o di stress, il grado di disposizione armonica verso l’ambiente circostante. Tale sensazione è stata variamente definita e descritta: si parla, così, di umore o di ‘sentirsi bene o male’; si tratta, in altri termini, della sensazione che giustifica la domanda “come stai?” e l’affermazione “oggi è un giorno-no!”.

Ebbene, la musica in generale e l’ascolto sonoro-musicale in particolare possono aiutare a creare, in particolare nel bambino, quella situazione generale di benessere che lo aiuta a superare eventuali difficoltà nel risveglio dell’attenzione, nel re-inserimento quotidiano nell’ambiente sociale e scolastico, nella ripresa dei meccanismi cognitivi; tutte attività spesso sottovalutate ma che costituiscono le premesse per un rendimento scolastico positivo e per una adeguata predisposizione ai rapporti sociali che la presenza in classe richiede.

## 10. Il silenzio, grande assente

Il silenzio è un suono che non fa rumore.

(Silvia, 5 anni)

Grande spazio è stato dedicato, nel pensiero filosofico, teologico, spirituale e artistico al tema del silenzio. La mitologia, poi, ci riserva la sorpresa di un vero e proprio dio del silenzio: Arpocrate. Questi rappresenta una divinità silenziosa ma ben presente a sé: è vero che “incarna il dio del silenzio, ma di un silenzio molto vigile dove non c’è alcuno spazio per la disattenzione [...]. Un silenzio d’attesa che nasce nello spazio potente del sonno”.<sup>6</sup>

Nei capitoli precedenti abbiamo accennato agli studi di diversi ricercatori che si interessano alla relazione primordiale, a quello, cioè, che succede nel corso della vita prenatale. E’ questa una forma di vita che, fino a pochi decenni fa, pensavamo si svolgesse nell’assoluto silenzio, “un colloquio silenzioso, un dialogo senza parole che è una linfa più che vitale per colui o colei che deve venire al mondo” (Paciotti, 2000, p. 41).

Non vi è dubbio che, ancor oggi, l’ambiente in cui tale vita si svolge – il grembo materno – ci appare immerso in una sonorità delicata e gentile, nella cui atmosfera ovattata si svolgono gli scambi amorosi degli interlocutori durante i nove mesi di gestazione. Forse sono proprio quelle le sensazioni che ri-cerchiamo quando aneliamo il silenzio o, forse ancor più, quando sentiamo il desiderio profondo di ascoltare e di essere ascoltati.

La fisica ci dice che il silenzio è una condizione ambientale definita dall’assenza di perturbazioni sonore. In musica il silenzio è un atto creativo: il musicista ed il compositore studiano e si servono delle azioni e dei significati delle diverse forme di silenzio; l’obiettivo è creare effetti espressivi e architettonici nella costruzione del pezzo musicale (Migliaccio, 2004; Ferrari, 2013; Cage, 1987).

Nel senso comune il silenzio è inteso come astensione o cessazione del parlare. Curiosamente, il termine “infanzia” o “infante” è strettamente legato, nelle sue origini etimologiche, con il silenzio; in-fante, da “*in-fari*” è colui che non parla: “L’infanzia e l’infante vengono presentati in un paesaggio di cui sono elementi latenti, da afferrarsi, spostando e connettendo una serie d’altre figure che con essa hanno rapporti talora assai

---

<sup>6</sup> Arpocrate è figlio di Iside e Osiride. In Egitto fu venerato come dio del silenzio: lo dipingevano con l’indice della mano destra sulle labbra come chi chiede silenzio ed al suo fianco era dipinta una civetta che simboleggiava la notte, periodo durante il quale il mondo tace (Schön, 2004, p. 231).



mediati” (Trinci, 2004, p. 189).

Nel corso della crescita, i bambini hanno bisogno di abbandonarsi a momenti di profondo silenzio, che si traducono in rielaborazione mentale ed emotiva delle cose che succedono attorno a loro (Winnicott, 1971; Bettelheim, 1990; Manuzzi, 2002). Spesso però, tali momenti, sono archiviati dal mondo adulto come inutile perdita di tempo. Nel contesto dello sviluppo infantile, invece, “fanno cogliere la complessità dei vissuti: sia come questi possono essere sentiti da un bambino di pochi anni sia come poi possano diventare narrazione e comunicazione” (Manuzzi, 2002, p. 55).

Nel silenzio, il vissuto del bambino consiste nello “stare con sé”, è quello che Winnicott ha chiamato *relazionalità dell'io*; per il bambino è “fare qualcosa di simile al rilassarsi dell'adulto, e cioè è in grado di [...] esistere per un po' senza essere né qualcosa che reagisce ad un urto dall'esterno, né una persona attiva con una direzione d'interesse e movimento” (Winnicott, 1965, p. 33).

Purtroppo oggi, nell'ambiente scolastico, questo grande assente non viene valorizzato quanto meriterebbe. Il silenzio viene spesso messo in relazione con il restare zitti, con il calmarsi, con il non recare disturbo e, nell'insieme, è invocato con toni di voce talmente rumorosi e con gesti talmente agitati da provocare l'effetto contrario. Si tratta, spesso, di una richiesta non compresa o, quel che è peggio, non condivisa.

Il fatto che noi non ne siamo consapevoli o che la condizione silenziosa ma attiva non sia percepibile attraverso manifestazioni esteriori, non significa che nei bambini sia assente una rielaborazione dei fatti. Al contrario, essi rielaborano continuamente sia le comunicazioni verbali che quelle non verbali. Forse hanno poche opportunità e strumenti inadeguati per farlo in modo più consapevole ma ciò non significa che tale processo sia assente.

Zuccherini (1991) elenca quattro tipi di silenzio: il silenzio *imposto* è quello grazie al quale una figura che rappresenta l'autorità si arroga il diritto di accordare al bambino il permesso di parlare; in caso contrario deve rimanere in silenzio. Il secondo tipo è quello *rifiutato*, che viene misurato dalle pause negate o consentite: “La durata delle pause (e cioè della tolleranza per la pausa) è inversamente proporzionale all'autoritarismo presente nella situazione educativa” (Zuccherini, 1991, p. 104).

Il silenzio *ribelle* – che costituisce il terzo tipo – è quello usato dal bambino per manifestare fisicamente la propria delusione di fronte a una richiesta o a un'imposizione dell'adulto, “stringendo le labbra, schiacciando il mento sul petto, guardando in basso, o girandosi dall'altra parte” (*ibidem* p. 107).

Infine il silenzio *comunicativo* si realizza quando l'insegnante, prendendo coscienza

dei silenzi imposti, riapre una nuova dinamica dove l'ascolto entra a fare parte in misura importante della comunicazione: è il caso in cui l'adulto "impara ad attendere la risposta senza la fretta della soluzione" (*ibidem*, p. 108).

I bambini sono estremamente sensibili a tutte le forme citate di silenzio, alle quali reagiscono con atteggiamenti e comportamenti diversi ma mai privi di senso. Essi scoprono l'alternanza suono-silenzio attraverso la produzione sonora, a partire dalle manifestazioni del loro corpo e dal loro ascolto (del battito cardiaco, del respiro, dei gesti sonori, come lo schiocco delle dita, dei suoni prodotti con la bocca, ecc.). Tale processo di scoperta della ritmicità corporea e dell'alternanza suono-silenzio aiuta ad indirizzare il bambino verso la presa di coscienza della dinamica del comunicare e del significato del silenzio come ascolto.

Nell'ultimo decennio in Italia si sono aperte importanti occasioni di discussione e riflessione intorno al tema del silenzio, che hanno portato anche alla creazione, nel 2011, dell'accademia del silenzio<sup>7</sup> (Demetrio, 2012)

---

<sup>7</sup> Nasce l'accademia del silenzio nel 2011 da una idea di Duccio Demetrio e Nicoletta Polla Mattiot, che si propone come spazio didattico dove apprendere le potenzialità comunicative, relazionali, ideative, terapeutiche del silenzio. [www.lua.it/accademia\\_silenzio](http://www.lua.it/accademia_silenzio)

## *CAPITOLO II*

### *La relazione educativa*

#### *nella scuola*

---

##### 1. Inquadramento teorico della relazione educativa

La relazione educativa è una componente della dimensione sociale e pedagogica dell'essere umano che ha subito una profonda evoluzione nel corso della storia, risentendo dei vari orientamenti filosofici, culturali e socio-economici che si sono succeduti nei secoli. Coerentemente con tali considerazioni, all'analisi della relazione educativa così come si manifesta oggi nella scuola primaria, è stato premesso in questo studio un excursus attraverso i diversi approcci teorici proposti nel corso dei secoli, a partire dai contributi dei pensatori del mondo antico fino ad arrivare ai tempi moderni.

Nella situazione sociale attuale si delineano profonde difficoltà nell'instaurare relazioni umane durature e solide; parallelamente si osservano grosse difficoltà nell'attivare meccanismi decisionali efficaci, sia quando si tratta di prendere decisioni importanti, relative alle proprie strategie di vita, sia quando si tratta di affrontare questioni semplici e quotidiane. Nella riflessione pedagogica tali tematiche hanno occupato, almeno fin dal secolo scorso, un ruolo centrale ma già negli studi classici di pedagogia si possono trovare analisi al riguardo che contengono sollecitazioni significative e aiutano anche nella comprensione dei meccanismi della relazione educativa nella società attuale. Ad esempio il pensiero di Dewey, di Pestalozzi, di Montessori e di altri, delineano categorie pedagogiche attraverso le quali è possibile orientarsi nella lettura della relazione educativa nella scuola odierna.

Peraltro, fin dai tempi antichi, il tema centrale della letteratura pedagogica ha riguardato la ricerca delle finalità dell'atto educativo. Se un fine è quello di formare – cioè trasformare l'individuo affinché possa orientarsi all'interno delle possibili scelte relative alla propria vita – quali strumenti educativi possono allora contribuire al raggiungimento di tale scopo? Oggi, poi, a questa si aggiungono altre domande profondamente legate alle tematiche attuali come la seguente: tenendo conto che la scuola è un sistema aperto in grado di influire sui diversi livelli di sviluppo della persona, quali ripercussioni può avere la qualità della relazione educativa sul benessere del bambino, dell'insegnante, della famiglia e della società?

## 2. La relazione educativa in Occidente: cenni storici

Non è scopo specifico di questo studio rispondere esaurientemente alle domande sopra citate. Tuttavia un'analisi sulle ripercussioni delle questioni indicate all'interno dell'ambiente scolastico – dal punto di vista della relazione docente-discente così come si presenta oggi – sarà oggetto dei capitoli dove saranno esposti i risultati della ricerca e l'analisi dei dati raccolti.

Per ora sarà affrontato il tema del processo evolutivo che la relazione educativa ha vissuto in Occidente. A tal fine è necessario analizzare in primo luogo le caratteristiche della relazione educativa nei vari periodi storici, considerando come in essa si siano incrociati orientamenti politici, riflessioni filosofiche e religiose, interessi economici, visioni etiche. Tale excursus attraverso la letteratura pedagogica non ha certamente la pretesa di essere esaustivo, avendo come unico scopo quello di costituire lo sfondo sul quale introdurre le problematiche odierne del rapporto discente-docente.

Pur senza ignorare come fin dai periodi preistorici l'essere umano abbia cercato di allevare i suoi cuccioli e di fornir loro gli insegnamenti ritenuti indispensabili per la sopravvivenza, una lettura storica della relazione educativa si potrebbe delineare a partire da quanto Omero ci racconta a proposito dell'educazione di Achille, considerato per eccellenza l'eroe del mondo antico.

Due sono le figure che nel racconto omerico affiancano Achille nella sua formazione, il centauro Chirone, *δικαιότατος Κενταύρων* (*dikaiotatos kentauron*), ovvero il migliore dei centauri e *ἄττα γεραιέ* (*atta gheraie*), il buon vecchio babbo Fenice, colui che con tenerezza si prende cura del nostro eroe. Omero ci lascia intendere come le caratteristiche del rapporto tra educatore ed educando, nella tradizione classica, siano sì basate sul rispetto ma anche sul trasporto affettivo. In altre parole, la riflessione sull'educazione di Achille, così come esposta da Omero nell'Iliade, ci “porta a riconoscere anche in una società arcaica la disposizione a valorizzare il rapporto interpersonale (incluso quello tra educatore ed educando) non solo secondo un ordine di tipo gerarchico, ma anche con una visibile partecipazione personale” (Mari, 2009, p. 9).

L'educazione nell'epoca greca arcaica ci appare così basata sul rapporto tra maestro e discepolo, incentrata su basi affettive e finalizzata ad educare attraverso l'esempio. Si tratta di un'educazione multiforme, finalizzata soprattutto a preparare alla vita, che comprende pratiche sportive, venatorie, attribuisce molta importanza all'equitazione e alle arti belliche,

ma anche alla coltivazione della musica e perfino della farmacopea. Anche se tale affermazione può apparire paradossale, se riferita ad un'epoca che si considera ancora condizionata da una visione mitologica, si tratta di un'educazione essenzialmente 'laica': il rispetto delle divinità si configura più che altro come una funzione sociale (questo, essenzialmente è il significato del termine *pietas*), finalizzata al rispetto delle regole accettate del vivere civile, ed è ben lungi dallo sconfinare in una concezione mistica o ideologico-religiosa.

Possiamo dunque immaginarci – per quanto scarse e frammentarie siano le fonti – un rapporto educativo non particolarmente problematico, favorito dal rispetto dell'autorevolezza del maestro, ma anche dalla flessibilità di quest'ultimo nel riconoscere e valorizzare le potenzialità del discepolo.

La prima profonda rottura dello schema tradizionale nel rapporto educativo si verifica con la scuola pitagorica. L'insegnamento di Pitagora – così come quello successivo di Platone – si rivolge ad una classe aristocratica in piena crisi di credibilità e di identità e si propone di formare una generazione di “uomini di governo” in grado di guidare la reazione – non solo politica ma anche ideologica e culturale – alle tendenze democratiche che andavano ormai affermandosi in tutto il mondo ellenistico. Quanto alla comunità educante concepita da Pitagora, più che di una scuola si può parlare di una vera e propria comunità mistico-religiosa: venivano praticati riti di iniziazione e la vita in comune era basata su regole rigorose secondo le quali ad ogni ora del giorno corrispondevano specifiche attività; non era ammessa la proprietà privata e tutti i beni erano comuni. Molto forte era la componente mistico religiosa, probabilmente di origine orfica. Pitagora stesso era venerato come una sorte di divinità e si dice che fosse dotato del dono dell'ubiquità. Le dottrine della scuola erano segrete (la tradizione ci tramanda che non ci si fermava neppure di fronte all'omicidio pur di punire un discepolo accusato di aver 'tradito' i segreti del Maestro) e, anche dopo la morte di Pitagora, le nuove teorie e le nuove scoperte venivano a lui attribuite: egli parlava infatti per mezzo della divinità: “Egli stesso si diceva discendente di Apollo per via di successive reincarnazioni della sua anima” (Vegetti, 1975, p. 25). Il discepolo doveva quindi apprendere verità rivelate e, nel corso di un lungo periodo di apprendistato, poteva solo ascoltare: gli era vietato interloquire o anche prendere appunti.

È nella scuola pitagorica che nasce la famosa espressione *ipse dixit (autòs éfa)*: ben si intende, dunque, come ogni nuova teoria ed ogni scoperta scientifica, per poter godere del crisma della verità e della 'scientificità', dovessero originare solo da 'lui stesso'.

L'apprendimento consisteva essenzialmente nell'ascoltare il maestro: "Una volta imparate le due cose più difficili di tutte, tacer ed ascoltare, e avviati ormai al possesso di quel silenzio che era chiamato riservatezza, avevano la possibilità di parlare e domandare, di mettere per iscritto ciò che avevano ascoltato e di esprimere la loro opinione personale" (Gellio, 1992, p. 171).

Va riconosciuto ai pitagorici il merito di aver contribuito in modo decisivo allo sviluppo delle scienze matematiche della loro epoca. Sotto il profilo politico non ebbero altrettanto successo: tra il 510 e il 500 a.C., a Crotona, ebbe luogo una rivoluzione democratica che mise fine all'esperienza politico-educativa dei pitagorici.

Come possiamo, dunque, valutare la qualità della relazione educativa ai tempi di Pitagora? La transizione da una cultura essenzialmente laica a una concezione mistico-religiosa e politico-ideologica come base della formazione delle nuove generazioni, determina inevitabilmente il sopravvento del principio di autorità, che si viene sovrapponendo all'autorevolezza tipica dell'istitutore arcaico. E' nella visione pitagorica dell'educazione che affonda le radici quella asimmetria dei ruoli nella relazione educativa che tanta influenza ha esercitato in epoca medioevale e – in certi casi – anche in epoche molto recenti.

In definitiva, è con Pitagora che il misticismo religioso e l'ideologia autoritaria irrompono in campo pedagogico, condizionando irrimediabilmente il rapporto educativo. Le conseguenze sono osservabili ancora ai giorni nostri.

A seguito dei cambiamenti che si susseguono a partire dal V secolo a.C., le Polis greche – ed Atene in particolare – vengono colpite da una ventata di grande rinnovamento. Nasce il nuovo approccio alla cultura e all'educazione di cui diventano protagonisti i Sofisti, figure ampiamente sottovalutate nella storia della filosofia occidentale. Questi ultimi non erano cittadini della Polis e dunque, a differenza di Pitagora e poi di Platone, non avevano aspirazioni politiche dirette né si sentivano legati ai destini di una specifica classe. Il loro avvento colma un vuoto prodottosi nella vita della Polis a seguito della rivoluzione democratica: tutti i cittadini potevano ormai intervenire direttamente alle assemblee pubbliche e avevano il diritto di difendere i propri interessi prendendo la parola di fronte ai magistrati. Tuttavia alle nuove classi sociali mancava la necessaria istruzione e la maggior parte dei cittadini non conosceva le tecniche idonee per esercitare i propri diritti.

Autorevoli interpreti di una cultura ampia e cosmopolita, i Sofisti, si attribuiscono il compito di fornire ai figli delle classi sociali emergenti quelle conoscenze indispensabili all'esercizio dell'attività politica. Con essi nasce, o perlomeno riceve un impulso

significativo, l'arte retorica, strumento essenziale per poter intervenire con successo alle assemblee dei cittadini, per poter convincere delle proprie ragioni, per potersi difendere ed accusare di fronte ai giudici.

Quanto al valore pedagogico del loro contributo, va sottolineato che, attraverso la loro pratica educativa:

Effettuarono una prima svolta ideologica nella tradizione occidentale, con notevoli conseguenze sul piano sociale: essi ritennero insegnabile la virtù, cioè la sapienza e l'arte del parlare e del dialogare, a tutti, di qualunque ceto fossero. [...] I Sofisti divennero così dei docenti, degli insegnanti con una propria professionalità, una propria tecnica metodologica e didattica, dei contenuti specifici, un curriculum organizzato, e poi rivendicarono il riconoscimento sociale della propria figura professionale tramite la richiesta di un compenso economico per il compito svolto (Massa, 1995, p. 51).

Con i sofisti viene dunque introdotta la remunerazione del docente come componente del rapporto educativo. Nonostante le critiche moralistiche di cui fu oggetto tale cambiamento non va dimenticato che si trattò di una scelta essenzialmente democratica: al vecchio istitutore, 'famiglio' delle casate più potenti e dunque strettamente legato alla vecchia aristocrazia, si sostituisce la nuova figura del docente che si mantiene attraverso il suo lavoro e la sua professionalità, consentendo anche al ceto medio, al '*demos*', di accedere alla cultura. Si tratta di una rivoluzione non dissimile da quella che, quindici o sedici secoli più tardi, consentì la nascita in Europa e in particolare nella penisola italiana della prime Libere Università, che si configurarono come 'Università degli studenti' (che si sceglievano liberamente il docente) e non – a differenza degli atenei attuali – come 'Università degli studi'.

“Di grande rilevanza sotto il profilo pedagogico fu la figura di Socrate il quale pretendeva di far cadere le false opinioni attraverso l'ironia e la maieutica” (Mari, 2009, p. 12), aspetti questi che conservano ancor oggi un valore metodologico estremamente attuale.

A differenza dei colleghi Socrate non mira a rendere il discepolo passivo, ma al contrario lo sollecita a praticare in prima persona la ricerca della verità superando la passiva adesione al sapere altrui. [...] Socrate coniuga educazione e personalizzazione nel senso che la singolarità personale è stimolata a manifestarsi

con una incisività la quale anticipa le forme – ben più evidenti – che acquisterà con l'avvento del cristianesimo e della modernità (*ibidem*).

Per giungere a praticare la maieutica, infatti, si confutano innanzitutto le false opinioni che il soggetto possiede, mostrandogli che può essere vero il contrario di ciò che egli ritiene, spingendo così l'interlocutore ad ammettere di essere ignorante e di sapere solo il fatto di non sapere. Dopo una simile procedura chiamata appunto ironia, si cerca di far emergere nell'anima umana le idee universalmente valide, che sono già presenti all'interno di essa, cioè la verità stessa, così come la levatrice riesce a far uscire un bambino dal grembo materno (*ibid.*, p. 52)

Il metodo socratico si basa quindi su due fasi successive: l'ironia e la maieutica, esercitata quest'ultima attraverso la dialettica. Lo scopo della maieutica è la ricerca della verità, una volta messe in discussione, attraverso l'ironia, le false convinzioni. Va sottolineato che, per Socrate, ha più importanza il momento della ricerca rispetto alla reale possibilità di incontrare o meno la verità. E' nella fase di ricerca dialettica che la relazione educativa prende concretezza e che si realizza lo sviluppo cognitivo dell'allievo.

E' difficile, in assenza di testimonianze obiettive (né Aristofane né Platone, per differenti motivi possono considerarsi tali: non Platone che spesso presta a Socrate le *proprie* visioni filosofiche, né Aristofane la cui opera è umoristicamente denigratoria) comprendere le caratteristiche essenziali della relazione educativa all'interno della pedagogia socratica. Sotto il profilo politico-sociale Socrate fu un conservatore ma anche un irriverente trasgressore. Egli non fondò una scuola e probabilmente non adottò un modello sistematico di relazione educativa. Fu accusato di empietà e di 'corrompere la gioventù' ma si trattò con molta verosimiglianza di accuse politiche o dettate da invidie e inimicizie personali. Fu accostato ai sofisti ma è certo che egli non era uso richiedere compensi per i suoi insegnamenti.

Platone, discepolo di Socrate, a sua volta "si occupò indubbiamente di pedagogia e di educazione in vista dei suoi interessi etici e politici, ma anche metafisici e religiosi" (Stenzel, 1968).

Come già Pitagora, Platone veniva da una famiglia aristocratica, pesantemente compromessa con i tentativi (in parte riusciti) di restaurazione autoritaria. I suoi amici erano membri influenti di un'aristocrazia ormai in definitivo declino che vedeva svanire, assieme al proprio potere, la stessa stagione storica che l'aveva vista prevalere.

L'impostazione pedagogica di Platone è una diretta conseguenza della sua dottrina politica, espressa in quella che è considerata la sua opera politica più importante, *La*



*Repubblica*. Platone teorizza la predestinazione sociale. Ognuno nasce infatti in una determinata classe e il principio morale e giuridico fondamentale che deve reggere la società impone che ognuno faccia ciò cui è stato predestinato per nascita.

Coerentemente con tale impostazione, l'Accademia platonica nasce come una comunità educativa – sul piano giuridico essa era un'associazione religiosa dedita al culto di Apollo e delle Muse – basata sulla convivenza tra maestro e discepoli e finalizzata a formare una nuova classe dirigente aristocratica, secondo il modello utopistico delineato, appunto, nella *Repubblica*.

Sotto il profilo pedagogico l'impostazione platonica è ideologicamente autoritaria, ispirata al modello spartano di cui era grande ammiratore. Tuttavia, a differenza di quanto avveniva nelle scuole pitagoriche, all'interno dell'Accademia dovevano essere tollerate anche posizioni di profondo dissenso se è vero che Aristotele poté permettersi, mentre ancora ne faceva parte, di esprimere critiche molto severe alle dottrine platoniche, ivi comprese quelle centrali nella dottrina del Maestro, come la teoria delle forme o delle idee innate.

Con il Liceo, la scuola fondata da Aristotele, si assiste ad una vera e propria rivoluzione nel processo pedagogico e nella relazione educativa. A differenza dell'Accademia, il Liceo può considerarsi molto simile a un'università moderna, con corsi di studio regolari, esercitazioni programmate, tesi e lavori collettivi. Anche lo scopo da raggiungere è profondamente diverso: per Platone si trattava di educare le future classi dirigenti aristocratiche (in una situazione storica in cui l'aristocrazia viveva la sua fase di decadenza), mentre il Liceo di Aristotele era guidato dall'interesse per la scienza in sé, come fondamento pedagogico per formare individui capaci di adeguarsi ai profondi cambiamenti politici e sociali in corso. La relazione educativa, dunque, diviene molto più professionale, e si svolge in un ambiente decisamente più aperto sotto il profilo intellettuale, del tutto sprovincializzato e cosmopolita.

Il giovane discepolo di Aristotele viene educato a ricercare, nelle relazioni interpersonali, non la comune appartenenza sociale, ma lo stimolo intellettuale. “Dai nobili apprendi nobili cose.<sup>8</sup>” E ancora: “L'amicizia con le persone convenienti è conveniente e si perfeziona con il loro frequentarsi. Esse sembrano anzi migliorarsi, esercitando la loro attività e correggendosi a vicenda; esse infatti scremano per così dire, l'una dall'altra ciò che a loro piace.<sup>9</sup>” In definitiva, nel discorso pedagogico aristotelico:

---

<sup>8</sup> Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, cit. in. Mazzarelli, C. (1993).

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 126.

...viene sempre garantita una sfera di autonoma elaborazione culturale [per cui sia la metodologia sistematica e razionale usata per raggiungere la conoscenza, sia la funzione a essa attribuita di servire allo scopo di compiere e completare il pieno sviluppo umano, sia il considerare come vertice di una paideia]. Così intesa l'attitudine alla teoresi e alla contemplazione propria del pensiero fine a se stesso, del tutto libero dal lavoro manuale, si pongono non solo come indubbie componenti ideologiche, ma anche come istanze interne del momento educativo e dei suoi contenuti specifici (Braido, 1969, p. 58).

Nella pedagogia tradizionale romana, lontana almeno nel primo periodo repubblicano dalla tradizione ellenistica, si delinea un'educazione rigida e, spesso, con un carattere decisamente punitivo e una forte componente gerarchica. Significative le parole del poeta: "Lascia da parte e tienile in riposo fino alle *Idi* di ottobre la sferza scitica sfrangiata in terribili strisce di cuoio e la dolorosa canna, scettro dei pedagoghi" (Marziale, *Epigrammi*, pp. 225-227).

Solo in un momento successivo il mondo educativo romano si arricchisce, tramite l'incontro con la cultura greca: viene in tal modo recuperato il concetto di *humanitas*, che sposta l'attenzione verso gli aspetti comunicativi della relazione educativa; questi via via prendono il posto degli aspetti punitivi:

È necessario guidare i ragazzi verso il buon comportamento ricorrendo a consigli e argomentazioni, e non, per Zeus, a pene corporali o maltrattamenti. Infatti questi metodi appaiono più consoni a schiavi che ad uomini liberi [...]. Bisogna servirsi alternativamente e variamente di punizioni e di elogi, e punirli e svergognarli in caso di errore, ma poi riconfortarli con gli elogi [...] Ma non bisogna neanche esaltarli e magnificarli con le lodi; infatti con gli elogi eccessivi diventano sciocchi e si pavoneggiano (Pseudo-Plutarco, Frasca 1994, p. 65).

In tal maniera si apre la strada ad una relazione educativa che anticipa l'umanesimo pedagogico moderno, basato sul concetto dell'autorevolezza dell'educatore e del processo educativo; ci si preoccupa di analizzare i bisogni degli allievi, di comprenderne le aspirazioni e le motivazioni alla crescita intellettuale.

L'avvento del Cristianesimo segna una frattura profonda fra la pedagogia classica, ormai cosmopolita, aperta a tutti i campi del sapere e finalizzata essenzialmente a una

preparazione integrale che deve consentire all'allievo di entrare nella vita adulta con piena autonomia e consapevolezza, e la nuova concezione pedagogica essenzialmente finalizzata all'indottrinamento religioso. Se la concezione classica dell'uomo 'educato' può esprimersi nei due concetti *kalós kai agazòs* (cioè bello e buono) e *mens sana in corpore sano*, per il Cristianesimo, invece, ciò che conta è l'educazione ideologico-religiosa: l'educazione corporale passa decisamente in secondo piano e, in casi limite, viene addirittura sconsigliata.

Il rifiuto della cultura pagana si trasformò ben presto in rifiuto della cultura *tout court*: il coltissimo San Gerolamo, primo traduttore della Bibbia in latino, decide per coerenza religiosa di ritirarsi come eremita a Betlemme, aspirando con la nuova vita ascetica a purgarsi della colpa di aver ricevuto in gioventù una profonda cultura classica. Tertulliano, in base al principio che la fede e non la ragione è l'unico modo per raggiungere la verità, arriva a sostenere che l'insegnamento scolastico è di per sé un peccato.

La valorizzazione della famiglia e della comunità ecclesiastica porta alla conseguenza che questi costituiscono i luoghi preferenziali della formazione delle nuove generazioni. Ciò si capisce bene se si comprende che, in base al nuovo credo, educare significa "correggere" secondo "i dettami della sacra scrittura". "Se si dovesse lasciare a briglia sciolta la libertà, non ci sarebbe la sacra Scrittura a correggere i figli testardi, non solo con i rimproveri, ma anche con la materiale coazione". (S. Agostino, Epistol. CLXXIII, 3). Tale compito, evidentemente, non può essere lasciato a istituzioni esterne alla famiglia "ortodossa" o alla comunità cristiana. Anche perché, come lo stesso Agostino aggiunge nel Sermo XIII, 9: "L'amore non ha efficacia per tutti; per taluni c'è bisogno del timore"; suggerisce, dunque, al padre-educatore di utilizzare la verga e di non esitare ad essere crudele, quando la crudeltà sia amore vero verso il figlio che si vuol salvare, mentre il perdono andrebbe a suo danno (Sermo XIII, 9).

I primi educatori cristiani si dedicano alla formazione dei catecumeni, cioè di coloro che chiedono l'ammissione alla comunità cristiana. La formazione, dunque, è anche formazione degli adulti e spesso viene associata all'insegnamento della lettura e della scrittura (almeno fino a quando prevale nella cultura patristica l'orientamento a vietare, come moralmente negativo, qualunque insegnamento che non fosse esclusivamente religioso, ivi compresa l'alfabetizzazione). In ogni caso – e fin dalle origini dell'epoca del Cristianesimo trionfante – la finalità pedagogica è sempre intesa in senso esclusivamente religioso. L'ideale educativo cristiano identifica, infatti, la relazione educativa nella 'storia della salvezza':

È Dio il grande educatore del suo popolo. Il castigo più terribile che potrebbe colpire gli uomini della Bibbia non sarebbe quello di punizioni particolari, ma di sentirsi abbandonati da questa guida amorevole, sapiente, instancabile. Sono convinto che molti insuccessi educativi hanno la loro radice nel non aver capito che Dio educa il suo popolo (Martini, 1987, p. 22).

Non essendo compito di questo lavoro il ripercorre per intero la storia della relazione educativa, ci pare sufficiente l'aver indicato alcune importanti matrici storiche in grado di fornire solide basi ai nostri interessi tematici<sup>10</sup>. Ci avviamo, quindi, verso tempi più vicini a noi, soffermandoci sui contributi emersi nel corso del secolo passato in materia di relazione educativa, contributi che ci confermano la grande attualità dell'argomento che stiamo analizzando.

Nell'Ottocento la relazione educativa risente della caratteristica generale della cultura del secolo, che tende a recuperare e ad accentuare l'attenzione alla dimensione emotiva e ad attribuire al sentimento una funzione conoscitiva privilegiata. Il sentimento, l'affettività, l'amore sono intesi come i vettori educativi per antonomasia.

O maestro, (...) rassicura nei tuoi confronti il cuore del tuo bambino, renditi indispensabile a lui, egli non abbia compagno più gradevole, più allegro, che egli scelga con maggiore gioia per le sue ore di gioco di te. (...) Lascialo godere appieno della sua libertà, ma accompagnalo con un'attività delle più gradevoli e più interessanti per il bambino stesso; osserva attentamente e non caricarlo troppo e dà il via al lavoro ed alla gioia. Fa sì che in ogni circostanza l'obbedienza ed il lavoro siano piacevoli; e fra tutte le conoscenze umane, scegli quella che è la più facile, la più interessante per il bambino e che lo abitui ad un lavoro per cui debba stare seduto un'ora. Il tuo criterio sia la sua inclinazione ad imitare (Pestalozzi, 1970, pp. 68-71).

Questo sentimento di reciprocità, di cura, attenzione e di amore educativo che caratterizza la relazionalità educativa del XIX secolo è presente altresì nel 'Testamento Pedagogico' di Don

---

<sup>10</sup> Per approfondimenti sul tema dell'approccio alla relazione educativa nel corso del Rinascimento in Italia vedansi gli apporti di Coluccio Salutati (1331-1406), Pier Paolo Vergerio (1370-1444), Galileo Galilei (1564-1642) e, per quanto riguarda la cultura europea successiva, Francois Rabelais (1495-1533), Michel de Montaigne (1535-1592), Francesco Bacone. (1561-1626), Renato Cartesio (1596-1650), Jean Jaques Rousseau (1712-1778).

Bosco, il cui nucleo fondamentale è accreditare l'amore come sostanza dell'educazione, e in forza di questo, spronare gli educatori a costruire rapporti intensi e personali con gli educandi (Braidò, 1965).

Sotto il profilo socio-pedagogico, il problema dell'Ottocento è caratterizzato dalla lotta all'analfabetismo e dalla scolarizzazione delle fasce sociali meno privilegiate.

### 3. La relazione educativa negli approcci pedagogici del Novecento

Nel corso del Novecento si assiste a un progressivo diversificarsi delle teorie pedagogiche come conseguenza dei diversi orientamenti filosofici e politici che vanno via via affermandosi nel corso del secolo. Da un lato si può notare una decisa caratterizzazione ideologica di alcune teorie pedagogiche (sia i regimi fascisti che quelli comunisti attribuiranno una funzione decisiva all'educazione, scolastica e non). D'altro canto, il secolo passato è caratterizzato non solo da un progressivo interesse verso il rapporto educativo ma soprattutto dal tentativo di fondarlo su basi 'scientifiche', fino a configurarlo come una vera e propria 'scienza dell'educazione'.

Sotto il profilo ideologico, fascismo e nazismo attribuiscono una funzione fondamentale all'educazione – meglio sarebbe dire all'indottrinamento – delle giovani generazioni, che dovranno essere formate in base al modello del cittadino-soldato, consapevole e orgoglioso della propria superiorità nazionale e razziale.

Il marxismo, da parte sua, pone l'accento sul rapporto fra scuola e mondo del lavoro, sul carattere emancipatore dell'educazione e sul suo ruolo fondamentale nel creare una coscienza di classe, un profondo sentimento del collettivo e una forte sensibilizzazione all'impegno politico.

Soprattutto, però, assumono grande rilevanza i contributi di alcune delle figure più salienti della pedagogia del novecento che, pur nelle importanti diversità, si adoperano per attribuire alla pedagogia quel carattere scientifico che finora le aveva fatto difetto.

John Dewey (1859-1952) è considerato senza dubbio uno dei maggiori innovatori del Novecento in campo pedagogico. Egli parte dal concetto di realtà intesa come interazione o 'transazione' tra l'essere umano e la natura. Il punto di incontro fra i due soggetti della transazione è dato dall'esperienza, che realizza di fatto una sintesi fra la dimensione logica e la dimensione pratica. Di conseguenza, per Dewey, conoscere equivale ad agire con il fine di mutare una situazione determinata ed incerta in un sistema ordinato.

L'educazione, quindi, deve garantire tale funzione nell'evolversi delle generazioni; è dunque: "ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza che accresce il significato dell'esperienza stessa e aumenta l'abilità di dirigere il corso dell'esperienza stessa" (Dewey, 1977, p. 47).

Dal punto di vista più strettamente didattico, è necessario recuperare l'interesse e la motivazione degli studenti, senza sopprimere lo sforzo che è strettamente connaturato all'apprendimento, perché solo attraverso quest'ultimo è possibile riorganizzare l'esperienza e dunque trasformare la realtà.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) è forse il rappresentante più significativo della cosiddetta pedagogia progressista. Secondo Neill i bambini sono originariamente buoni ma sono costretti a interagire con genitori 'cattivi' che li sommergono con consigli, comandi, divieti, punizioni. Tutto ciò crea nel bambino sentimenti di dipendenza e insicurezza, ma anche di angoscia e di odio derivanti dalle continue frustrazioni delle sue tendenze naturali.

Per Neill, che è convinto – come Rousseau – (Neill, 1971) del fallimento storico della cultura, la soluzione è la via della libertà e della autoregolamentazione. Il bambino deve poter fare ciò che vuole fino al limite in cui ciò non interferisce nella libertà altrui. Nella scuola fondata da Neill gli orari delle lezioni esistono solo per gli insegnanti perché i bambini possono partecipare alle lezioni che vogliono se e quando lo vogliono.

A questa totale assenza di norme comportamentali si contrappone la pedagogia 'umanistica' di Sergej Hessen (1887-1950). Hessen parte dal presupposto che il filosofo non è colui che produce dei valori, ma colui che li ordina e che lo stesso processo del conoscere deve consistere in un giudizio di valore.

Se dunque la filosofia è filosofia dei valori, la pedagogia ha il compito di inserire lo studente in una ben precisa tradizione culturale, che lo renda disponibile a ricevere e a vivere i valori a essa connessi.

Hessen critica tutti i sostenitori dello spontaneismo pedagogico, a partire da Rousseau: in primo luogo la libertà del bambino di cui parlano è solo una finzione perché in ogni caso il bambino è condizionato dalla presenza e dall'azione del maestro. In secondo luogo, il concetto di costrizione cui fanno riferimento è sempre inteso come costrizione esterna al soggetto, quindi eliminabile allontanandone la fonte. In realtà la vera costrizione è interna al soggetto ed è questa che fa sì che il soggetto si conformi alle pressioni esterne: questo tipo di costrizione può essere eliminata solo rafforzando la personalità del bambino.

La proposta educativa di Hessen (1953) fa riferimento ai diversi stati di sviluppo dell'educando. Una prima fase – la prima infanzia – è la fase dell' 'anomia': il bambino non è

ancora in grado di interiorizzare norme morali; vanno dunque stimulate le sue attività spontanee ma l'educatore deve cercare di finalizzarle e ordinarle attraverso lo strumento del gioco. Il bambino deve essere stimolato a finire i giochi che fa dando loro uno scopo.

La seconda fase, che inizia con la scuola primaria, è quella della 'eteronomia'. Il bambino è ormai in grado di comprendere il significato di una norma ma non di autoregolarsi, dunque l'educazione dovrà essere regolata e diretta dall'esterno. L'eteronomia deve però tendere a preparare l'autonomia'. Tale compito è assegnato al docente che dovrà progressivamente sviluppare lo spirito creativo e critico dello studente in modo che la componente eteronomica lasci sempre più il campo all'autonomia. Quest'ultima si raggiunge pienamente solo al compimento del ciclo scolastico.

Maria Montessori (1870-1952) si propone di dar vita ad una nuova forma di pedagogia scientifica, basata sull'osservazione del bambino naturale. Per far ciò è necessario – secondo l'autrice – progettare un tipo di scuola nuova, che permetta l'osservazione del 'vero bambino', non del bambino condizionato da strutture scolastiche inadeguate alle sue esigenze.

In tal modo è possibile rendersi conto che il bambino, nella prima infanzia, non è soltanto dedito al gioco e all'immaginazione e neppure è imprevedibile nei suoi comportamenti. E' invece possibile affidargli compiti che comportano concentrazione e disciplina e può sviluppare abilità di lettura e scrittura già in età prescolastica. E' quindi possibile strutturare un'educazione anche per la prima infanzia, purché basata sull'evoluzione mentale del bambino.

Per Jaques Maritain (1882-1973), infine, la relazione educativa deve essere caratterizzata dall'autorevolezza del docente ma anche "dall'amore inteso come una profonda ispirazione comunicativa" (Mari, 2009, p. 89).

Nell'opera educativa, gli adulti non debbono imporre coazioni ai fanciulli, con una specie di paternalismo o piuttosto imperialismo di adulti, per imprimere la propria immagine sul fanciullo come su di un pezzo di argilla. Ciò che è loro richiesto da principio è l'amore, e in seguito l'autorità, parlo di un'autorità autentica e non di un potere arbitrario, l'autorità intellettuale per insegnare e l'autorità morale per farsi rispettare e ubbidire. Perché il fanciullo ha diritto di attendere da loro ciò di cui ha bisogno: ossia di essere guidato positivamente e di imparare ciò che lui ignora. Quali sono, nell'opera educativa, i doveri essenziali degli adulti di fronte alla gioventù? Innanzi tutto debbono stare attenti a ciò che corrisponde al fine

primario dell'educazione, ossia la verità da conoscere ai diversi gradi della scala del sapere, e la capacità di pensare e di giudizio personale da sviluppare, rinvigorire e stabilire fermamente; in seguito debbono prendersi cura di ciò che corrisponde ai fini secondari dell'educazione, in particolare di assicurare la trasmissione dell'eredità di una data cultura (Maritain, 2001, pp. 238-239).

Nel corso della storia si sono succeduti modelli di relazione educativa molto differenti tra loro, a volte quasi antitetici. Infatti, il rapporto educativo non è qualcosa di estraneo, di 'altro' rispetto alle visioni sociologiche, politiche, filosofiche e perfino ideologiche che caratterizzano ogni singola epoca storica. Non essendo compito di questa ricerca entrare nel merito di un tema tanto profondo e complesso, grazie a questo lavoro si è voluto invece verificare la possibilità di intervento attraverso lo strumento dell'ascolto sonoro-musicale centrando l'attenzione sulla relazione educativa nel contesto specifico dell'aula scolastica. Quella relazione, cioè, che si instaura tra l'insegnante e il gruppo classe all'interno di un contesto storico e sociale ben definito, caratterizzato da problemi che si presentano in modo profondamente differente rispetto al modo in cui le stesse tipologie di problemi si sono manifestate nelle epoche passate.

#### 4. L'ascolto, la relazione educativa e gli approcci epistemologici di riferimento

I diversi approcci al problema educativo che si sono susseguiti nel corso della storia del pensiero e della cultura umana, hanno inevitabilmente influenzato – alcuni con maggiore, altri con minore intensità – le impostazioni pedagogiche e le pratiche didattiche che gli insegnanti utilizzano ancor oggi con i loro studenti e che determinano, quindi, le modalità della formazione degli adulti di domani. Alcuni di questi approcci, pur non avendo sviluppato una teoria specifica riguardo al tema della relazione educativa, hanno in ogni caso elaborato – e soprattutto trasmesso alle generazioni future – alcune modalità comportamentali nel rapporto maestro-allievo che non solo ci rendono testimonianza del tipo di relazione educativa che ha caratterizzato l'epoca storica in cui hanno avuto origine, ma che, in certi casi, influenzano ancor oggi gli atteggiamenti culturali e valoriali in ambito educativo.

Ciò vale anche per ciò che concerne le due aree specifiche di interesse di questa ricerca: l'ascolto e la relazione. Nel corso della ricerca bibliografica finalizzata a recensire la letteratura in materia, sono emerse molte discipline e scuole di pensiero in grado di fornire importanti contributi scientifici in tema sia di ascolto sia di relazione. Purtroppo però, mentre



esistono numerosi contributi teorici relativi a ciascuna delle tematiche citate, a tutt'oggi non è stato possibile riscontrare una visione d'insieme che unifichi e sintetizzi i due argomenti di studio.

Come già sottolineato, le due grandi aree che si fondono nell'argomento di questa ricerca ineriscono a due discipline specifiche: la Pedagogia e la Musica. Così, il tema della relazione educativa sembra appartenere primariamente all'area pedagogica e a quella dell'ascolto – inteso come sensibilizzazione – ma, in quanto dimensione sonora, sembra invece rifarsi all'area musicale. E' in ogni caso difficile separare del tutto i contenuti estetici dalla relazione educativa, così come i contenuti relazionali dalla dimensione sonora all'interno della quale si estrinsecano. Appare dunque evidente come una corretta impostazione del problema richieda l'applicazione di un criterio di interdisciplinarietà, così come è stato peraltro sottolineato nella conferenza di apertura del Dottorato 2012.<sup>11</sup> In quella sede Franco Cambi si riferì alla interdisciplinarietà come a una nuova identità della pedagogia, contrassegnata dalla sua costante apertura “a saperi nuovi, a saperi-guida storicamente definiti.”

Questi saperi guida si arricchiscono costantemente grazie alla dinamicità delle variabili che caratterizzano il fatto educativo e naturalmente grazie alla ricerca scientifica che si muove intorno ad esso. Nel nostro caso il punto di partenza della cornice epistemologica non può che riferirsi alla teoria dell'attaccamento che fornisce importanti supporti per la comprensione delle dinamiche che porteranno alla successiva relazione insegnante-bambino. D'altra parte sarà necessario indagare le radici di quell'esperienza sensibilizzante che la dimensione sonoro-musicale può fare scattare nell'insegnante e nei bambini.

In ogni caso, e a prescindere dalla cornice epistemologica che costituisce il riferimento iniziale della ricerca, procedendo nel lavoro di stesura si è sempre cercato di mettere in relazione le riflessioni e le analisi derivanti dall'attività di ricerca con i riferimenti teorici che in qualche misura vi si rapportano. Di conseguenza, i paradigmi di riferimento esplicitati nel presente paragrafo vanno considerati come una prima trama concettuale che andrà arricchendosi in corso d'opera.

Se intendiamo analizzare la qualità delle relazioni all'interno della scuola primaria non possiamo prescindere dal riferimento alla relazione genitore-bambino così come proposta dalla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1969, pp. 72-80). Quest'ultima costituisce una

---

<sup>11</sup> Nell'atto di apertura del Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione dell'Università di Milano Bicocca 2012. Il professor Cambi ha sottolineato il ruolo dell'interdisciplinarietà come uno tra i più importanti problemi della pedagogia oggi in Italia.

solida base sia empirica sia concettuale in materia di sviluppo sociale ed affettivo del bambino. Per Bowlby l'attaccamento del bambino all'adulto ha origine nei suoi bisogni primari e diventa il termine di riferimento di ogni sviluppo affettivo futuro, non solo perché costituisce la prima forma di relazione che l'essere umano è in grado di stabilire, ma anche perché viene generalmente mantenuta per un tempo abbastanza prolungato; per tali motivi viene a costituire la base esperienziale su cui si modellano le successive esperienze di interazione. La forza persistente dell'esperienza dell'attaccamento deriva dal fatto che il bambino tende permanentemente a ricercare la vicinanza di chi soddisfa i suoi bisogni primari i quali – è bene ricordarlo – non si limitano al mero nutrimento ma si estendono ad affetto, protezione e cura. Tale complessità dei bisogni origina, nei confronti delle 'figure di attaccamento' una relazione del tutto particolare che è molto più di un normale rapporto interpersonale.

Successivamente alle prime riflessioni di Bowlby (1969), molti altri studiosi si sono occupati della teoria dell'attaccamento (Ainsworth, 1985; Cassidy, 1994; Mantovani, Bove 2000; Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Pianta et al., 1997). Tutti hanno condiviso la tesi che i primi dodici mesi di vita del bambino costituiscono il periodo sensibile per la costruzione dell'attaccamento e che la condizione interiore che lo mantiene è la sensazione di sicurezza. Una volta instaurato il legame, i comportamenti di attaccamento del piccolo diventano molto più direzionati, nel senso che sono pianificati verso obiettivi più chiari. La qualità del legame di attaccamento tra la figura di riferimento e il bambino dipenderà in primo luogo – pur senza escludere la presenza di altri fattori – dalla qualità delle interazioni fra i due soggetti, che dipenderà dall'interdipendenza e della coerenza fra la ricerca di protezione da parte del bambino e le modalità con cui l'adulto fornisce tale protezione.

Secondo la teoria di Bowlby, ogni individuo costruisce un unico legame di attaccamento con una sola persona, che è quella da lui preferita (è il concetto di monotropismo). La cosa più probabile, secondo Bowlby, è che, per lo meno in condizioni normali, tale ruolo sia rivestito dalla madre biologica. Oggi, però, l'idea di monotropismo è superata e si ritiene che il bambino sia in grado di costruire più legami di attaccamento con i diversi adulti significativi che si prendono cura di lui; ad esempio, il padre, i nonni, la maestra dell'asilo, gli zii, ecc. In particolare, a proposito dell'asilo nido, si parla oggi di 'figura di riferimento' (Mantovani, 2000): si tratta della persona che, nel caso specifico, assume il ruolo di 'base sicura alternativa' e che, nell'ambiente dato, sostituisce la figura materna (Howes, 2002). E' comunque da tutti condivisa la teoria secondo la quale è nel corso

dei primi anni di vita che si strutturano le basi dello sviluppo che sosterrà le relazioni successive del bambino.

Facendo riferimento all'area più strettamente musicale, vale la pena sottolineare come, in tempi recenti, molti studiosi di musicoterapia e musicologia, in collaborazione con neurologi e clinici esperti di vita prenatale, abbiano approfondito lo studio della relazione genitori-figlio non solo a partire dalla nascita ma considerando anche la vita prenatale. A tal fine hanno utilizzato lo strumento dell'analisi della dimensione sonora – riferita quest'ultima all'ambiente ma anche all'individuo stesso (Tomatis, 1998; Delalande, 2001; Nathanielz, 1995). Anche se tali lavori non si riferiscono direttamente alla teoria dell'attaccamento, hanno avuto il merito di apportare elementi di analisi molto interessanti per una più profonda comprensione della relazione genitori-figlio. Alcuni approfondimenti al riguardo si trovano nel capitolo relativo all'ascolto.

La teoria dell'attaccamento comporta importanti conseguenze riguardo alle tematiche affrontate da questa ricerca; ci dà infatti ragione di come una prima, decisiva esperienza relazionale costituisca il fondamento dello sviluppo affettivo e sociale che si determinerà nel momento in cui il bambino entrerà nella scuola primaria. A questo punto, però, il paradigma che entra in gioco è quello che si rifà alla Psicologia dello sviluppo (Piaget, 1966; Bruner, 1990; Vigotsky, 1954). Secondo tale approccio, nella misura in cui il bambino cresce, il suo sviluppo affettivo dipenderà non solo della vicinanza fisica delle nuove figure di riferimento ma anche dalle caratteristiche dell'area affettiva di stima e di fiducia che si verrà interiorizzando e rafforzando attraverso l'elaborazione di un modello mentale del sé che si costruisce specularmente alla figura di riferimento.

Durante il periodo della scuola primaria il bambino avrà l'occasione, tramite le sue relazioni sociali, di sperimentare esperienze di accettazione, isolamento, rifiuto, popolarità ecc. che, man mano, gli permetteranno di configurare (anche se non consciamente) i suoi propri stili di interazione; tra i 6 e gli 11 anni vivrà una fase di grande sviluppo in senso socio cognitivo. Piaget definisce questo intervallo di tempo come stadio del pensiero reversibile e operatorio, sostenendo che a questa età il bambino acquisisce la capacità di produrre immagini mentali ma anche di metterle in relazione tra loro. Gli studi di Piaget si fondano su una base biologica; con lui nasce infatti una nuova disciplina: l'epistemologia genetica. Contrapponendosi alle teorie di Piaget, Vigotsky (1954) sottolinea invece il ruolo del contesto socio culturale e delle differenze psicologiche derivanti dalle influenze ambientali nello sviluppo delle capacità cognitive e socio-affettive del bambino. La caratteristica fondamentale del suo pensiero consiste, in prima istanza, nella maggiore importanza

attribuita alla dimensione sociale rispetto a quella ideale. Un secondo importante aspetto riguarda il ruolo delle relazioni sociali che il nostro autore considera come il presupposto per lo sviluppo dei processi psichici. Tali interrelazioni, veicolate dal linguaggio, svolgono la funzione di rapportare gli strumenti interni dell'individuo con quelli esterni (stimolo-mezzo). Il terzo grande contributo di Vigotsky consiste nella definizione di quella che lui chiama 'area di sviluppo prossimale' che può essere considerata come la rete di stimoli sociali e culturali che circondano il bambino e all'interno dei quali la personalità del bambino si sviluppa. Quest'area, inoltre, mette in relazione il livello di sviluppo della persona in un dato momento con il livello di sviluppo potenziale che non è ancora stato espresso; il che è come dire che differenzia il livello di prestazione cognitiva che un soggetto raggiunge lavorando da solo rispetto al livello che può raggiungere quando lavora con un altro soggetto collocato ad un livello superiore di sviluppo.

Una teoria che potremmo definire intermedia tra il pensiero di Piaget e quello di Vigotsky è quella formulata dal movimento di ricerca organizzato da Jerome S. Bruner e denominato *new look of perception*. Il suo contributo innovativo consiste nella tesi secondo cui la percezione deve essere studiata come un processo di risposta ad uno stimolo. Tale stimolo proviene dall'interno dell'individuo ed è condizionato dalle credenze, dalle motivazioni e dalle categorie valoriali dell'individuo stesso. In base a questa teoria, la percezione sarebbe dunque il risultato di un'ipotesi inconscia, in seguito alla quale si raccolgono informazioni tratte dalla realtà esterna che possono verificare o falsificare l'ipotesi di partenza.

Tale ipotesi sarebbe elaborata sulla base dell'utilizzo di categorie e della definizione di strategie. Afferma Bruner che l'attività umana è anticipatrice, cioè è finalizzata ad uno scopo; un importante punto di arrivo della sua teoria consiste nell'affermazione che attraverso gli studi sullo sviluppo del linguaggio si riconducono le categorie alla narrazione, cioè al mondo dell'interazione e delle relazioni interpersonali (Bruner, 1996).

A tal proposito, il concetto aristotelico di *aisthesis* si integra perfettamente con l'approccio seguito in questa ricerca. Tale concetto, ripreso e sviluppato nel Novecento a cura di Luigi Pareyson (1954), dà origine all'*estetica della formatività*.<sup>12</sup> Secondo il pensiero di Pareyson, due sono i momenti successivi che conducono alla conoscenza: il primo è lo 'spunto'. Quando, infatti, entro in contatto con qualcosa che non conosco, si genera un sentimento di stupore, meraviglia, turbamento che stimola la comprensione. Il passo

---

<sup>12</sup> Nel capitolo relativo al tema dell'ascolto abbiamo dedicato un ampio spazio di approfondimento a questa tematica.

successivo consiste nella rielaborazione dello stupore attraverso la narrazione; non a caso nella presente ricerca si sottolinea il ruolo della narrazione sonora (non solo attraverso le parole), originato dallo stimolo sonoro-musicale.

Seguendo il pensiero di Pareyson, è possibile affermare che il conoscere è un atto relazionale, nel senso che la conoscenza è un *come* piuttosto che un *cosa*; non un oggetto stabile da raggiungere, dunque, ma una *relazione*.

In quest'ottica arte ed educazione possono, assieme, aiutare a dare un senso alla propria esistenza attraverso la "realizzazione di una propria forma" così come afferma Erbetta (Erbetta, 2000).

Per ciò che si riferisce alla sensibilizzazione nei confronti dell'elemento sonoro, nei lavori di Schafer si può rintracciare un approccio che si sposa perfettamente con l'esigenza di analizzare i meccanismi della dimensione sonora, sia sotto il profilo teorico che sotto il profilo operativo. Tale approccio analizza il suono e il rumore sotto una prospettiva sia storica che ecologica ed anche, naturalmente, musicale. Schafer introduce un taglio multidisciplinare che conduce all'analisi del paesaggio sonoro (intesa come analisi di ogni possibile ambiente che si voglia prendere in considerazione). In questa metodologia è riscontrabile un importante supporto al punto di vista esposto in questa ricerca e relativo all'importanza di mettere in relazione lo spazio acustico con il suono prodotto dalle persone all'interno dell'aula di classe, al fine di rilevare il peso di questi componenti sui comportamenti dei soggetti che in tale spazio si trovano ad operare.

Schafer riteneva, infatti, che "l'ambiente acustico di una società potesse essere letto come un indicatore delle condizioni sociali che l'avevano prodotta, e potesse quindi fornirci delle informazioni sulle linee di sviluppo e di evoluzione di quella stessa società" (Schafer, 1977, p. 18). Nel suo libro elabora, ad esempio, alcune teorie riguardo ai rapporti tra la musica e lo stato. Citando il '*Gioco delle perle di vetro*' di Herman Hesse, sottolinea come l'autore si rifaccia ad una antica fonte cinese quando scrive:

La musica- di una epoca ordinata è calma e serena e il governo è equilibrato. La musica di una epoca irrequieta è truce e il governo è stolto. La musica di uno stato decadente è sentimentale e triste e il governo è in pericolo". A supporto della sua teoria fa riferimento al periodo del regno ugualitario e illuminato di Maria Teresa imperatrice di Austria, il quale "non sarebbe estraneo alla grazia e all'equilibrio della musica di Mozart, e le capricciose stravaganze sentimentali di Richard

Strauss ben s'accorderebbero con il declino del medesimo impero austro-ungarico (Schafer, 1997, p. 18).

Se accettiamo che tale tesi possa applicarsi, sia pur come criterio di orientamento ermeneutico e non in modo rigidamente deterministico, a qualsiasi periodo storico e a qualunque ambiente culturale, possiamo immaginare che l'ambiente sonoro-musicale che caratterizza un ambiente scolastico possa fornirci informazioni importanti riguardo alle caratteristiche della società dentro la quale è inserito e possa anche fornirci alcune indicazioni sulle risultanze che un processo formativo che si svolge in tale contesto sarà in grado di produrre sui comportamenti sociali.

L'universo acustico della scuola è molto vario e complesso: suoni e rumori di diversa intensità sono sempre presenti. Al riguardo mi pare opportuno riferire un'esperienza personale.

Ricordo che le prime volte che sono entrata in una classe terza della scuola elementare di Quarto Oggiaro, per portare a termine la mia attività di osservazione-ascolto, fui colpita dal fatto che c'erano momenti in cui il rumore diventava così intenso da causarmi una situazione di malessere generalizzato. Mi capitava di pensare fra me e me: "Ecco, questo è l'inquinamento acustico in classe". Ciò che, però, al di là del rumore in sé mi ha fortemente colpito in quelle prime occasioni, è stato il comportamento che insegnante e bambini continuavano a tenere, come se apparentemente tali rumori non dessero loro fastidio. Ho pensato, inizialmente, che avessero sviluppato un grado di sopportazione del rumore più elevato e più esteso nel tempo di quanto non fossi in grado di fare io. Tuttavia la violenta reazione che prima o poi si scatenava da parte dell'insegnante mi rendeva cosciente di quanto la sopportazione fosse soltanto apparente o, quanto meno, solo momentanea.

Al riguardo è opportuno citare un'illuminante definizione di Schafer: "Abbiamo inquinamento sonoro quando l'uomo non ascolta più con attenzione, quando ha imparato a ignorare quei suoni che sono i rumori [...]" (Schafer, 1985, p. 14).

Possiamo dunque concludere che, nelle situazioni riportate, quello che per l'osservatore era un rumore, per l'insegnante e i bambini fosse percepito come suono, almeno per un periodo di tempo più lungo di quanto non accadesse per il nuovo ospite?

In ogni caso, in un lavoro che punti sull'analisi e quindi sulla presa di coscienza della dimensione acustica, si rende necessario distinguere, in primo luogo, che cosa significa rumore e che cosa suono. E' necessario, ad esempio, aver ben presente la possibilità che ciò che per una persona costituisce un suono fastidioso, per un'altra persona possa assumere un significato diverso. Tale consapevolezza ci porta ad affermare che è sempre compito di coloro che sono gli attori delle sonorità di un certo ambiente, di coloro che condividono una stessa dimensione spaziale, temporale e sonora, l'analizzare tali sonorità dando loro un significato. Solo in un secondo momento è possibile passare ad una riflessione condivisa riguardo ai suoni che si vorrebbero conservare, cancellare, trasformare, migliorare, ecc. E' questo l'approccio che può consentire agli attori dell'ambiente sonoro di rendersi consapevolmente capaci di analizzare, progettare, realizzare e conservare l'ambiente acustico desiderato. È infatti possibile decidere il modo di intervenire sull'ambiente acustico; siamo in grado di progettare le nostre decisioni e di capire che abbiamo la facoltà di determinare le nostre scelte future; e non solo acustiche.

Tali riflessioni introducono un tema importante che non si limita alle riflessioni riguardo al design acustico ma riguarda l'analisi del comportamento dell'essere umano nei confronti del suono. Le scienze sociali avevano già in parte affrontato questo tema, prevalentemente sotto il profilo dell'analisi del comportamento umano. Al fine, però, di approfondire in modo specifico il rapporto tra l'essere umano e il suono, sessanta anni fa è nata una disciplina che si occupa di affrontare tale relazione con un approccio terapeutico: tale disciplina è la Musicoterapia.

Pur senza entrare nei particolari del processo fisico di ascolto che coinvolge il nostro organo sensorio, è necessario sottolineare che nella dinamica di percezione del suono entrano in gioco tre componenti: l'azione della fonte sonora – cioè la vibrazione –, il processo di propagazione del suono ed infine l'interiorizzazione di quest'ultimo come conseguenza della nostra capacità uditiva.

In acustica l'intensità del suono viene misurata in decibel. Lo spettro della misurazione va dallo zero (soglia di udibilità) ai 120 decibel (soglia del dolore) (vedi Figura n. 1). Se i suoni vengono percepiti consciamente è perché siamo in uno stato di vigilanza: il suono è abbastanza alto da catturare la nostra attenzione; in questo caso il processo fisiologico diventa un processo psicologico.

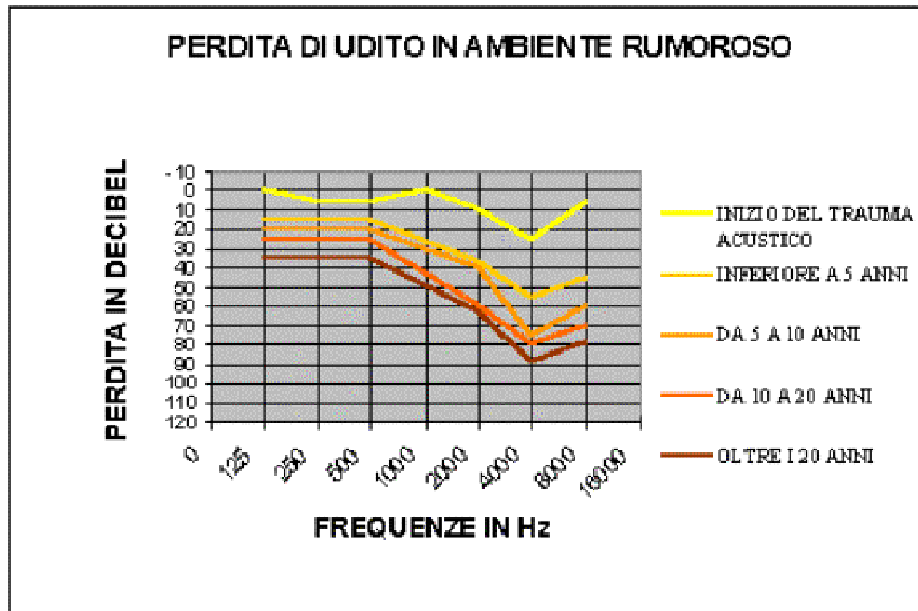


Figura n.1 Spettro della misurazione dei danni uditivi.

Il grafico mostra come l'esposizione prolungata a una rumorosità di 90dB comporti i danni più gravi alla percezione delle frequenze attorno ai 4000 Hz: è, peraltro, in questa banda di frequenza che si percepiscono le consonanti. Chi ha subito un danno uditivo presenta pertanto difficoltà a percepire queste ultime, mentre percepisce correttamente le sillabe che si collocano in una frequenza attorno ai 400 Hz.

L'intensità di percezione di un suono può dipendere anche dal livello di rilassamento, di attenzione, di interesse. Se ad esempio siamo concentrati nella lettura o nella scrittura e come sottofondo si odono voci, musica o altro, questi suoni verranno di regola percepiti solo quando si smetterà di leggere o di scrivere, anche se non si determina un cambiamento nella loro intensità.

E' interessante in questo senso la tabella sul processo di ascolto fisico e psicologico che propone Randall McClellan nel suo libro *Musica per guarire* (tabella 1)



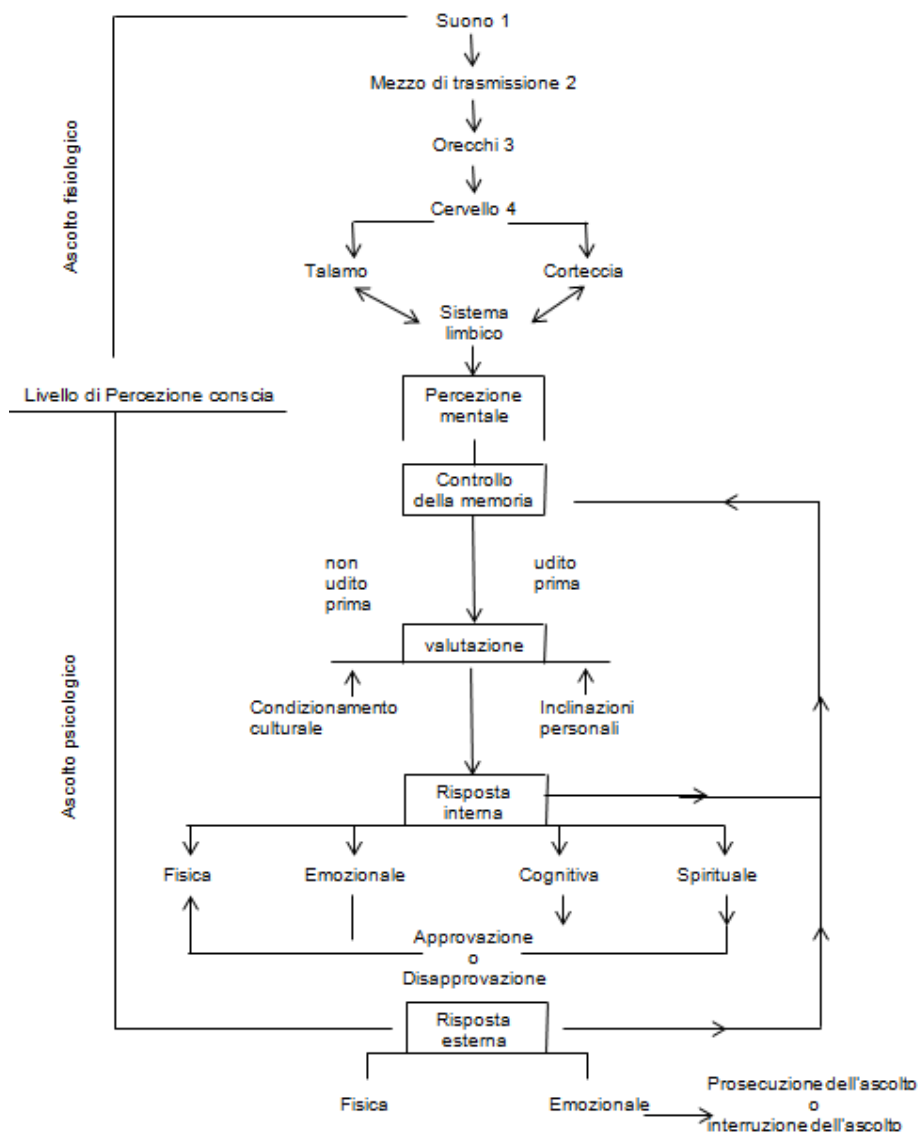


Tabella n.1. Processo di ascolto fisico e psicologico

Il processo di ascolto, infatti, presuppone una decisione, richiede il ‘voler ascoltare’. Non solo: il processo psicologico d’ascolto è diverso per ogni individuo. Quando percepiamo un suono, questo viene sottoposto ad una specie di esame da parte della nostra mente: esso viene valutato in base alle sue caratteristiche e viene associato alla reazione che un suono analogo ha prodotto in precedenti occasioni. E’ un po’ come se la nostra memoria compisse un processo di verifica delle diverse reazioni emotive, cognitive, fisiche, ecc. ad esso associate. Al termine di tale processo viene prodotta una reazione verso l’esterno come risposta al suono ascoltato.

Tornando all'esempio di ciò che è successo a me la prima volta che sono entrata nell'aula di classe di cui sopra, le possibili reazioni verso l'esterno potevano essere: uscire dall'aula, tapparmi le orecchie, cercare di ignorare la fonte sonora e volgere ad altro l'attenzione e così via.

In area terapeutica lo studio del suono ha assunto negli ultimi decenni uno spazio importante. In musicoterapia è possibile rinvenire oggi una letteratura molto estesa al riguardo (Nordoff & Robbins, 1977; Benenzon, 1983; Priestley, 1975; Luban-Plozza, 1981) che si avvale di tante definizioni quanti sono gli studiosi e le associazioni che si occupano della materia (Bruscia, 1996; Hillman, 1991). A mo' di esempio se ne riportano alcune che evidenziano la centralità del suono nella vita umana e, più in particolare, nella comunicazione.

La *Società Neozelandese di Musicoterapia* (1984) definisce “la musica come uno strumento potente ed utile per stabilire comunicazioni con i bambini e con gli adulti, nell'aiutarli ad imparare e a ri-apprendere in ambito intellettuale, fisico, sociale ed emotivo. Tutto ciò prevede l'uso della musica a scopo di prevenzione e di riabilitazione. La musica così usata in una varietà di situazioni sia individualmente che a gruppi è nota come musicoterapia”.

Per Rolando Benenzon (1981) “la musicoterapia è una disciplina paramedica che usa il suono, la musica e il movimento per produrre effetti regressivi e per aprire canali di comunicazione che ci mettano in grado di iniziare il processo di preparazione e di recupero sociale del paziente”. Benenzon la definisce anche sotto un altro profilo: “da un punto di vista scientifico, la musicoterapia è un ramo della scienza che tratta lo studio e la ricerca del complesso suono-uomo, si tratti di suono musicale o meno, con il fine di scoprire gli elementi diagnostici e i metodi terapeutici ad esso inerenti”.

Anche se attorno al suono è nata questa nuova disciplina, in campo educativo la dimensione sonora come sostegno relazionale è un aspetto che si tocca solo di sfuggita. E' peraltro vero che il suono è un elemento sfuggente e che, anche ammesso – come riteniamo – che possa svolgere un'importante funzione educativa, questa deve essere ancora analizzata a fondo.

Purtroppo l'alfabetizzazione musicale nella scuola elementare è trascurata. Né in Italia né in Colombia, all'interno delle scuole dove si è svolta la ricerca, è previsto un insegnamento permanente di educazione musicale o di stimolazione sonoro-musicale. Ciò costituisce un grande vuoto nel processo educativo.

Negli ultimi tempi in occasione di incontri, convegni, conferenze e congressi, musicologi, musicisti, pedagogisti ed esperti di didattica della musica hanno iniziato a discutere come, in base alla loro esperienza, sia possibile ridefinire in modo coerente una disciplina musicale in ambiente scolastico. Riporto parte di un intervento presentato in un recente convegno in materia di educazione musicale e formazione<sup>13</sup>.

In tale occasione è stato trattato il tema dell'analfabetismo musicale e dello spaesamento dell'esperienza. Gli autori dell'intervento – Benedetto Vertecchi e Raffaele Pozzi – di fronte all'inadeguatezza che la maggior parte degli individui adulti esprime di fronte alle opere musicali o in generale al rapporto con la musica, inadeguatezza espressa da frasi come “la musica mi piace ma non la capisco”, sottolineano:

E' evidente quanto questo ampio e tangibile disagio sia il risultato di un sistema scolastico che non educa adeguatamente il cittadino alla musica. Il problema, lo si sa, è antico e, nonostante i tentativi posti in essere nei programmi di riforma della scuola italiana, rimane a tutt'oggi irrisolto. I dati che emergono da una recente indagine sul livello di educazione all'uscita della scuola elementare e media italiana parlano chiaro. Su un campione di 1210 adolescenti, il 40,9% dichiara di non avere mai fatto/ascoltato musica alle scuole primarie, il 31,4% presenta un'identica situazione quanto alle scuole secondarie di primo grado. Il risultato è un allontanamento dalla musica dal vivo e dai suoi luoghi deputati che colpisce, senza eccezioni, generi diversi: il 72,8% del campione non ha mai assistito a rappresentazioni liriche, il 73,7% non è mai andato a un concerto di musica classica, il 58,8% diserta gli stessi concerti di musica leggera. Il luogo pubblico di ascolto preferito è la discoteca per il 54,4% del campione; solo il 4,7 e il 4,0% preferiscono, rispettivamente, la sala da concerto e il teatro.

Terminato il percorso educativo musicale offerto dalla scuola italiana, la mancanza di conoscenze storiche è preoccupante: il 60,7% del campione non sa in quale secolo collocare Claudio Monteverdi, il 64,6% Georg Friedrich Händel, il 53,8% Richard Wagner, il 63,8% Claude Debussy. L'acquisizione di competenza alfabetica e di abilità pratiche che permettano di suonare uno strumento è presente nel solo 7,3% del campione.

Simili dati, a voler chiamare le cose col loro nome, mettono in evidenza il sostanziale insuccesso formativo del sistema scolastico italiano nel campo della musica. La situazione, risultato di una convergenza di molteplici fattori negativi,

---

<sup>13</sup> Convegno “Educazione musicale e Formazione”, Bologna, 12-14 maggio 2005, promosso dalla Associazione culturale Il Saggiatore Musicale.

dovrebbe ragionevolmente condurre, tra altri interventi, ad un ripensamento del curriculum didattico. In tal senso, è necessario a nostro avviso un deciso riconoscimento del ruolo importante da assegnare alla competenza alfabetica di base della musica nel percorso dell'educazione musicale. Questo ruolo, nel giusto fermento delle revisioni e degli aggiornamenti di metodi e fini educativi suggeriti dall'evoluzione della società, è stato spesso offuscato e posto a torto, in qualche caso, ai margini dell'agenda didattica (La Face, 2008, p. 293).

In tema di relazione educativa un riferimento centrale per questa ricerca è costituito dall'approccio sviluppato da Robert Pianta (1999), che ha ripreso le teorie dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979) nella prospettiva della Teoria Generale dei sistemi. Proprio da tale teoria è utile partire, al fine di evidenziare la stretta connessione che presenta con il concetto di relazione. Per Hinde (1981), la relazione è costituita da una serie di interazioni che ricorrono tra due individui. Tali interazioni, di regola, sono relativamente limitate quanto alla loro durata ma sono influenzate da quelle passate e sono, a loro volta, destinate ad influenzare quelle future.

Dobbiamo la Teoria Generale dei Sistemi al biologo epistemologo Ludwig von Bertalanffy. Basilare, per l'autore, è il concetto di sistema, definito come insieme di elementi legati fra loro da interazioni: *complexes of elements standing in interaction* (Bertalanffy 1968, p. 33).

La Teoria Generale dei Sistemi può dunque essere definita come la teoria dei principi che si applicano ai sistemi in generale, indipendentemente dalla natura delle loro componenti e delle forze che li regolano. Per tale teoria, un modello complesso è, per esempio, costituito dalla relazione tra il sistema scuola e i vari enti locali: con le loro interazioni reciproche tali entità condizionano un gran numero di variabili.

La correlazione tra questi macrosistemi produce differenti modelli di adattamento e determina le caratteristiche delle modalità organizzative che dai macrosistemi derivano i vari microsistemi; nel caso della scuola, ad esempio, determina le modalità organizzative che l'insegnante adotterà nel suo specifico ambiente scolastico. In ogni caso, l'analisi della relazione tra macrosistemi e la sua influenza sul sistema classe, anche se estremamente interessante, non fa parte in modo specifico degli obiettivi del nostro studio.

Piuttosto, la chiave di lettura dell'approccio sistemico relazionale che qui ci interessa è il fatto che quest'ultimo considera la relazione come elemento centrale; il significativo contributo della teoria generale dei sistemi consiste, infatti, nel fornirci un'analisi dinamica

strutturale riferita ai processi complessi che caratterizzano le relazioni interpersonali. Questo approccio, applicato alla scuola, ci fornisce elementi molto interessanti per comprendere come si attivano e si sviluppano le relazioni all'interno dei contesti educativi.

In primo luogo, le relazioni tra bambino e insegnante non coinvolgono solo le caratteristiche dei due soggetti dell'interazione (abilità comunicative, profili caratteriali, ecc.) ma riflettono le caratteristiche e le dinamiche del sistema che li contiene. Tale sistema viene definito come "un insieme di oggetti e di relazioni tra gli oggetti e i loro attributi, in cui gli oggetti sono componenti o parti del sistema, gli attributi sono le proprietà degli oggetti, e le relazioni tengono insieme il sistema" (Hall & Fagen, 1956 pp. 18-28).

Tali oggetti, secondo quanto affermato dagli autori, possono includere il riferimento a individui, mentre gli attributi utili ad identificarli sono i comportamenti riferiti alla comunicazione.

Gli organismi umani sono sistemi aperti che scambiano informazioni con il loro ambiente di riferimento e si presentano strutturalmente come forme organizzate molto complesse che non possono essere mai correlate ad una condizione imm modificabile di equilibrio. Le proprietà dei sistemi aperti e viventi (così come definiti da Watslawick, Beavin & Jackson, 1971) sono le seguenti:

- *Totalità*: tale proprietà ci spiega come ogni parte di un sistema sia in un rapporto tale con le parti che lo costituiscono che qualunque cambiamento in una parte causa un cambiamento in tutte altre e in tutto il sistema. Totalità non significa *sommatività*: un sistema non è la somma delle sue parti perché l'analisi di sistemi isolati non porterebbe alla comprensione dell'intero sistema.
- *Retroazione e circolarità*: queste proprietà rappresentano il sistema causale appropriato per la teoria dei sistemi interattivi, nel senso che ogni sistema aperto reagisce ai dati di ingresso e li modifica.
- *Equifinalità*: le stesse cause non producono gli stessi effetti e viceversa, così come gli stessi risultati possono avere origini diverse.

I sistemi, quindi, sono unità composte di molte parti interconnesse tra loro che agiscono in modo interdipendente e organizzato al fine di ottenere l'adattamento e la sopravvivenza dell'unità intera. Vediamo quali conseguenze trarne per il nostro ragionamento: la classe scolastica è un sistema; all'interno di tale sistema i soggetti sono in un rapporto di comunicazione reciproca o, meglio, di reciproca interazione. Di conseguenza, l'influenza tra i

soggetti o tra le componenti del sistema è reciproca: quando uno dei sottosistemi si modifica andrà a influenzare e, pertanto, a modificare anche gli altri sottosistemi. Sotto questa luce si potrebbe quindi affermare che l'interazione studente-insegnante è anche una relazione di stretta interdipendenza: la sua evoluzione può favorire o meno le condizioni per l'evoluzione di tutti i soggetti che ne sono parte. Nel nostro caso può determinare un'evoluzione positiva del senso di gratificazione professionale dell'adulto, così come delle capacità di apprendimento e di crescita del bambino. In questa interazione tra due o più soggetti, che si costruisce e si sviluppa nel tempo, i pattern interattivi che si creano rifletteranno inevitabilmente la relazione che si instaura tra i vari individui (Hinde, 1987).

Tale regolazione delle interazioni si determina in base alle relazioni quotidiane tra i soggetti (che hanno una forma e un contenuto), attraverso codici che coinvolgono sentimenti, credenze, ecc. Pianta, nelle sue analisi della relazione insegnante-bambino tiene conto di tutti i seguenti aspetti: in primo luogo tali relazioni riflettono, come dicevamo, le *caratteristiche* delle *persone* coinvolte, siano esse di carattere evolutivo, come quelle biologiche, o riguardino invece la qualità della relazione che il singolo percepisce, cioè la “rappresentazione” (Bowlby, 1969) che ogni componente si fa della relazione.

In secondo luogo vanno inclusi i *processi di feedback* che si trovano alla base degli scambi; questi includono il linguaggio, i comportamenti che sono tenuti nel corso delle interazioni e la loro percezione da parte del soggetto. Come terzo aspetto, secondo Pianta, le relazioni tra insegnante e bambino sono caratterizzate da una *inevitabile asimmetria*, nel senso che la responsabilità inerente al ruolo e alla maturità degli individui coinvolti è naturalmente differente.

Riguardo ai *pattern* relazionali vale la pena sottolineare che, come affermano Birch e Ladd (1997), sono riscontrabili negli atteggiamenti generali che il bambino assume nei confronti dell'adulto, nella tendenza, cioè, ad “andare verso”, “andare contro” e “andare via”.

Quando i soggetti condividono uno stesso spazio, col passare del tempo le percezioni sia dell'adulto che del bambino determinano alcune reazioni comportamentali che configurano e riflettono ciò che è permesso e ciò che non lo è all'interno della relazione. Pianta (1999) definisce questi confini come “margini di tolleranza”; questi ultimi assumono una grande rilevanza all'interno dei sistemi perché concorrono alla loro organizzazione. Quindi la vita emotiva dei bambini, ma anche quella degli insegnanti, si riflette nella relazione che si instaura in classe e che condiziona i loro reciproci comportamenti.

Come conclusione di questo capitolo è importante sottolineare – anche se qui non affrontano problematiche terapeutiche – che negli ultimi tempi gli insegnanti lamentano il

fatto di trovarsi a gestire situazioni che – si potrebbe dire – si muovono in un’area intermedia tra educazione e terapia. Negli ultimi anni, nei luoghi concreti dell’educare si discute di un argomento molto importante, definito *cura pedagogica* e non sono pochi i casi in cui tale espressione viene ad assumere il significato di *sostegno terapeutico*. Si tratta di una tematica di grande rilievo nella realtà scolastica attuale che non dovrebbe essere trascurata: anche se tale aspetto non sarà approfondito esaurientemente in questa sede, risulta comunque utile concludere con alcune osservazioni al riguardo.

Secondo Luigina Mortari (2006) per troppo tempo i discorsi sull’educazione si sono concentrati esclusivamente sui contenuti dell’insegnamento, sulla valorizzazione delle metodologie didattiche, sulla progettazione della revisione dei curricoli, come se i contenuti, una volta rinnovati e resi coerenti con le esigenze attuali, determinassero di per sé le condizioni per il loro apprendimento. Afferma ancora la studiosa – sottolineando invece l’importanza del concetto di *cura pedagogica* – che secondo l’approccio fenomenologico-esistenziale, è importante acquisire la capacità di:

Coltivare nel soggetto educativo la passione per la cura di sé, ossia accompagnarlo nel processo di costruzione di quegli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia il cammino dell’esistenza, così da tessere il tempo della vita avendo cura che ogni giorno, e del giorno ogni attimo, sia attualizzazione di un processo di senso (Mortari, 2006, p. 12).

Sulla stessa linea e mettendo al centro delle sue riflessioni il concetto di cura, Formenti parla di una “cura dell’ascolto”, finalizzata alla riscoperta della narrazione nella pratica educativa come preludio ad un “fare insieme”: “(...) Un ascolto necessario a una pratica didattica e educativa realisticamente relazionale è un fare insieme così come la narrazione è un fare-insieme (...) è sempre la relazione, quindi, che ci informa sull’ascolto (...)”. E ancora; “Prendersi cura dell’ascolto in classe significa prendersi cura delle relazioni che si possono sviluppare” (Formenti, 2003, p. 275).

## 5. La gestione della relazione educativa a scuola

Molte ricerche hanno dimostrato che il successo o il fallimento degli obiettivi scolastici dipendono essenzialmente da ciò che accade all’interno della classe (Crosnoe, 2001; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Resnick, et al.1997, Mortari, 2007).

Riprendendo un tema già accennato, vale la pena soffermarsi sul fatto che normalmente si ritiene – lo stesso insegnante medio ritiene – che solo l’attività didattica abbia valore in sé, rappresenti un *pieno*; ancor oggi le attività espressive che potrebbero attivare motivazioni differenti dall’attività didattica propriamente intesa, anche se a questa funzionali – come per esempio le attività musicali – continuano ad essere considerate fasi vuote e perdite di tempo. Questo potrebbe anche essere vero entro certi limiti, nel senso che l’integrazione delle varie aree espressive deve essere proposta con metodologie *ad hoc* (Delfrati, 1987; Bottero, 2000; Bianchi, 1996), mirate e finalizzate ad attivare, attraverso il meccanismo dello stupore, il collegamento con le aree di contenuto più prettamente didattico. L’eventuale uso inadeguato di uno strumento – l’uso delle aree espressive come stimolo all’apprendimento – non può vanificare l’efficacia dello strumento stesso.

In accordo con tale ipotesi di lavoro, Ludwig Wittgenstein (1921) sostiene nelle sue *Ricerche filosofiche* che non è possibile insegnare attraverso la trasmissione di norme astratte perché nessuna di queste può prevedere a priori tutti i casi nei quali la regola astratta possa essere o meno applicabile. L’insegnamento è inoltre, secondo Wittgenstein – e qui si riferisce in particolare al linguaggio – un fatto sociale: è l’intero ambiente sociale che viene coinvolto nell’apprendimento.

La letteratura in materia sottolinea che ciò che si richiede a un buon insegnante è soprattutto la capacità di ascoltare (Cambi, 2008) e di raccogliere la cultura e l’esperienza di cui ogni bambino è portatore. La pratica educativa, quella che consente di stabilire un rapporto affettivo con i bambini, quella che permette di lavorare in armonia, è conseguenza di un sapere implicito, non detto o raccontato, che pure ha tanta parte nella costruzione della professionalità docente ed è in grado di condizionare le proposte didattiche, il clima, le relazioni, le scelte pedagogiche di un’istituzione scolastica.

Oggi, nell’ambito scolastico, gli aspetti relazionali sono un argomento prioritario. Quest’affermazione è stata condivisa da tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla presente ricerca, sia nella fase di sperimentazione del programma ‘musicalmente insieme’, sia nei *focus group* aperti a tutti gli insegnanti delle scuole coinvolte. Nel definire gli obiettivi che hanno guidato questa ricerca abbiamo infatti condiviso – gli insegnanti coinvolti e la sottoscritta – l’opinione di Dewey, che “*l’educazione è vita essa stessa e non preparazione alla vita futura*”; è all’interno di quest’ambiente d’interazione sociale che il bambino ha l’occasione di scoprirsi come essere sociale, attore e responsabile dei suoi atti. Inoltre, è proprio nei contesti scolastici che questo tipo di relazioni contribuiscono alla definizione delle zone di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1954); è qui che le competenze relazionali



vengono ampliate e migliorate in funzione del modo in cui sono espresse le interazioni bambino-adulto.

Non bisogna però tralasciare il fatto che esiste una grande variabilità nel modo in cui gli insegnanti percepiscono e rispondono ai diversi tipi di comportamento degli studenti; i comportamenti considerati maggiormente problematici e quindi sentiti come più stressanti da parte di un insegnante, possono essere percepiti in modo diverso da un altro insegnante, che può considerarli sì problematici ma non al punto da essere stressanti. Questa considerazione spiega la grande variabilità di esperienze di *stress* occupazionale nei soggetti coinvolti (Everaert, 2005).

Nel contesto scolastico, mantenere il *focus* su quello che succede all'interno della classe è cruciale. Grazie alle relazioni interpersonali che sviluppa nel rapporto con i suoi coetanei e con le figure adulte, il bambino ha l'opportunità di sperimentare diversi tipi di interazioni sociali, dalle relazioni empatiche a quelle più superficiali. Tutto ciò in un contesto paritario, diverso quindi da quello del nucleo familiare. Gli si offre così l'opportunità, nel corso del suo processo evolutivo, di essere soggetto ed oggetto di un'esperienza relazionale e, in molti casi, di analizzare man mano la propria percezione empatica. Vale la pena di ricordare, al proposito, le parole di Edith Stein (1917) “[...] questa relazione tra un soggetto e un oggetto o tra due soggetti è innanzitutto un'esperienza sensibile. La conoscenza e il conoscere è un atto relazionale” (Stein, 1995, p. 46).

## 6. Il gruppo-classe e la leadership nella relazione scolastica

### 6.1. La conformazione della classe: la classe come gruppo

Parlare di rapporto insegnante-alunno, con riferimento alle dinamiche scolastiche, può portare a una visione riduttiva del problema. Un simile approccio sembra, infatti, focalizzarsi su una relazione diadica concepibile solo in astratto, che mal si attaglia all'ambiente scolastico. La caratteristica essenziale di tale ambiente consiste nell'inevitabilità del gruppo come situazione sociale in cui la dinamica scolastica è necessariamente inserita. Ogniqualvolta un bambino entra in contatto con la realtà scolastica, tale realtà gli si presenta sotto forma di gruppo; ogniqualvolta un insegnante assume il suo ruolo istituzionale, tale ruolo esiste in funzione di un gruppo.

Il bambino entra in classe il primo giorno di scuola e si trova inserito in un contesto composto dai compagni e dall'insegnante. L'insegnante accoglie i suoi alunni, interagisce con essi e, anche quando si rivolge individualmente al singolo bambino, la transazione si

svolge comunque all'interno di una dinamica collettiva. Sotto un certo profilo, il gruppo-classe preesiste al primo giorno di scuola: fino a quel momento si configura come una realtà puramente statistico-burocratica, descritta da una lista di appartenenza e definita da criteri di assegnazione prestabiliti. Poi, l'insieme statistico prende vita e si trasforma in una realtà dinamica: gli appartenenti iniziano a stare insieme (Levine, 1995; Marshall, 1982).

La classe è un gruppo necessario: i bambini non scelgono di stare insieme, così come l'insegnante non ha scelto *quel* gruppo e, tanto meno, i singoli appartenenti. E' *necessario* anche sotto un altro profilo: salvo casi eccezionali, coloro che ne fanno parte sono destinati – si potrebbe dire 'costretti' dall'organizzazione sociale – a condividere tale appartenenza per un periodo significativo, che può diventare anche molto lungo (fino a cinque anni di durata: si tratta di un lasso di tempo che inciderà in modo determinante su tutta la vita degli appartenenti). Infine, è inevitabile e necessario che i partecipanti – insegnante compreso – svolgano un ruolo all'interno delle dinamiche del gruppo: quest'ultimo e le sue dinamiche, una volta che si sia costituito, coinvolgono inevitabilmente tutti i suoi componenti, anche a prescindere dalla loro volontà.

Riflettiamo per un istante sul momento in cui il bambino si trova ad iniziare il suo percorso scolastico: il primo giorno di scuola, materna o primaria. Inizialmente i bambini non si percepiscono come gruppo – in realtà non lo sono ancora in senso pieno – ma come insieme di individui. Per molti di loro si tratta di una prima volta: hanno sicuramente già sviluppato interazioni con altri bambini ma ora si trovano ad interagire all'interno di un ambiente composto da più di tre o quattro persone. Quasi per tutti è la prima occasione nella quale scoprono di appartenere a un contesto finalizzato al raggiungimento di un obiettivo preciso; un gruppo, cioè, che non si prefigge solo di *stare insieme*, ma che è diretto al raggiungimento di un *obiettivo comune* e, a tal fine, è dotato, d'autorità, di un gestore.

Con tutta probabilità, invece, l'insegnante ha già avuto altre esperienze di contesti-classe. Ciononostante anch'egli, così come tutti gli altri partecipanti, in quella particolare situazione si trova a ripartire da zero: il ruolo svolto in situazioni precedenti, il successo – o l'insuccesso – nella gestione di altre classi, il raggiungimento o meno degli obiettivi che nel corso della gestione anteriore si era proposto, perfino l'esperienza acquisita in anni di gestione di altre classi, non hanno alcun riflesso *diretto e immediato* sulla realtà e sulle dinamiche della nuova realtà che si sta configurando. Le dinamiche di ogni nuovo gruppo partono da zero, ma da uno zero necessariamente diverso da quello dei contesti precedenti. Il loro *start-up*, una volta costituita fisicamente la classe, è inesorabile e, altrettanto

inevitabilmente, prendono a seguire un loro corso. Tale linea di sviluppo, dunque, può solo essere gestita: una volta avviato il percorso nessuno lo può fermare o sospendere.

Gestire lo svolgimento delle dinamiche che all'interno del gruppo si creano, presuppone l'aver ben chiare le caratteristiche del gruppo stesso e le sue finalità.

## 6.2. La classe è un gruppo primario o secondario?

Il termine gruppo primario venne introdotto da Charles Cooley (Social Organization, 1909) per definire un insieme costituito da un numero limitato di persone, in grado di interagire immediatamente e in modo diretto e personale (contatto *face to face*). Per Cooley sono primari i gruppi che conducono uno stile di vita fortemente comunitario, basato sul contatto personale e sulla vita in comune e nei quali si sviluppa, come conseguenza, un forte sentimento di appartenenza e di identificazione reciproca. Sono le relazioni di tipo personale, quindi, quelle che permettono una forte integrazione tra i membri; affinché si creino e si conservino tali relazioni, che sono per lo più di tipo affettivo, è necessario che il numero dei membri sia limitato. Un esempio tipico è costituito dalla famiglia, nella quale l'appartenenza è conseguenza del rapporto di parentela: il singolo membro è accettato e riconosciuto 'in quanto tale' e non perché funzionale al raggiungimento di un obiettivo.

Il gruppo secondario, invece, è composto di regola da un numero più elevato di membri e i rapporti affettivi sono meno stretti. I rapporti tra il singolo e gli altri membri sono essenzialmente di tipo strumentale, cioè funzionali al conseguimento di uno scopo. Perciò in un gruppo secondario gli individui sono importanti per la funzione che svolgono, più che per il fatto di appartenervi. La qualità dei rapporti tra loro è definita in base alla presenza di un ordinamento oggettivo, cioè di una serie di regole che organizzano la struttura dell'insieme in modo impersonale e distribuiscono le funzioni dei diversi componenti. La sua esistenza è essenzialmente motivata da un obiettivo da raggiungere.

Date le premesse, la classe deve essere considerata un gruppo primario o secondario? A tale domanda gli operatori scolastici tendono a rispondere o nel senso di una preferenza per quello primario o accettando il fatto che inizialmente la classe si costituisca come gruppo secondario per poi evolvere in primario. Tali scelte tendono a sottolineare e a privilegiare il ruolo del contatto quotidiano fra i membri, protratto per un lungo periodo, oltre che la situazione di familiarità che spesso tende a crearsi tra insegnante e alunni nella scuola primaria.

### 6.3. Caratteristiche del gruppo-classe

Ora, è evidente che ogni classificazione si basa su una definizione e le definizioni sono spesso complesse e articolate, al punto di dar adito ad un margine di equivocità. Il problema, quindi, non consiste tanto nel classificare il gruppo-classe secondo un'appartenenza di principio, quanto di evidenziarne le caratteristiche essenziali.

1. Il gruppo che si costituisce attorno all'insegnante non è e *non deve essere* una grande famiglia. Il ruolo della scuola, da un lato è sussidiario a quello della famiglia, dall'altro è molto più specifico e finalizzato: deve raggiungere obiettivi di sviluppo ben definiti che non sono solo relazionali ma anche informativi, formativi e cognitivi.
2. Il processo di integrazione fra i membri della classe non è affatto scontato e non dipende unicamente (o non discende naturalmente) dalla consuetudine dello stare insieme. L'accettazione e il riconoscimento reciproco dei suoi membri non è basato sul semplice legame di appartenenza al gruppo (come nel caso della famiglia): in esso riveste un ruolo importante la 'strumentalità' rispetto allo scopo, che può essere uno scopo generalmente condiviso, se la dinamica interna è positiva, o lo scopo di un sottogruppo, se prevalgono gli elementi disgregativi.
3. La classe ha lo scopo di perseguire obiettivi che non si esauriscono nello stare insieme o nello star bene insieme e che, anzi, possono a volte entrare in conflitto con questi: alla conclusione di ogni singola tappa intermedia (anno scolastico) devono essere conseguiti obiettivi specifici di apprendimento rispetto ai quali sia il ruolo dell'insegnante, sia il ruolo degli alunni, individualmente e nelle dinamiche gruppali, è strumentale.
4. La sua esistenza deriva – anche se spesso lo si dimentica – da un *rapporto contrattuale* complesso e multilaterale. I genitori degli alunni, all'interno di un più ampio rapporto negoziale con la società, hanno il diritto-dovere di assoggettare i propri figli a un processo educativo-formativo le cui norme sono definite in base a un ordinamento oggettivo, cioè a una serie di regole che organizzano gli obiettivi del gruppo, la sua composizione, le condizioni del suo mantenimento e distribuiscono le funzioni dei diversi componenti e dei soggetti che sono destinati ad interagire con esso (insegnante, alunni, organizzazioni dei genitori, amministrazione scolastica, ecc.). A loro volta il ruolo e le funzioni, i diritti e doveri dell'insegnante derivano e sono regolati da un rapporto contrattuale con l'amministrazione scolastica. Pur in termini non giuridici lo stesso insegnante instaura un rapporto negoziale con gli alunni

e con i loro genitori; dall'osservanza dei contenuti negoziali che caratterizzano tale rapporto dipende in buona misura l'esito del processo formativo. I contenuti contrattuali complessi da cui origina, convergono tutti verso un'unica finalità: consentire al gruppo classe che si costituisce attorno all'insegnante di raggiungere gli obiettivi che gli sono attribuiti dall'ordinamento scolastico.

5. Al di là, dunque, di ogni velleità classificatoria, è evidente il *carattere strumentale* della classe e dell'appartenenza dei suoi componenti a *quel gruppo specifico*.

Da queste premesse deriva una prima necessità di circoscrivere il concetto di qualità della relazione educativa in classe. Il raggiungimento del benessere nella relazione educativa non può consistere semplicemente nello stare bene insieme. Non vi può essere, in altre parole, qualità della relazione educativa, nel gruppo e fra i suoi singoli componenti, che prescindano dal raggiungimento dell'obiettivo istituzionalmente assegnato al gruppo stesso.

#### 6.4. La classe, gruppo sociologico o psicologico?

Sotto un altro profilo, possiamo definire i raggruppamenti sociali come *categorie sociali* o *gruppi statistici* quando hanno in comune alcune caratteristiche come età, razza o sesso, ma i componenti non hanno alcun rapporto fisico tra loro. Sartre (1943) definiva con il termine di *serie* quell'insieme di persone che solo per caso si ritrovano in uno stesso posto e nel medesimo tempo: ad esempio le persone che passeggiano nella stessa piazza o i passeggeri di un aereo. E' evidente che il gruppo-classe non può essere ricondotto ad alcuna di queste definizioni.

Più interessante invece, ai nostri fini, la classificazione in *sociologici* o *psicologici* secondo la definizione di Morton D. (1959). Nel gruppo sociologico abbiamo una compresenza fisica di individui che perseguono sì uno scopo comune, ma comune agli individui in quanto individui. Di norma non vi sono rapporti interpersonali tra i componenti e le eventuali relazioni interpersonali che potrebbero crearsi sono del tutto casuali e irrilevanti. L'esempio tipico è quello delle persone in attesa di un autobus: tutti aspettano il mezzo di trasporto ma ognuno per finalità proprie; è raro, e comunque casuale e irrilevante, che alcuni di essi si rivolgano la parola.

Al contrario, il gruppo psicologico, oltre che dalla compresenza fisica dei componenti, è caratterizzato da un forte sentimento di appartenenza e da un sistema complesso e integrato di interrelazioni (cognitive ed affettive) fra i membri. Il denominatore comune è, insieme, il

fattore coesivo e generativo del senso di appartenenza, è costituito da uno scopo comune e condiviso, rispetto al quale ognuno sente di avere un ruolo da coprotagonista. In una tale realtà la dimensione psicologica del gruppo diviene predominante: gli individui che lo compongono fanno parte di un “campo”, instaurano cioè tra loro relazioni reciproche di influenzamento e diventano protagonisti di dinamiche che lo configurano come qualcosa di più e di diverso dalla somma dei suoi componenti.

Come possiamo correlare tali caratteristiche al gruppo-classe? Come si è detto, inizialmente l'insieme di studenti non è altro che un elenco di dati anagrafici su un documento di segreteria. Successivamente – in occasione del primo giorno di scuola – si verifica un primo fenomeno decisivo: insegnante ed alunni si ritrovano insieme, consapevoli che il loro incontro non è casuale né temporaneo, ma si protrarrà significativamente nel tempo e produrrà effetti importanti sulla vita di ciascun componente. È sufficiente tutto ciò per configurare un gruppo psicologico? Certamente no, perché l'insegnante si prefigge l'obiettivo individuale di trasmettere una parte del suo sapere a un certo numero di individui assegnatigli e, possibilmente, di cavarsela senza troppi fastidi. Da parte sua ogni bambino è intento ad assimilare il cambiamento radicale delle regole che fino al giorno prima avevano retto la sua esistenza e a riempire di contenuti le aspettative che la famiglia gli ha trasmesso. L'unica cosa che accomuna, in questa fase, gli individui – alunni e insegnante – che compongono la classe è un auspicio: ‘Speriamo che tutto vada per il meglio’. Siamo ancora in presenza di un gruppo sociologico: il traguardo di quello psicologico è lontano.

Si tratta, tuttavia, di un traguardo possibile? Condizioni essenziali affinché si attivi un processo di trasformazione di un gruppo statistico in psicologico sono:

- La definizione di un *obiettivo comune*.
- Che tale obiettivo sia *noto* a tutti i componenti.
- Che ogni singolo componente lo *condivida*.
- Che ogni partecipante percepisca che il suo ruolo è *importante* per il conseguimento dell'obiettivo.

Nel caso specifico, poi, in considerazione dell'età dei componenti, è necessario chiedersi se le tappe di tale processo possano essere utilmente e consapevolmente percorse da bambini di otto anni o poco più. La risposta dipende in gran parte dalla capacità di comunicazione dell'insegnante. Intuitivamente il bambino, anche a quell'età, non ha difficoltà a comprendere cosa significhi raggiungere un obiettivo. Il problema di renderglielo *noto* dipende sostanzialmente dal modo in cui glielo si presenta, così come il fatto che lo

possa *condividere*. Per quanto concerne il sentirsi importante in un'attività di gruppo comune e condivisa, è probabilmente la cosa che più può motivare un bambino, soprattutto se l'assegnazione del compito e del ruolo proviene da un adulto autorevole ai suoi occhi.

In sostanza possiamo dire che, a partire dal primo giorno di scuola, l'insegnante si trova di fronte un gruppo. Man mano che si procede nello stare insieme, al suo interno si sviluppano inevitabilmente alcuni processi (dinamiche di gruppo). Tali processi si sviluppano in ogni caso, sia che l'insegnante ne sia consapevole e decida di svolgere al loro interno un ruolo attivo di guida – che, in altre parole, ne divenga un catalizzatore – sia che, per inconsapevolezza o incapacità, ne resti ai margini o addirittura escluso.

Nel secondo caso, la classe non riuscirà probabilmente mai a diventare un gruppo psicologico e tuttavia le dinamiche interne porteranno con tutta probabilità alla costituzione di agglomerati minori, a volte fortemente coesi ed egemonizzati da una persona di riferimento. Di solito tale individuo non è né il più abile né il più intelligente: è semplicemente colui che è funzionale alle esigenze di *quel* gruppo, esigenze che non coincidono per nulla, anzi a volte configgono apertamente, con gli obiettivi che la classe dovrebbe perseguire.

#### 6.5. Il ruolo dell'insegnante come leader nel gruppo-classe

Se l'insegnante è consapevole delle dinamiche che si svolgono all'interno della classe e ne diventa soggetto attivo e catalizzatore, il processo di trasformazione in gruppo psicologico può procedere e, sia pur tra ricorrenti difficoltà, può infine giungere a conclusione. Come può l'insegnante diventare protagonista di tale processo?

In primo luogo si è detto che, ai fini della costituzione del gruppo psicologico, è necessario che questo sia coeso attorno ad un obiettivo da raggiungere. Non è difficile individuare l'obiettivo della classe: sia nella definizione dei tempi per il suo raggiungimento sia nelle modalità tramite le quali deve essere perseguito, esso è definito nel contratto implicitamente sottoscritto dalle varie componenti scolastiche e che, per semplicità, potremo definire come raggiungimento dei livelli di apprendimento previsti nei programmi ministeriali.

Il problema sta nel fatto che tale obiettivo deve essere, in primo luogo, *reso noto* a tutti i componenti del gruppo. Compete dunque all'insegnante il compito di trovare il linguaggio più adatto per rendere consapevoli i bambini che la loro avventura scolastica non è

fine a se stessa, che esiste un obiettivo comune e che tale obiettivo consiste nell'accompagnare ogni singolo partecipante nel processo di acquisizione di competenze individuali e capacità relazionali. Quanti dei nostri bambini sono consapevoli – pur nei limiti della loro capacità di comprensione – dell'iter scolastico che dovranno seguire, delle sue tappe, dei punti di arrivo parziali e finali del ciclo di studi? Ebbene, tale consapevolezza è un primo passo che può portare alla creazione del gruppo psicologico.

Bisogna, poi, che l'obiettivo sia *condiviso*, una condivisione che può solo derivare dalla capacità di far intendere ai bambini come l'itinerario che dovranno percorrere insieme è condizione indispensabile affinché ognuno di loro possa trovare una risposta alle proprie aspirazioni o a quelle che considera tali. Certo, un bambino di sei o otto anni difficilmente ha chiaro cosa vorrà fare da grande. Tuttavia è possibile fargli comprendere che, qualunque strada decida di percorrere nella sua vita futura, questa potrà essere perseguita solo a condizione di raggiungere alcuni obiettivi di conoscenza ed alcune abilità di base.

Da ultimo è necessario che ogni componente sia convinto che gli obiettivi, individuali e comuni, che il percorso formativo si propone potranno essere raggiunti solo se ognuno farà la sua parte: ognuno avrà un suo ruolo, un suo compito, all'interno del gruppo; questo perché ognuno dei componenti ha alcune capacità specifiche e solo mettendole insieme e finalizzandole non solo ai propri obiettivi ma soprattutto agli obiettivi di ciascuno dei compagni – dunque del gruppo – sarà possibile compiere in modo efficace e piacevole il percorso comune.

Se tale processo di sviluppo positivo delle dinamiche interne alla classe avrà successo, non solo il gruppo psicologico si costituirà come tale ma l'insegnante, protagonista e catalizzatore del processo stesso, ne diverrà il leader insostituibile.

E' necessario sottolineare come tale dinamica sia decisiva al fine di determinare la qualità della relazione educativa e di garantire il benessere generale e quello dei soggetti partecipanti, insegnante compreso. Da quel momento sarà il gruppo stesso a facilitare il percorso di formazione e di crescita delle aspettative e delle motivazioni dei singoli partecipanti. Il compito stesso dell'insegnante sarà facilitato perché alla sua autorevolezza di leader sarà di appoggio anche la pressione positiva dei componenti della classe. Ciò significa, forse, che non si incontreranno difficoltà, che non vi saranno momenti di crisi, che non si evidenzierà il rischio che si determinino dinamiche negative o distorsive? Certamente no, ma è ormai aperta la strada per ottenere la collaborazione di tutti nel ricercare la soluzione dei problemi che dovessero presentarsi. Le insegnanti, così come i singoli partecipanti, non saranno più sole di fronte alle difficoltà, perché da quel momento in poi ogni crisi verrà



sentita come una minaccia per la coesione del gruppo e perché la sopravvivenza dello stesso, con la sua atmosfera rassicurante, sarà diventata un valore comune da difendere. Ogni partecipante, infatti, intuisce a questo punto – anche se inconsciamente – che il benessere proprio e degli altri partecipanti è strettamente legato alla sopravvivenza e al buon funzionamento delle dinamiche di gruppo.

#### 6.6. Gruppo-classe, insegnante e motivazione dei singoli partecipanti

Sottolineare l'importanza e la funzione positiva – a volte quasi terapeutica – delle dinamiche interne alla classe non significa certamente sottovalutare il ruolo delle individualità appartenenti al gruppo stesso. Anzi, se è vero che l'insieme delle persone può agire profondamente sugli atteggiamenti e i comportamenti dei singoli individui, ogni gruppo è, per converso, fortemente caratterizzato dalle individualità che lo compongono. A tal proposito Kurt Lewin (1890-1947) parla di “gruppo-campo” e di “interdipendenza”. Da un lato, secondo Lewin, il gruppo sviluppa una sua personalità che è qualcosa di più e di diverso dalla somma delle personalità dei singoli partecipanti. Il gruppo è, dunque, una unità che la psicologia sociale può assumere nel suo studio, così come vi assume altre unità quali la persona.

Dall'altro lato la classe, forma con il suo ambiente un “campo sociale”, all'interno del quale i componenti interagiscono in forma sia collettiva sia individuale. Nel gruppo-campo ogni individuo è fonte di azioni che modificano le altre persone e l'insieme; ma anche la sua azione viene a sua volta modificata dalle azioni e reazioni altrui: si crea, cioè, un rapporto di *interdipendenza*.

Dinamiche collettive e dinamiche individuali coesistono e concorrono a caratterizzare la vita della classe e a segnare gli sviluppi. Di conseguenza l'insegnante, leader del suo gruppo psicologico, deve prestare la massima attenzione alle caratteristiche e allo sviluppo delle singole individualità che lo compongono, se vuole padroneggiarne le dinamiche. In particolare, è fondamentale che l'insegnante conosca e utilizzi i fattori motivazionali che caratterizzano i singoli componenti.

Un contributo importante alla comprensione dei meccanismi motivazionali degli esseri umani è stato fornito da Abraham Maslow con la sua opera *Motivazione e Personalità* apparsa nel 1954. In tale opera Maslow ha evidenziato come l'essere umano in tutto il corso della sua vita sia soggetto a bisogni, esigenze, desideri che diventano *motivazioni*, cioè motivi che determinano un comportamento. La motivazione – dice Maslow – “è costante, non finisce

mai, è oscillante e complessa ed è una caratteristica di quasi ogni stato di cose organistico” (Maslow, 1954). Quando un desiderio viene soddisfatto, un altro desiderio emerge e ne prende il posto. Quando quest’ultimo è soddisfatto, ne emerge un altro ancora. Tuttavia la motivazione non è qualcosa di manipolabile a piacere, né da parte dell’ambiente o di soggetti esterni, né da parte dello stesso individuo. I bisogni fondamentali derivano da una base istintuale e, pur essendo condizionati in parte dall’apprendimento e, più in generale, dal contesto esterno, rispondono in ultima analisi alle esigenze fondamentali dell’organismo umano.

Tuttavia la comprensione delle caratteristiche e delle dinamiche dei fattori motivazionali è fondamentale per intuire quali atteggiamenti e modi di agire sia possibile attendersi dall’individuo e quali fattori possano impedirne od ostacolarne, anche gravemente, il comportamento. Punto di partenza per l’analisi dei bisogni dell’individuo è la comprensione del concetto di *omeostasi*. Per usare le parole di Maslow “l’omeostasi si riferisce agli sforzi automatici che il corpo compie per mantenere uno stato costante e normale nel flusso sanguigno”. Cannon (1875-1945) ha caratterizzato questo processo:

...per il contenuto idrico del sangue, per il contenuto salino, per il contenuto zuccherino, per il contenuto proteinico, per il contenuto di grasso, per il contenuto di calcio, per il contenuto di ossigeno, per il livello costante degli ioni di idrogeno [...] e per la temperatura costante del sangue [...] Se il corpo manca di qualche elemento chimico l’individuo tende a sviluppare un appetito specifico o una fame parziale di elementi nutritivi di cui manca (Cannon, 1929, pp. 399-427).

Più in generale, la ricerca dell’omeostasi è la tendenza dell’organismo a mantenere e a difendere gli equilibri vitali. In fondo la vita biologica non è altro che uno stato precario che può essere raggiunto e mantenuto solo quando si verificano alcune condizioni essenziali. In prima approssimazione, possiamo intendere per omeostasi la situazione di equilibrio in grado di garantire la conservazione delle condizioni complesse e multidimensionali che garantiscono la condizioni della sopravvivenza.

In senso ancora più ampio, possiamo integrare al concetto di omeostasi fisiologica un concetto di omeostasi psicologica o culturale (omeostasi secondaria): il nostro organismo, che comprende anche il cervello con tutte le sue funzioni, per mantenere i propri equilibri vitali deve preoccuparsi anche dell’equilibrio psicologico di cui è elemento essenziale il livello di conflittualità con l’ambiente, con le aspettative e le pressioni dei contesti esterni, con

particolare riguardo all'ambiente sociale. Ciò è particolarmente vero per il bambino che dipende dall'ambiente per la soddisfazione di tutte le proprie esigenze vitali e, in particolare, dipende da coloro che si prendono cura di lui (Bowlby, 1969). Rompere i precari equilibri dell'omeostasi culturale o sociale può significare, per il bambino, vedere compromessi pure gli equilibri dell'omeostasi fisiologica (per esempio, superare i limiti di una conflittualità accettabile con la madre può attivare la paura di non essere più nutrito o accudito nei suoi bisogni fisiologici).

La comprensione del ruolo dell'omeostasi nella dinamica motivazionale dell'individuo è fondamentale per comprendere l'origine e il carattere gerarchico dei suoi bisogni fondamentali.

## 7. La relazione educativa in classe

Dal momento in cui l'essere umano nasce al mondo – ancora all'interno dell'utero materno – si trova da subito immerso in una situazione relazionale. Come afferma Robert Pianta, le relazioni genitori-bambino e poi insegnante-bambino hanno un'importante influenza sullo sviluppo delle competenze globali del bambino e indirizzano la funzione regolatrice delle abilità emotive e scolastiche (Pianta, 1999).

Risulta evidente dal risultato di molte ricerche che si riferiscono al supporto emozionale in classe (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969; Pianta, 1999) che le relazioni maestro-bambino e bambino-bambino, sono la base che sostiene e garantisce la buona riuscita degli obiettivi educativi, comportamentali e sociali. In particolare, la qualità della relazione con gli insegnanti costituisce un fattore critico nello sviluppo dello studente: è questo il risultato cui sono pervenute numerose ricerche che hanno posto l'attenzione sulle trasformazioni di tali relazioni nel corso del tempo (Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

È anche importante sottolineare come diverse ricerche, che hanno rilevato e analizzato i tipi di comportamento che gli insegnanti attribuiscono ai loro allievi, abbiano evidenziato che i comportamenti identificati come intollerabili ricadono molto frequentemente sotto il dominio sociale piuttosto che sotto quello prettamente scolastico (Kauffman, 2001).

## 8. Lo stress dell'insegnante: I *work stressor*

L'insegnamento – professione considerata d'aiuto (Mortari, 2006) – costituisce, secondo molti ricercatori, una delle attività professionali con il più elevato rischio di *stress* (Van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005).

Riguardo alla salute nelle organizzazioni in generale, a partire dagli inizi degli anni Novanta il campo della ricerca si è focalizzato attorno al concetto di *stress* lavorativo (Macik-Frey, Campbell & Nelson, 2007), studiandone le ricadute sull'ambiente di lavoro e ragionando attorno alle possibili strategie di gestione. Per focalizzarci sul nostro settore specifico, lo *stress* dell'insegnante viene definito da Kyriacou “una esperienza caratterizzata da emozioni spiacevoli come tensione, frustrazione, ansietà, rabbia e depressione come risultato di aspetti del proprio lavoro” (Kyriacou, 1987, p. 146).

Più precisamente, nella professione educativa viene definito come una sindrome risultante dalle risposte alle richieste del contesto lavorativo, dovuta alla percezione di potenziali minacce verso il proprio benessere a causa dei cosiddetti *work stressor* e, insieme, conseguenza delle strategie messe in atto per ridurre tali pressioni. (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou, 2001).<sup>14</sup> Alcune ricerche classificano gli *stressor* come di tipo cognitivo, fisico ed emotivo; questi ultimi si riferiscono agli sforzi dell'insegnante finalizzati alla gestione delle relazioni interpersonali, sia a livello organizzativo che personale (Morris & Feldman, 1996). Il tipo di rapporti e interazioni che si sviluppano dentro la classe esercitano, infatti, una grande influenza sull'andamento delle dinamiche emotive e non solo.

Molte ricerche dimostrano che quella dell'insegnamento può essere considerata attualmente una professione a rischio *burn out* e *stress* (Acanfora, 2002).<sup>15</sup>

Dal punto di vista dell'insegnante, infatti, le aspettative riferite ai comportamenti positivi dei bambini nel contesto del gruppo-classe – comportamenti che possono rivelarsi molto diversi dal previsto – diventano forti mediatori della relazione insegnante-bambino (Good & Brophy, 1991; Greene, 1995). Numerose ricerche riconoscono le problematiche nel

---

<sup>14</sup> Il concetto di *stressor* è riferito al grado in cui l'investimento fisico, cognitivo ed emotivo richiesto per la gestione degli stimoli forniti dall'ambiente lavorativo è percepito come eccessivamente elevato in rapporto alle proprie risorse (Schaufeli & Bakker, *gli stressor e le risorse* 2004). Così, ad esempio, nei gruppi di lavoro il supporto sociale (risorsa) può ridurre gli effetti del conflitto (*stressor*) oppure dell'ansietà (risultato dello *stress*).

<sup>15</sup> Per approfondimenti sulle ricerche focalizzate sullo *stress* degli insegnanti e per comprenderne gli antecedenti e le conseguenze, si veda: Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Capel, 1991; Friesen, Prokop & Sarros, 1988; Friesen & Sarros, 1989.

rapporto con gli allievi come una delle più importanti fonti di stress psicologico dell'insegnante (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Makihen & Kinnunen, 1986; Parkay, Greenwood, Olenjik & Proller, 1988; Turk, Meeks & Turk, 1982).

La letteratura in materia ha portato alla luce un'ampia gamma di sintomi legati alla cronicizzazione delle situazioni di *stress* vissute durante lo svolgimento della professione. È infatti possibile osservare una progressione che, a partire dallo stress fisiologico, può condurre fino alla fatica cronica e anche alla riduzione della funzionalità del sistema immunitario (Kyriacou, 1987; Cole & Walker, 1989).<sup>16</sup>

Osservando le influenze della relazione dalla prospettiva dell'allievo, si è potuto verificare come gli studenti che durante tutto il loro percorso scolastico hanno vissuto un'importante interazione positiva con gli insegnanti sono quelli che hanno poi concretizzato una traiettoria di sviluppo positiva in campo sia sociale che accademico (Hamre & Pianta, 2001; Harter, 1996; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta *et al.*, 1995; Roeser *et al.*, 2000; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Silver, Measelle, Essex & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998).

## 9. Aspetti che influenzano le interazioni in classe

La condivisione della stessa dimensione spaziale, temporale e sonora comporta come conseguenza che le variabili che entrano in gioco nelle relazioni siano molto numerose: vanno considerate in primis le caratteristiche di genere e di età dell'insegnante e degli studenti; in secondo luogo i loro contesti sociali e culturali di appartenenza, che configurano il sistema di aspettative reciproche.

Riferendoci agli aspetti che determinano la qualità della relazione e che dipendono dall'insegnante, possiamo dire che assumono una notevole importanza, tra gli altri, la formazione professionale, gli anni di esperienza (Brekelmans, Wubbels & Tartwijk, 2005), le metodologie di insegnamento, l'abilità nella gestione della disciplina, l'impostazione dei diversi *setting* di attività.

---

<sup>16</sup> Dunham e Varma (1998) indicano che anche il calo della voce (fenomeno molto diffuso), il mal di testa, e in generale i dolori muscolo-scheletrici sono imputati frequentemente dagli insegnanti all'affaticamento dovuto all'attività lavorativa. Sotto il profilo immunitario, inoltre, è ormai riconosciuto che un alto numero di *stressor* può portare alla diminuzione delle difese dell'individuo (Evans, Hucklebridge & Clow 1997).

È però necessario sottolineare come i contesti specifici risentano inevitabilmente delle politiche dettate dal sistema scolastico in generale; grande rilevanza assumono, ad esempio, le direttive e le politiche specifiche applicate in ogni singola scuola. Sono questi gli elementi di contesto che delineano l'organizzazione generale dei processi scolastici e definiscono il clima scolastico di base all'interno del quale si inquadrano le relazioni nel gruppo-classe.

Nessuna ricerca, per quanto ne sappiamo, si è centrata finora sulla dimensione sonora complessiva che si crea all'interno della classe e sulla sua incidenza sulle dinamiche di ascolto che si sviluppano nel gruppo-classe. Si tratta di una variabile che può apparire lontana dall'esercitare un'influenza diretta sulle relazioni interne alla classe ma, nella realtà, si rivela invece in grado di influenzare in modo importante la relazione adulto-bambino (ce ne occuperemo dettagliatamente nel paragrafo relativo al clima sonoro).

Possiamo però segnalare fin d'ora come le urla dei bambini e degli insegnanti, i movimenti intenzionalmente reiterati che i bambini realizzano col fine di provocare rumori, il correre rumorosamente invece di camminare con calma, ecc., siano tutte variabili che si presentano con grande frequenza durante la giornata scolastica. Chi ha una certa consuetudine con l'ambiente scolastico sa bene che simili comportamenti non si verificano solo in presenza di bambini segnalati come bisognosi di sostegno; vi è oggi un preoccupante aumento del numero di bambini che presentano forme di comportamento non collaborative, le quali contribuiscono a rendere l'ambiente particolarmente difficile; tali comportamenti, di regola, non sono oggetto di appropriate strategie di gestione all'interno del gruppo-classe. Se consideriamo che negli Stati Uniti circa metà del tempo a disposizione di un insegnante è speso nella gestione dei comportamenti difficili degli studenti (Jones, 2000) ci risulta facile immaginare quanto una simile circostanza possa ostacolare il raggiungimento degli obiettivi educativi primari.

## 10. I ruoli dell'insegnante oggi

Oggi l'insegnante svolge diversi ruoli all'interno della classe: ufficialmente gli compete il ruolo di trasmettere conoscenze, ma anche quello di organizzare gli aspetti burocratici e di fungere da mediatore riguardo alle tematiche scolastiche e alla valutazione, da parte dei genitori, del rendimento scolastico dei propri figli. È altresì normale che svolga il ruolo di agente di socializzazione e mediatore di possibilità.

Negli ultimi tempi, però, con l'aumento del numero di bambini che presentano comportamenti difficili a scuola, l'insegnante si trova, durante la gestione della sua classe, a dover svolgere anche un ruolo di sostegno come *caregiver* (inteso letteralmente come "colui che si prende cura di...")<sup>17</sup>, molto spesso senza disporre delle risorse personali e professionali per farlo. Al proposito è stata analizzata la percezione di autonomia che l'insegnante manifesta rispetto allo svolgimento del proprio lavoro. Il risultato è stato che, a bassi livelli di autonomia, corrispondono più alti livelli di *stress* (Conley & Woosley, 2000).

D'altra parte, al fine di stabilire una relazione positiva con il bambino, il ruolo dell'insegnante all'interno della classe è fondamentale: infatti, al fine di consentire lo sviluppo adattativo, i bisogni psicologici di base dei bambini devono essere soddisfatti (Connell & Wellborn, 1991). Tali bisogni sono stati definiti come necessità di rendersi autonomi e competenti e di acquisire la capacità di relazionarsi con gli altri (Skinner & Belmont, 1993). Skinner e Belmont hanno analizzato differenti strutture di rapporto basate sulla capacità degli insegnanti di promuovere la competenza, di dare supporto all'autonomia e di coinvolgere gli studenti. Sono arrivati alla conclusione che quest'ultimo aspetto (il coinvolgimento) è considerato come il più valido e il più coerente, soprattutto da parte di quegli studenti che dichiarano di riconoscere i loro insegnanti come elementi di supporto positivo ai loro bisogni psicologici di base.

Coerentemente con i risultati di questa ricerca, dobbiamo concludere che ogni insegnante instaura un rapporto interpersonale con ognuno dei suoi studenti; l'insegnamento, dunque, deve essere visto (e quindi impostato) come un processo interpersonale di comunicazione (McCroskey & McCroskey, 1986, p. 158).

In particolare, la vicinanza interpersonale tra insegnante e bambino è stata ed è ancor oggi un importante tema di studio. Sono state fornite diverse definizioni della vicinanza interpersonale: è stata descritta come percezione di calore e affezione (Pianta, 2001), come distanza psicologica percepita (Ho Sui Chu, 2007) o anche come il grado di simpatia o affinità tra due individui (McCroskey & McCroskey, 1986).

Naturalmente, quando si parla di vicinanza tra insegnante e studente ci si riferisce ad un tipo di vicinanza completamente diversa da quella che si realizza in qualsiasi altro tipo di

---

<sup>17</sup> Il *Caregiver* è così definito nel linguaggio medico e terapeutico: (Social Welfare) a person who has accepted responsibility for looking after a vulnerable neighbour or relative. An individual such as a parent, foster parent, or head of a household, who attends to the needs of a child or depend adult. An adult who cares for a child. A person who cares of someone who is sick or disable.

rapporto. Infatti, se parliamo della vicinanza studente-insegnante, l'aspetto importante su cui focalizzarsi è il motivo che può dare origine alla comunicazione affettiva (da parte dello studente la motivazione all'apprendimento); è peraltro evidente che quest'ultima può scaturire con maggior facilità quando le persone stanno bene insieme (McCroskey & McCroskey, 1986).

## 11. Il clima sonoro nel gruppo-classe

Nella sezione riferita ai gruppi, all'origine del gruppo classe, alla sua conformazione e alle sue caratteristiche, sono state inquadrare le dinamiche che si intrecciano all'interno della classe. Alle considerazioni espresse in quel contesto bisogna aggiungere l'osservazione secondo cui le interazioni tra gli appartenenti al gruppo e tra questi e il docente sono allo stesso tempo causa ed effetto della dimensione sonora che si determina all'interno della classe.

Le riflessioni riguardo all'importanza della dimensione sonora, basate sui dati di questa ricerca, saranno esposte compiutamente nello spazio dedicato all'analisi dei risultati ottenuti. Per il momento possiamo introdurre la problematica, sottolineando che il clima sonoro si riferisce sia alla dimensione acustica che permea la classe, intesa sotto il profilo logistico, architettonico e contestuale, sia ai contenuti sonori delle interazioni tra le persone (tono della voce, rumori di sottofondo prodotti dai soggetti interagenti, ecc.). Laddove un preciso suono, prodotto con il corpo o con la voce (con il parlato o tramite l'emissione di altri suoni), o di natura ambientale, faccia da collante o da ponte fra queste interazioni, lì si può dire che si determini un particolare clima sonoro in grado di delineare le caratteristiche del gruppo classe. Ne consegue che il clima sonoro si riferisce alla qualità del mondo sonoro che circonda le persone che della classe fanno parte.

Per comprendere l'importanza del clima sonoro è necessario innanzitutto approfondire l'analisi delle interazioni; tra i diversi studi che si sono occupati della misurazione e concettualizzazione delle interazioni tra studente e insegnante in classe (anche se non specificamente sonore), va segnalato lo studio di Pianta (Hamre & Pianta, 2007) che classifica le interazioni interne al gruppo-classe in tre grandi domini: il supporto emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto emozionale (*TTI Teacher Through Interactions*). In questa cornice, lo studio in questione sottolinea che il punto di partenza per capire le influenze del contesto sullo sviluppo degli individui sta nel riconoscere che lo sviluppo si dà attraverso le interazioni tra le capacità e le abilità della persona e le risorse disponibili nei



diversi *setting*; tale sviluppo, naturalmente, si realizza all'interno di un processo dinamico (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Magnusson & Stattin, 1998).

Come vedremo in seguito, anche i risultati di questa ricerca ci confermano che la configurazione dei diversi momenti della giornata è determinata – e quindi dipendente e condizionata – dall'ambientazione sonora nella quale ogni evento si sviluppa. Non solo: sia le abilità sia le capacità che le persone manifestano in classe non possono prescindere dalle esperienze sonore interpersonali e contestuali che derivano dal loro ambiente di appartenenza.

Si potrebbe dire che ogni componente del gruppo è portatore di una sua storia sonora (la cadenza del parlato, l'intensità della voce, il tipo di pause utilizzate, i suoni inarticolati che accompagnano il dialogo, la modulazione del volume, la quantità di suoni inarticolati e forti che sostituiscono il parlato, ecc.). Di conseguenza, ognuno dei tre grandi domini sopracitati – supporto emotivo, organizzazione della classe e supporto emozionale – ha implicitamente una dimensione sonora al suo interno, anche quando questa non venga esplicitata apertamente.

In particolare, risulta interessante richiamare l'attenzione sul dominio relazionato con l'emotività, al fine di sottolineare come la sensibilizzazione vissuta da bambini e insegnanti nel corso di questa ricerca, focalizzata sugli aspetti sonori all'interno del gruppo, abbia dimostrato una notevole capacità di indirizzare l'attenzione di tutto il gruppo classe verso il piacere dell'ascolto. Un concreto apprezzamento al riguardo è stato manifestato sia da parte dei bambini, nelle interviste della seconda tappa (test in uscita-t1), sia da parte degli insegnanti nel *focus group*.

L'influenza dell'emotività sull'individuo è talmente alta che può plasmare la personalità del bambino durante tutto il periodo della scolarizzazione e cementare le fondamenta delle sue capacità cognitive e di socializzazione. È infatti noto che gli studenti che hanno sperimentato un miglior rapporto emotivo con il loro insegnante e i loro compagni sono in grado di sviluppare un percorso più positivo sia in campo sociale che in quello accademico (Hamre & Pianta, 2001; Harter, 1996; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta et al., 1995; Roeser et al., 2000; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Silver, Measelle, Essex & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998).

A proposito della stretta relazione fra contesto e clima sonoro, vale la pena ricordare ciò che Robert Pianta definisce come clima positivo e clima negativo in classe; Pianta afferma innanzitutto che la caratteristica della classe è quella di essere per sua natura un luogo sociale. Il clima positivo esprime il grado di piacere con il quale gli studenti condividono una relazione di *calore umano* con gli adulti e con i loro coetanei. Il clima negativo si verifica quando i partecipanti al gruppo-classe comunicano abitualmente tra

loro urlando, sono soliti patire umiliazioni da parte dei compagni o esprimere sentimenti di irritazione nei confronti dei coetanei o dell'insegnante.

Le qualità che vengono attribuite ad un insegnante sensibile consistono nell'essere in grado di osservare e reagire in rapida successione alle diverse situazioni che si presentano durante la lezione. Ciò significa notare coloro che non stanno prestando attenzione, cogliere la frustrazione di chi non ha compreso la risposta fornita alle sue domande o notare lo sguardo triste di un bambino che, solitamente, è felice e partecipe. Oltre a ciò, ad un buon insegnante si richiede di acquisire un tale livello di conoscenza dei suoi studenti da trovare sempre il modo migliore per rassicurarli.

Pianta propone alcune strategie che consentono di intervenire nelle situazioni critiche evidenziate: cambiare o modulare il tono di voce per attirare l'attenzione degli studenti distratti, riformulare le spiegazioni con un linguaggio più semplice, prendere nota mentalmente del disagio manifestato dal singolo bambino ed utilizzare l'intervallo delle lezioni per comprendere i motivi della sua distrazione, della sua tristezza o del suo disagio.

Per contro – sempre secondo Pianta – la caratteristica dell'insegnante insensibile è quella di non riuscire a leggere questi segnali, non importa se tenui, e di aggravare di conseguenza le possibili situazioni critiche con risposte o comportamenti inadeguati.

Come più sopra accennato, numerosi studi si interessano delle origini dello stress che colpisce la categoria che qui ci interessa, quella degli insegnanti; le cause più frequentemente evidenziate sono quelle determinate dai seguenti fattori: le mansioni assegnate, l'organizzazione del lavoro e la gestione delle relazioni sociali. Sono questi i fattori che mettono maggiormente a rischio il benessere dell'insegnante (Cox, 1993).

E' d'altra parte vero che un giusto grado di *stress* (*stress* sano) può anche determinare nelle organizzazioni stressate un maggior impegno motivazionale da parte sia del docente che degli alunni (Cartwright & Boyes, 2000).

In ogni caso l'analisi ambientale della classe è un'analisi fondamentale che è possibile effettuare come misura preventiva: per fare un esempio, nel corso della nostra osservazione all'interno delle classi, abbiamo registrato come bambini e insegnanti siano, insieme, protagonisti e ricettori di un grande numero di stimoli sonori di diversa entità, molte volte prodotti con volume e intensità elevati, sovrapposti tra loro e disorganici. Le fonti delle sonorità che si percepiscono all'interno dell'aula di classe sono molteplici. Molti di questi suoni vengono prodotti dalle persone stesse tramite la vocalizzazione, tramite il parlato o come conseguenza dell'emissione di grida, in tutte le possibili estensioni di intensità sonora e di modulazione.

Ogni giorno si può assistere, in classe, a teatri sonori del seguente tipo: alcuni bambini mormorano fra sé e sé mentre scrivono mentre altri parlano a voce alta con il compagno; qualcuno sovrappone di tanto in tanto la sua voce a quella degli altri bambini chiedendo di fare silenzio. L'osservatore esterno rileva così un rumore di fondo, costante e spesso in crescendo. Improvvisamente un altro bambino intima a gran voce di non disturbare, suscitando una serie di mormorii di approvazione o disapprovazione. Si determina in tal modo una situazione che impone all'insegnante, innervosito dal rumore e sminuito nel suo ruolo, di intervenire richiamando tutti quanti all'ordine; non è raro che ciò avvenga utilizzando un tono seccato o sgarbato.

Altri suoni sono prodotti non solo con la voce ma anche con diverse parti del corpo e con i tanti oggetti che in una classe circondano gli astanti e che possono facilmente divenire fonte ripetitiva di rumore. È importante sottolineare, al riguardo, come il rumore sia considerato ai primi posti tra le più significative fonti di stress fisico; gli elevati livelli di rumore prolungato nel tempo (Walsh, 2002) danneggiano gli organi di senso, determinando conseguenze negative nelle *performance* lavorative.

Nel 1999 è stato pubblicato negli Stati Uniti un *report* del *National Institute for Occupational Safety and Health* nel quale veniva riassunto il risultato delle più importanti ricerche condotte in materia di *stress* lavorativo. Gli intervistati, in una percentuale variabile dal 26 al 40%, hanno ammesso di vivere esperienze molto stressanti sul posto di lavoro (Sonnertag & Frese, 2003). Altre ricerche confermano come anche in Giappone le percentuali di *stress* lavorativo siano significativamente alte (Harnois & Gabriel, 2000). I lavoratori europei, in modo analogo, dichiarano – in una percentuale del 28% – che il loro lavoro è fonte di *stress* (Levi, 1998).

La ricerca eseguita da Cartwright & Boyes (2000) ha stimato che più del 60% delle assenze sul posto di lavoro in Inghilterra è dovuta allo *stress*. Come si nota, in un'ottica globale che tenga conto dello stato di salute della popolazione ed anche dei rapporti tra quest'ultimo e l'andamento della spesa pubblica, il tema si fa urgente. Infatti, anche se misurare il costo organizzativo dello *stress* occupazionale è davvero difficile, non sono più ignorabili i rapporti – come quello pubblicato dalla *International Labour Organization* – che stimano che le inefficienze dovute a *stress* professionale incidano, in ogni paese, per il 10% circa del P.I.L. (Midgley, 1997).

Anche negli Stati Uniti è stato stimato che si spendano ogni anno dai 200 ai 300 milioni di dollari in costi sociali e professionali dovuti allo *stress* (Atkinson, 2000).

Possiamo quindi affermare che, in base alle ricerche citate, lo *stress* occupazionale rappresenta una seria minaccia alla qualità della vita dei lavoratori (Danna e Griffin, 1999; Dyck, 2001), oltre a determinare un vero e proprio spreco delle potenzialità teoriche delle risorse umane presenti nelle organizzazioni.

Riportando queste osservazioni al nostro contesto, è necessario rendersi conto dell'importanza di prestare attenzione all'analisi della classe scolastica sotto il profilo delle caratteristiche dell'ambiente sonoro e delle sue conseguenze sull'ascolto, sulle relazioni interpersonali e sullo *stress* dell'insegnante. Sono infatti i comportamenti non collaborativi quelli che di solito generano i rumori che finiscono per alterare il corso rilassato della giornata: gli scoppi d'ira accompagnati da urla, i comportamenti di disturbo che si ripetono (come il percuotere la matita sul tavolo), i piedi che si muovono, lo spostamento intenzionale delle sedie o i movimenti volutamente rumorosi, l'inutile trascinamento del banco o della sedia quando ci si alza, il correre via rumorosamente invece di spostarsi silenziosamente, il lancio di penne, matite e altri oggetti. Comportamenti come questi possono avere conseguenze degenerative e causare gravi disturbi di aggressività all'interno del gruppo, con conseguenze negative sull'apprendimento e sulla qualità delle relazioni interpersonali.

A fronte di situazioni di questo tipo, esistono comportamenti *standard* che di solito l'insegnante tende ad assumere: si va dall'urlo, alla normale richiesta di silenzio, al richiamo, al rimprovero, al tentativo di dissuasione. Osservando il gruppo-classe ci si rende conto che, quando gli interventi dell'insegnante consistono in comportamenti sonori autoritari, normalmente non sortiscono l'effetto desiderato, mentre di solito si nota una consequenzialità tra i comportamenti (ripetitivi) degli studenti e la risposta inadeguata dell'insegnante. Le strategie degli insegnanti finalizzate alla gestione del gruppo non dovrebbero esimersi dall'includere un'analisi della propria e altrui gestione del suono (voce, corpo, ambiente), così come dal prestare una costante attenzione al mantenimento di atteggiamenti comportamentali coerenti con l'obiettivo. Solitamente le strategie proattive che sottolineano e lodano i comportamenti positivi invece di richiamare l'attenzione sui comportamenti scorretti sono quelle che producono i migliori risultati e che consentono anche di ottimizzare il tempo dedicato alla gestione del gruppo (Emmer & Stough, 2001; Pianta et al., 2004).

Quanto alle metodologie per una gestione positiva della classe, si può rilevare come gli insegnanti che riescono a pianificare i diversi aspetti organizzativi e a fornire ai loro allievi, nel corso della giornata, gli *input* adeguati per la gestione e l'organizzazione delle proprie attività, siano anche in grado di utilizzare i momenti di pausa per evitare che, nel corso della transizione da un'attività all'altra, si apra ogni volta una lotta per riprendere

l'attenzione del gruppo; in questo senso Robert Pianta parla di aule produttive, che descrive come quelle aule che assomigliano ad una “macchina ben oliata’ in cui nell’aula tutti si muovono come se si sapesse cosa ci si aspetta da loro” (Pianta et al., 2004); in caso contrario si può osservare come gli studenti, soprattutto nei momenti di cambio di attività, spendano molto tempo girando a vuoto per la classe, distraendosi o svolgendo operazioni del tutto estranee agli obiettivi didattici.

Tutte queste considerazioni ci confermano come l’ambiente di classe sia strettamente collegato con il clima sonoro, che risulta essere insieme causa ed effetto sia del modo in cui i vari componenti della classe si muovono all’interno dello spazio, sia della modalità con cui gestiscono il proprio corpo in relazione non solo allo spazio, ma anche alla presenza dei compagni. Solo se l’insegnante è in grado di gestire e di indirizzare tali fattori si possono creare le condizioni affinché ognuno possa comunicare i propri pensieri, le proprie idee, i propri dubbi e – cosa forse ancor più importante – possa prestare attenzione ai contributi degli altri.

Esattamente come succede nella creazione di un pezzo musicale, tutte le volte che il gruppo-classe si riunisce si può immaginare che si apra uno spazio con caratteristiche proprie – una sorta di pentagramma. Su questo pentagramma ogni linea melodica può essere scritta poco a poco fino a che, nell’insieme, si produce un’idea musicale. I suoni, i ritmi, le pause, i silenzi e le intensità creano, in tale contesto, un discorso melodioso, propedeutico ad un’intesa armonica. In altri casi, invece, il risultato è una cacofonia che impedisce qualunque possibilità di comunicazione o di interazione.

Ogni linea melodica ha un suo carattere e può essere esposta, ‘detta’ insieme agli altri: se il risultato dell’interazione è armonico ciò che ne risulta è una sorta di sinfonia. E’ però necessario, perché si raggiunga tale risultato, che il *feed back* derivante dall’ascolto delle linee melodiche prodotte dai compagni venga percepito ed utilizzato per temperare la propria armonizzandola nel contesto di una melodia di gruppo.



***PARTE SECONDA***

***LO STUDIO EMPIRICO***

*Una sinfonia da comporre*

## CAPITOLO III

### *Introduzione al problema e disegno della ricerca*

#### *Primo movimento Vivace*

---

*Non necessariamente quando viene detto qualcosa devi comunque intervenire con la parola, perché a volte la persona che sta parlando non ha bisogno di sentirsi dire niente: ha solo bisogno di essere ascoltata; magari in quel momento io che ti ascolto sono una valvola di sfogo. E' come se tu parlassi con te stesso ma in quel momento ti stai fidando di me e quindi lo stai dicendo a me. (Maestra di una classe terza, Quarto Oggiaro-Milano, focus group)*

#### 1. Fondamento della ricerca

Lo spunto iniziale della presente ricerca scaturisce dai luoghi concreti dell'educare. I presupposti dai quali trae origine sono essenzialmente due: in primo luogo il percorso teorico, professionale ed operativo della ricercatrice. Iniziato in Colombia e proseguito in Italia è stato scandito dall'ideazione, implementazione e realizzazione di numerosi progetti in scuole di vario ordine e grado, basati su percorsi musicali e pedagogici in grado di spaziare tra educazione e terapia (musicoterapia); l'obiettivo è sempre stato quello di progettare e somministrare adeguati strumenti di formazione. All'interno di una tale impostazione, il ruolo del formatore viene a coincidere con quello dell'osservatore, del membro attivo dei vari gruppi, oltre che del protagonista delle pratiche educative quotidiane. (Poter riflettere sulle problematiche dell'ambiente scolastico mentre ne fai parte costituisce senza dubbio un punto d'osservazione privilegiato). Com'è naturale, assieme all'esperienza professionale è cresciuta l'esigenza di interrogarsi riguardo alle dinamiche della classe, ai loro significati profondi, alle rappresentazioni che i vari protagonisti del gruppo-classe si fanno di tali dinamiche.

L'osservazione del gruppo-classe e l'analisi delle dinamiche di comunicazione tra bambini ed insegnanti hanno costituito, insieme, il luogo di materializzazione di concetti



importanti e l'ambito nel quale tali concetti si sono manifestati, a volte, in contraddizione tra loro.

Il secondo dei presupposti di questa ricerca è stata la motivazione – consolidatasi nel tempo attraverso la presenza, la partecipazione e l'osservazione critica dell'ambiente educativo – a sviluppare processi e metodi relativi a musica e pedagogia, con l'umiltà e la circospezione di chi si sente continuamente assalito da innumerevoli dubbi e incertezze. In particolare, questa coniugazione di eventi ha portato a riflettere sui meccanismi della *relazione* che si stabilisce tra le persone che condividono la stessa dimensione temporale, spaziale e sonora.

Nell'ottica dell'interdisciplinarietà e focalizzando l'attenzione sulla musica intesa come dimensione sonora complessiva del contesto, la riflessione ha condotto alla formulazione di quesiti e alla ricerca di spiegazioni che avessero a che fare con la dimensione sonora come percorso estetico della conoscenza e come elemento mediatore della relazione.

D'altra parte, come afferma Schafer (1985) “una comunità può essere definita in termini politici, geografici, religiosi, sociali, ecc. Ma a mio avviso una comunità ideale può essere anche proficuamente definita in termini acustici”. Lo spazio dell'abitazione o lo spazio della classe, quindi, vivono di suoni del tutto loro, che all'interno di tali spazi assumono un significato ben preciso, mentre in altri contesti possono rimanere totalmente privi di interesse e di significato.

## 2. La lente sull'organizzazione scolastica

Gli studi in tema di relazione insegnante-bambino iniziano a svilupparsi nel secolo scorso (Moos, 1984); in particolare, la tematica relazionale come spazio concreto di ricerca si afferma verso la fine degli anni Ottanta. Analizzando l'ambiente interno della classe appare evidente che l'instaurarsi di appropriate relazioni interpersonali costituisce il requisito indispensabile affinché gli studenti abbiano successo nel processo di apprendimento (Wubbles & Brenkelmans, 2005). In questo processo relazionale intervengono molte variabili: possiamo citare ad esempio la percezione che l'insegnante ha dell'alunno (Tartwijk Van, Brekelmans, Wubbles, Fisher & Fraser, 1998), il fatto che il bambino sia o meno accettato dai suoi pari (Hughes & Kwok, 2007; Chang, L. et al., 2007) e, naturalmente, il comportamento sociale del bambino (Good & Brophy, 1974).

Con il trascorrere del tempo e man mano ci si avvicina alla fine del secolo, le nuove dinamiche che si instaurano nell'ambiente scolastico rendono evidente la necessità e anche l'urgenza di attribuire un sempre maggior rilievo alla tematica relazionale.

Le caratteristiche della moderna società globalizzata esigono che la scuola, per poter svolgere il suo ruolo in termini di didattica e di contenuti da trasmettere, dedichi una sempre maggior attenzione alla ricerca e all'utilizzo di strumenti di supporto in grado di stimolare la curiosità e motivare alla partecipazione. L'arte in generale – e la musica in particolare – possono egregiamente svolgere tale funzione di supporto. L'arte, così come l'educazione, è esperienza; Dewey (1954) parla dell'esperienza estetica definendola un'esperienza totale di integrazione degli aspetti cognitivi con quelli pratici ed emotivi:

Ciò che lo studente ha bisogno di sapere è, non come uomini di genio hanno prodotto capolavori immortali tanto tempo fa, ma come nel mondo che la sua osservazione personale gli mostra, egli può scoprire sempre di più che cosa dà colore e gusto a ciò che egli fa di giorno in giorno (Dewey, 1954, pp. 263-265).

Tali riflessioni suggeriscono la possibilità di un'interazione che, attraverso l'esperienza estetica, ci metta in grado di spaziare e di agire ai vari livelli dell'esperienza umana. D'altra parte l'esperienza estetica può essere fonte di stimolazioni sempre nuove; così, ad esempio, la narrazione sonora, come narrazione di sé e dell'ambiente, può indurre una forte sensibilizzazione al tema della relazione interpersonale nel contesto della classe. L'esperienza artistica, dunque, se inserita in un progetto olistico, avviato con l'utilizzo di metodologie ludiche e appropriate ai tempi e ai contesti, può fornire un forte sostegno al processo di sviluppo cognitivo del bambino.

Oggi è diventato necessario – e in alcuni casi urgente – ricercare il dialogo tra discipline considerate in altri tempi lontane o contrapposte:

L'educazione attraverso l'arte appartiene tanto al campo della pedagogia quanto a quello della estetica. Questo rapporto non è stato tanto apprezzato da queste due discipline, in quanto l'estetica si orientava piuttosto verso la riflessione teorica e la pedagogia rischiava di rinchiudersi in quadri troppo pratici (Wojnar, 1970, p. 120)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Il libro è in sostanza la tesi di dottorato della Dottoressa Wojnar sostenuta alla Sorbona di Parigi nel 1960.

Trovare la strada per realizzare il dialogo tra estetica e pedagogia è un compito al quale può partecipare la dimensione acustica, grazie alla sua immediatezza e vicinanza sia agli insegnanti sia ai bambini, che sono immediatamente in grado di coglierla come dimensione sonora e musicale. L'avvio di questo dialogo comporta, però, la necessità di abbattere le barriere ideologiche e psicologiche che fino ad oggi lo hanno ostacolato, soprattutto all'interno dell'ambiente scolastico.

Affinché la dimensione estetica – nella sua forma specifica di dimensione sonora e musicale – possa svolgere pienamente la sua funzione di invito alla sensibilizzazione nel contesto della scuola primaria, è necessario che sia integrata alla dimensione ludica.

In tal modo può costituire, per il bambino, un vero e proprio invito ad entrare nel mondo sensibile, come primo passo verso la ricerca della propria dimensione personale; grazie alla scoperta delle proprie potenzialità e delle caratteristiche del proprio modo di relazionarsi con gli altri, il bambino potrà così essere aiutato nello sviluppo delle sue abilità comunicative.

### 3. L'approccio alla cornice teorica

La definizione dell'inquadramento teorico si avvale della riflessione sulle tematiche già affrontate da chi scrive nel corso dell'attività didattica e terapeutica svolta in campo psicopedagogico, musicoterapico e della didattica musicale (Baroni, 2004; Schafer, 1977; Nathaliens, 1995; Delalande, 2009; Tomatis, 1992; Sloboda, 1988; Campbell, 2000; Bowlby, 1969; et al.). In questo caso, però, è stata adottata la diversa prospettiva di chi opera all'interno di un processo di ricerca. Nel lavoro di ricerca delle fonti ci si è sforzati di integrare, con il materiale ritenuto strettamente connesso al contenuto della ricerca, anche tutti i riferimenti disponibili su due grandi tematiche: l'*ascolto* (come dimensione sonoro-musicale dell'ambiente) e la *relazione educativa* insegnante-bambino.

Riguardo al tema della relazione educativa, prima di affrontare la situazione così come si presenta oggi nell'ambiente scolastico, si è ritenuto di premettere un breve excursus storico che aiuti a comprendere le origini del problema e le soluzioni adottate nel corso dei secoli. Solo successivamente è stata affrontata l'analisi della letteratura riferita alla situazione relazionale attuale.

Un lavoro di ricerca non può evidentemente esimersi dall'approfondire i risultati di altri studi in materia che si propongano obiettivi analoghi ai suoi. Purtroppo, però, ripercorrendo i relativamente pochi lavori disponibili e ricorrendo anche ad alcuni database

specialistici, quali *CSA Sociological Abstracts*, *Educational Resources Information Digest*, *PsycINFO*, *Applied Social Sciences Index and Abstracts*, mentre è stato possibile reperire materiali interessanti che affrontano le tematica musicale, riferita anche all'ambiente scolastico, non se ne è incontrato alcuno che si focalizzi esattamente sullo scopo dalla presente ricerca.

Molti studiosi del fenomeno educativo affrontano lo studio delle relazioni interpersonali utilizzando le teorie sull'attaccamento come strumento per orientarsi all'interno dei pattern relazionali (Howes & Hamilton, 1993). Questa è stata anche la scelta di base del presente lavoro. In particolare, Robert Pianta (1999), noto per i suoi studi sulla relazione nell'ambito scolastico, approfondisce il tema delle percezioni delle due parti implicate nell'interazione. In controtendenza, la prospettiva interpersonale (Wubbles & Berkleman, 2005) propone una visione non associata alla teoria dell'attaccamento: sostiene infatti che nell'aula di classe i bambini sperimentano simultaneamente molti processi relazionali; poiché l'insegnante deve necessariamente essere condiviso tra diversi alunni, si crea un'interazione insieme dinamica e multidirezionale.

Il punto di partenza del presente lavoro rimane, comunque, la teoria dell'attaccamento di Bowlby (1969), in quanto base dei contenuti affettivi di quella che diventerà la relazione interpersonale e, più specificamente, dell'interazione tra insegnante e bambino. Tuttavia, l'analisi dell'evoluzione delle relazioni intergenerazionali presuppone la necessità di confrontarsi con il paradigma, anch'esso centrale in questo lavoro, che si rifà alla Psicologia dello sviluppo (Piaget, 1970-76; Bruner, 1991; Vigotsky, 1954). Questa ricerca si svolge, infatti, con bambini di terza elementare: i contributi delle teorie citate diventano dunque indispensabili nel processo di comprensione e di definizione delle caratteristiche dei bambini in questa fase del loro sviluppo.

In tema di relazione educativa, Pianta (1999) basa in modo più specifico i suoi studi sull'approccio sistemico relazionale, approccio condiviso in questo percorso di ricerca in quanto pone il tema della relazione al centro dell'analisi della vita dell'individuo. Ai fini di questo lavoro l'approccio di Pianta fornisce elementi essenziali che aiutano a comprendere l'origine e lo sviluppo delle relazioni interne all'aula di classe.

E' stato interessante incrociare con la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969) i risultati emersi dall'analisi della letteratura in tema di ascolto dell'ambiente sonoro-musicale e dai molti lavori in tema di percezione sonora nel periodo prenatale (Tomatis, 1992; Nathaliens, 1995; et al.). Quanto all'aspetto prettamente sonoro di questo lavoro, si fa riferimento al *soundscape* di Schafer (1985). Nei suoi lavori sul paesaggio sonoro questo

ricercatore-musicologo analizza l'insieme delle sonorità di un determinato ambiente partendo sia dalla percezione da parte dell'individuo sia dal significato che tali suoni assumono sotto il profilo sociale. Quanto agli approcci in ambito musicale, ne sono stati incontrati taluni che si sforzano di avvicinare la didattica musicale ai livelli elementari della scuola in un'ottica interdisciplinare (Bianchi, 1996; Delfrati, 1990; Zorrillo, 1998); altri invece si propongono una funzione nettamente disciplinare ed affrontano, sotto vari profili, la teoria musicale (Baroni, 2004; Bottero, 2000; Ferrari, 2003; La Face, 2008).

Alcuni degli studi analizzati, che affrontano la relazione tra l'essere umano e l'aspetto sonoro musicale, sono stati sviluppati da neurologi e musicologi ma anche da musicoterapeuti che si sono spesso focalizzati sulla relazione che si sviluppa durante il periodo prenatale (Benenzon 1998; Nathaliens, 1995; Tomatis, 1992). Nei primi due capitoli di questa ricerca vengono presentati e sviluppati gli approcci teorici che hanno ispirato e che accompagnano il presente lavoro.

Quanto al dispositivo formativo proposto, risulta importante sottolineare che nella sua totalità è permeato dall'aspetto ludico, nel senso che i moduli sono basati sul piacere della percezione sonora, dove corpo e mente vengono stimolati a esplorare, ad ascoltare e a ridefinire le azioni, i pensieri e i sentimenti all'interno di contesti diversi. L'impostazione ludica non è esclusivamente motivata dal piacere che il bambino trova nel gioco; anche l'adulto vi prova piacere: il gioco, infatti, non è una prerogativa infantile ma rimane un'esperienza basilare nel corso di tutta l'esperienza umana. Per utilizzare le parole di Winnicott, è un'esperienza che "appartiene al fatto di essere vivi, appartiene alla maniera che ha l'individuo di incontrarsi con la realtà esterna" (Winnicott, 1974, p. 123). Inoltre "porta in maniera naturale all'esperienza culturale e invero ne costituisce le fondamenta" (*Ivi*, p. 182). Si potrebbe dire che il gioco diventa un facilitatore nella relazione sia con l'altro, sia con se stesso, sia con gli oggetti che ci circondano. Ciò è dovuto a quel tratto distintivo del gioco che Bateson definisce un fare "come se". Si tratta di un'apparente "presa di distanza" che permette invece un rapporto interattivo basato su una forte partecipazione e un ampio coinvolgimento (Bateson, 1996)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Bateson, G. (1996) sviluppa la teoria del gioco e la teoria della fantasia; si interroga sulla natura della simulazione e dell'immaginazione nella loro paradossalità, che definisce come 'non è ciò che sembra'. Il libro citato è il risultato di una discussione tra Bateson e altri scienziati avvenuta a Princeton nel 1955, intorno al tema 'questo è un gioco', tema che costituisce anche il titolo dell'opera successivamente pubblicata. Bateson, G. (1996).

Possiamo dunque concludere che l'approccio interdisciplinare è stata la caratteristica centrale di questa ricerca, nel corso della quale ci si è sforzati di circoscrivere in spazi e tematiche sempre più specifiche sia l'approccio teorico sia il disegno di ricerca e il suo svolgimento rigoroso.

#### 4. Ricognizione del processo

Nella progettazione iniziale, l'obiettivo, il problema e l'ipotesi della ricerca avevano portato a pensare all'impostazione di un disegno quasi-sperimentale; tuttavia, nel corso della fase di osservazione preliminare è risultato evidente che ci si doveva orientare verso un disegno quali-quantitativo.

Una volta stabilito il contatto con le scuole di Milano (Italia) e di Santa Marta (Colombia), è iniziato il processo di osservazione preliminare, finalizzato a definire gli strumenti e le fasi del percorso di ricerca. Una volta completata l'approfondita analisi degli strumenti presenti in letteratura, ne sono stati tratti i più idonei allo scopo, così come sono state definite le fasi, i tempi e il cronogramma dell'intervento.

#### 5. Descrizione della ricerca

##### 5.1. Le fasi e gli strumenti della ricerca

Di seguito sono esplicitate le fasi della ricerca, con l'indicazione degli strumenti utilizzati che saranno, però, analizzati in modo approfondito nel capitolo successivo. La ricerca si è svolta in tre fasi: è iniziata con l'esplorazione dell'ambiente e delle persone coinvolte, per passare poi alla raccolta dei dati ed arrivare, infine, alla fase di analisi dei risultati.

5.1.1. *Fase esplorativa*: ha inizio attraverso i primi contatti con le scuole di Santa Marta (Colombia) e di Quarto Oggiaro, Milano (Italia) che si svolgono durante il primo semestre del 2012. A Milano, nel corso del secondo semestre 2012, una volta concluse le riunioni di presentazione del progetto di ricerca al preside e alle insegnanti coinvolte, sono state avviate le necessarie richieste formali, ivi comprese quelle relative al consenso firmato da parte dei genitori dei bambini coinvolti nella ricerca. Una volta ottenute le autorizzazioni, ha avuto inizio l'osservazione preliminare delle classi ed è stato definito, in collaborazione

con gli insegnanti, il cronogramma dei lavori (vedi Figura n. 2), così come il coinvolgimento degli insegnanti stessi sia nel training formativo sia nel successivo lavoro di sensibilizzazione degli allievi (svolgimento del dispositivo formativo con gli studenti).



Figura n. 2 Agenda generale del percorso

5.1.2. *Fase operativa*: si avvia il corso di formazione degli insegnanti e, contemporaneamente, vengono somministrati i test definiti nel disegno quantitativo. Una volta ultimato il training formativo inizia lo svolgimento dei dieci incontri di un'ora ciascuno tenuti dall'insegnante con i propri allievi.

La raccolta dati *qualitativa*. Gli strumenti utilizzati in questa fase, che saranno analizzati in dettaglio nel prossimo capitolo, sono costituiti inizialmente in due *focus group*: il primo con gli insegnanti del gruppo sperimentale, il secondo con quelli del gruppo di controllo; alla fine di tutto il percorso è stato realizzato un ulteriore *focus group* con il coinvolgimento di entrambi i gruppi. Per l'osservazione del gruppo classe si sono concordati due incontri a settimana, da realizzarsi durante il normale svolgimento della giornata. L'organizzazione e i protocolli del dispositivo 'musicalmente insieme' sono spiegati nel dettaglio all'interno del capitolo 3; il materiale scritto, prodotto da insegnanti e bambini, fa parte del materiale dell'analisi qualitativa.

La raccolta dati *quantitativa*: si è deciso di utilizzare i quattro test che elenchiamo di seguito, da somministrarsi sia all'inizio del percorso sia una volta concluso lo svolgimento del dispositivo 'musicalmente insieme'.

#### *Pre test*

Test CMF Valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta & Ronchetti, 2008)

Test di ascolto musicale: Misure dell'abilità musicale (Arnold Bentley, 1966)

TEC test di Comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2008 )

STRS *Student-teacher relationship scale* (Pianta, 2001) e *questionnaire* (Murray & Greenberg, 2001)

#### *Intervento*

Applicazione del dispositivo "musicalmente insieme" alle varie classi, sotto la responsabilità del singolo insegnante.

#### *Post test*

Somministrazione dei quattro test elencati nel pre test.

### 5.1.3. Fase di analisi dei risultati.



## 6. Disegno della ricerca

### 6.1. Processo

A continuazione viene descritto il percorso in base al quale sono state definite le tappe della ricerca, coerentemente con le scelte metodologiche effettuate.

Come definito dalla tempistica concordata con gli Istituti scolastici interessati, il lavoro sul campo si è svolto nel corso del primo semestre 2013 a Milano Quarto Oggiaro. Il lavoro sul campo in Santa Marta Colombia si è svolto durante il secondo semestre 2013. Il primo passo ha riguardato la fase esplorativa (Novembre 2012), condotta tramite l'osservazione delle classi terze a Milano Quarto Oggiaro.

Successivamente sono stati realizzati i *focus group* con gli insegnanti, seguiti dal *training* formativo, nel corso del quale è stato presentato e commentato il dispositivo “musicalmente insieme”.

Il *training* è stato impostato come laboratorio, con l'obiettivo di consentire il coinvolgimento effettivo (e non solo teorico) degli insegnanti nel lavoro metodologico. Si è inteso, infatti, valorizzare al massimo le percezioni, i messaggi e le motivazioni che avrebbero potuto scaturire dall'esperienza del singolo insegnante. Nel corso del *training* sono state presentate attività simili – a volte identiche – a quelle che l'insegnante avrebbe dovuto proporre successivamente ai propri studenti. L'impostazione prevedeva interventi verbali molto ridotti da parte del conduttore, di modo che fosse possibile lasciare ampio spazio alle riflessioni sull'esperienza vissuta dai partecipanti esposti allo stimolo sonoro. In questo modo, una volta provata un'esperienza diretta, gli insegnanti venivano messi in grado di condividerla con i bambini.

Una volta terminata la fase di somministrazione dei test in entrata a bambini e insegnanti (vedi ricerca quantitativa), si dà inizio allo sviluppo del dispositivo “musicalmente insieme”. L'osservazione da parte della ricercatrice si svolge dentro l'aula di classe, nel corso del normale svolgimento della giornata scolare; la ricercatrice, invece, non sarà mai presente durante gli incontri sonoro-musicali tenuti dagli insegnanti, che devono rimanere momenti esclusivi di condivisione tra l'insegnante e i bambini. L'osservazione inizia due settimane prima della somministrazione dei *test* di entrata, con cadenza di due incontri a settimana, e continua per tutto il tempo della somministrazione del dispositivo, per concludersi solo due settimane dopo la somministrazione di tutti i test in uscita.

Va sottolineato, comunque, che anche in considerazione della dinamicità dell'oggetto, il disegno complessivo è stato rivisto più volte nel corso della ricerca. Vale a questo riguardo la metafora di Kvale (1996), per la quale:

[...] il ricercatore non è quindi un minatore che estrae i dati fino a quel momento nascosti sotto terra, ma piuttosto un viaggiatore che cerca storie significative da raccontare al suo ritorno, per costruire le quali ha appunto bisogno di ascoltare le “voci” e di “conversare” con le persone che incontra durante il viaggio. Ovviamente, e questo è un punto particolarmente centrale, durante tale conversazione sia il ricercatore che i partecipanti co-costruiscono attivamente gli oggetti della ricerca, anche in base ai loro interessi, scopi e capacità strategiche.

## 6.2. Domanda di ricerca

La domanda di ricerca è stata così formulata: Qual è l'impatto di un *training* sull'ascolto sonoro-musicale (implementato dallo stesso insegnante) nella relazione insegnante-bambino all'interno dell'aula di classe?

## 6.3. Obiettivo generale

L'obiettivo generale della ricerca è stato così definito: Analizzare e valutare l'impatto di un intervento basato sull'ascolto sonoro-musicale (sensibilizzazione estetico-acustica) nella relazione bambino-insegnante di terza elementare.

## 6.4. Obiettivi specifici

Quanto agli obiettivi specifici, essi sono consistiti, in primo luogo, nello studio dell'influenza che la dimensione sonora può avere sui fattori emotivi e sui fattori sociali in classe.

Un secondo obiettivo specifico ha riguardato l'indagine sui cambiamenti delle capacità relazionali dei bambini di terza elementare, come conseguenza della partecipazione ad un percorso di ascolto sonoro-musicale.

Ci si è proposti inoltre di indagare sui cambiamenti delle capacità relazionali degli insegnanti delle classi terze di scuola elementare a seguito della implementazione di un percorso di ascolto sonoro-musicale.

#### 6.5. Formulazione delle ipotesi

In riferimento agli obiettivi sopra descritti, si formulano le seguenti ipotesi di ricerca:

- Se i bambini di terza elementare ricevono una stimolazione sistematica di ascolto sonoro-musicale (per almeno 10 incontri, con metodologie ludiche adeguate all'età), condotta dallo stesso insegnante di riferimento, miglioreranno le loro relazioni interpersonali con i coetanei e con il proprio insegnante.
- Se gli insegnanti delle classi terze ricevono una consulenza metodologica e sonoro-musicale e implementano direttamente con i bambini della propria classe un percorso mirato di ascolto sonoro-musicale, miglioreranno le relazioni interpersonali con i loro allievi.

#### 6.6. Training e dispositivo formativo “musicalmente insieme”

Che a ciascun essere umano sia offerta la possibilità di vivere esperienze che orientino ad apprendere tecniche per la ricerca del sapere della vita e insieme a coltivare il desiderio per tale ricerca è dunque essenziale; educare l'altro a prendersi a cuore la sua esistenza significa educare ad *aver cura di sé* (Mortari, 2009, p. 3).

Il dispositivo formativo “musicalmente insieme” costituisce la variabile indipendente inserita in questa ricerca. Si articola in due fasi: *in primis* gli incontri con gli insegnanti del gruppo sperimentale, successivamente, e attraverso questi ultimi, l'intervento sui bambini delle classi oggetto d'osservazione. Poiché non è stato possibile trovare un dispositivo sonoro-musicale già collaudato, la ricercatrice ha provveduto alla progettazione di quello adottato, che è stato successivamente sperimentato sia in Italia sia in Colombia. Per la sua realizzazione sono stati utilizzati gli spunti emersi durante il training formativo con gli insegnanti; sono poi stati aggiunti alcuni collegamenti tematici interdisciplinari relativi alle materie studiate dai bambini nel corso del semestre in cui era somministrato il dispositivo (ad

esempio: i dispositivi che facevano riferimento alla pioggia sono stati utilizzati per riprendere i temi dell'acqua, in biologia, e dell'uomo primitivo, in storia)

#### 6.6.1. Modalità didattiche e metodologiche

Qual è il tipo di formazione più adatto affinché l'insegnante possa condividere le implicazioni della dimensione sonoro-musicale in classe? Considerando il livello di professionalità dei destinatari e la conclamata necessità di attingere alle proprie capacità creative con lo scopo di reinventare continuamente modalità didattiche motivanti, è stata messa a punto una metodologia basata sul processo 'apprendimento-insegnamento', pensata come approccio pratico e flessibile all'utilizzo di una didattica sperimentale. Il laboratorio messo a punto si è caratterizzato per il fatto di consentire una forte comunicazione interpersonale e di stimolare il bambino (ma ancor prima gli insegnanti) a "rappresentare" le proprie percezioni, le proprie difficoltà e le proprie opinioni. Nel corso degli incontri, le dinamiche ludiche sonoro-musicali proposte hanno portato al riconoscimento e all'approfondimento dell'ascolto come problematica centrale in classe.

Nella gestione delle esperienze ludiche ci si è sforzati di creare un clima di serenità, di apertura verso l'ascolto e di condivisione all'interno del gruppo; una volta conseguiti tali risultati, gli insegnanti sono stati stimolati a individuare, attraverso la loro capacità di partecipazione e relazione con il gruppo, i possibili canali di socializzazione mediati dall'esperienza estetica-sonora.

Interessante è la circostanza che ciascuno si sia sforzato di individuare per proprio conto gli strumenti didattici più adatti per condividere tale esperienza con i propri allievi: gli insegnanti hanno, infatti, colto con piena adesione l'opportunità di essere loro stessi a svolgere le attività sonoro-musicali con i bambini; è proprio questo l'elemento che ha caratterizzato il contenuto formativo della ricerca.

In tal modo il nucleo centrale della metodologia proposta è consistito nella trasmissione – da parte degli insegnanti – di un'esperienza estetica nella quale credevano perché precedentemente sperimentata su di sé. In questo modo l'attività con i bambini è stata percepita come il frutto della condivisione di un percorso già realizzato in prima persona, con tutto quello che ciò comporta: la possibilità di trasmettere le proprie scoperte acustiche, di realizzare collegamenti tra la propria e altrui sensibilità, di estrinsecare la propria espressività in un contesto relazionale.

### 6.6.2. Organizzazione e svolgimento

L'osservazione preliminare è stata molto utile ai fini della valutazione non solo delle variabili di scenario e dei soggetti coinvolti (preside, insegnanti, personale di sostegno, ecc.), ma anche del modo in cui gli spazi utilizzabili, le attrezzature disponibili, i contenuti da trasmettere e le modalità didattiche avrebbero potuto incidere sugli esiti della ricerca. Tale approccio è stato fondamentale per prendere le misure di tutti i fattori di contesto e adottare le necessarie cautele.

A Milano Quarto Oggiaro i prerequisiti materiali si sono rivelati, se non ideali, almeno accettabili. L'accorgimento importante è stato quello di organizzare per tempo la gestione delle risorse. Nel Liceo del Norte, a Santa Marta, ci si è trovati, invece, ad operare in assenza delle risorse materiali minime: in Colombia, nella scuola primaria, non è infatti prevista un'aula di musica o un'aula video, né è stato possibile ricorrere ad un'aula di sostegno. Meno ancora sono stati reperibili strumenti musicali o materassini per organizzare il *setting*. In compenso, però, sono stati riscontrati interessanti prerequisiti nei soggetti: rettore, coordinatore e insegnanti hanno dato da subito la loro disponibilità, al punto che tutti gli insegnanti della scuola elementare (compresi quelli non coinvolti) hanno voluto partecipare al *training* formativo e al *focus group*. Nel corso di ogni incontro, poi, molti di loro chiedevano che la loro classe venisse coinvolta nel "progetto per l'anno prossimo" (?!). Così, al *training* organizzato a Santa Marta hanno partecipato tutti gli insegnanti della scuola primaria: per rispondere a tal richiesta è stato necessario programmare una giornata completa di formazione; va osservato che l'aver operato in assenza di altre attività scolastiche ha contribuito a creare un'ambientazione sonora favorevole.

A Milano erano stati programmati tre incontri di tre ore ciascuno che, per motivi di forza maggiore (sciopero dei mezzi pubblici), sono diventati due; l'incontro non tenutosi è stato sostituito da momenti formativi individuali.

### 6.6.3. Procedura

Anche se la disponibilità degli insegnanti e delle istituzioni coinvolte è stata ampia, non si può dire che sia stata totale, sia sotto il profilo dell'organizzazione degli spazi sia per ciò che concerne la preparazione del *setting* dei vari incontri: è stato necessario un alto tasso di flessibilità da parte della ricercatrice per poter sopperire alle varie carenze organizzative. Questa variabile di processo ha suggerito di organizzare le schede di supporto con una

specificazione metodologica molto attenta. Si è concordato che, per tutta la durata di ogni incontro, la ricercatrice sarebbe rimasta fuori dall'aula, interagendo con i bambini solo all'inizio – durante la loro preparazione all'incontro – e al termine della sessione riaccompagnando i bambini nella loro classe.

La presenza in loco della ricercatrice si è rivelata molto utile al fine di evitare interruzioni e interferenze da parte delle tante figure che si muovono nell'ambiente scolastico e che, ripetutamente, entrano ed escono dalle aule (bidelli, altri insegnanti, personale amministrativo, ecc.). Per quanto riguarda, poi, i fini specifici dell'incontro tale presenza è stata fondamentale: in più occasioni, gli insegnanti sono usciti dall'aula per chiedere conferme o chiarire dubbi.

#### 6.6.4. Pre *training* formativo

Gli incontri formativi con gli insegnanti, anche se organizzati in gruppo, sono stati centrati sul coinvolgimento emotivo del singolo partecipante, nel senso di indurre il più possibile esperienze sonore individuali che, grazie alla metodologia prescelta, diventassero successivamente oggetto di condivisione con gli altri partecipanti. Anche se gli incontri non sono stati impostati come lavoro di sostegno terapeutico, il gruppo, lo spazio, la dimensione sonora, l'ambientazione così generata, così come la cura delle pause e del rispetto dei tempi, hanno fatto sì che i partecipanti sperimentassero in prima persona le esperienze sonore proposte e ne parlassero apertamente fra loro. È stato dunque raggiunto l'obiettivo che il training formativo si proponeva: coinvolgere personalmente gli insegnanti in attività sonoro-musicali affinché, sperimentandole in prima persona, potessero elaborarle in un vissuto personale che supportasse, al momento della trasmissione ai bambini, la condivisione di un'esperienza estetica. Tale approccio ha anche consentito agli insegnanti di sperimentare un modo diverso di stare insieme ai bambini, dando la precedenza alla comunicazione “non verbale” e utilizzando forme d'interazione in grado di favorire il coinvolgimento di tutti in un processo di sensibilizzazione al suono.

#### 6.6.5. Svolgimento dell'incontro

Ognuno dei dieci laboratori tenuti dall'insegnante con il proprio gruppo era organizzato in tre fasi e si svolgeva nel seguente modo.

- Due giorni prima della data stabilita l'insegnante riceveva dalla ricercatrice la scheda del laboratorio, (Scheda n. 1) contenente tutte le indicazioni relative alla preparazione e alla gestione dell'attività. In caso di dubbi, domande o suggerimenti poteva mettersi in contatto con la ricercatrice.
- Nel giorno indicato, il *setting* era preparato dalla ricercatrice la quale s'incaricava anche di lasciare nell'aula una copia del foglio introduttivo (Scheda n. 2) che l'insegnante avrebbe dovuto leggere per prepararsi fisicamente ed emotivamente, in attesa dell'ingresso dei bambini. Tale scheda inizia con un saluto e un ringraziamento all'insegnante per la sua partecipazione, dopo di che descrive in poche righe l'obiettivo della sessione. La sequenza indicata tiene conto dei tempi di preparazione dell'insegnante il quale, prima dell'ingresso dei bambini, ha a disposizione da tre a cinque minuti per camminare, leggere il foglio esplicativo e fare un paio di esercizi di rilassamento.
- La ricercatrice attende i bambini nell'aula di classe e li conduce fino all'aula adibita per l'incontro. I bambini, giunti nel corridoio prospiciente al luogo d'incontro, indossano le calze antiscivolo (che hanno finito per simboleggiare il momento preparatorio della sessione sonoro-musicale) e ripongono le loro scarpe. Nel frattempo, la ricercatrice li prepara all'incontro con un breve racconto; si canta una canzoncina e i bambini sono invitati ad ascoltare le vibrazioni prodotte nel proprio corpo toccandosi la gola, il petto, la fronte, o qualche altra parte del viso. Conclusa la fase preparatoria, i bambini entrano uno a uno nell'aula, dove li attende la maestra: la ricercatrice si trattiene nel corridoio per tutta la durata dell'incontro.

#### 6.6.6. Fasi conclusive

Una volta conclusa la sessione, l'insegnante rimane da solo nell'aula per qualche minuto al fine di rispondere ad alcune domande di valutazione dell'incontro (Scheda n. 3). I bambini escono, calzano le scarpe e sono accompagnati in classe; quivi giunti, scrivono o disegnano, secondo quanto previsto dal programma. In appendice si allegano alcuni esempi.

Scheda n.1 Programmazione del primo incontro

Caro insegnante, ti ringrazio per aver aderito a questo lavoro di ricerca e allo svolgimento del percorso “musicalmente insieme: provare a vivere un momento della vita scolastica in una dimensione sonora diversa dal quotidiano”.

**PRIMO INCONTRO**

**Obiettivo:** Entrare in una dimensione di ascolto e di analisi dell’elemento acqua, partendo dall’ascolto del bastone della pioggia e dall’associazione di sensazioni e di idee al riguardo.

**Metodologicamente:** La maestra si sforzerà, durante tutto l’incontro, di parlare ad un volume più basso del normale e di utilizzare in prevalenza un linguaggio non verbale (per es., quando il bambino entra in aula, invece di dire “siediti qua”, l’insegnante segnerà con la mano il luogo dove sedersi).

Tempo	Attività
3'	Fuori dall’aula di musica, Alix aiuta i bambini a indossare le calze antiscivolo; le scarpe vengono lasciate fuori. Alix indica ai bambini come entrare nell’aula. La maestra aspetta all’interno dell’aula di musica; i bambini entrano uno ad uno e si siedono sui tappetini disposti a terra.
12'	La maestra dice: “Oggi ci faremo un regalo molto particolare: vi ho portato un suono nuovo. Ascoltiamo in silenzio, senza dire nulla; nessuno parli, finché non abbiamo finito di ascoltare. Chiudete gli occhi e ascoltate”. (Dietro una tenda) la maestra suona il bastone della pioggia, lentamente, più volte, senza fretta. La maestra chiede (sempre a voce bassa): “A cosa vi ha fatto pensare questo suono?” Importante: dare la parola a tutti i bambini che vorranno partecipare; qualsiasi cosa dicano va bene ( <i>in questo momento la cosa importante è la partecipazione e l’ascolto da parte del gruppo</i> ; dopo ogni intervento la maestra dirà solo: “Bene grazie” e indicherà il bambino successivo. Alla fine del giro, la maestra sintetizza i vari contributi in un’idea che può essere – ad esempio – associata ad un tema (l’acqua) studiato recentemente.
5'	Suddivisi in coppie, i bambini sono invitati a discutere tra loro di tutte le utilità che l’acqua può avere per l’essere umano.
5'	Giro di interventi.
5'	Chiusura dell’incontro: si invitano i bambini ad ascoltare (come all’inizio): “Ascoltiamo ad occhi chiusi”, (Bastone della pioggia), “Fate respiri profondi” (Bastone della pioggia ...). “Lasciamo che ogni parte del nostro corpo senta il suono e si rilassi ... gambe, braccia, testa ...”



## Scheda n. 2 Foglio introduttivo

### Introduzione Primo Incontro

Solo di recente, nell'ambito scolastico, è stata rivalutata l'importanza della componente acustica. L'ambiente sonoro influisce anche nella vita sociale e di relazione; il bambino, in particolare, è molto sensibile alle informazioni sonore che riceve dall'ambiente circostante e le traduce in comportamenti.

L'ascolto musicale riguarda la percezione complessiva delle sonorità che arrivano alla persona e che assumono un loro significato specifico in quanto inserite in una storia personale, sociale e culturale dalla quale derivano sensazioni e sentimenti che vengono associati alle immagini mentali suggerite dall'ascolto stesso.

Caro collega, desidero ringraziarti ancora per la tua disponibilità; mentre ti accingi a raccogliere le reazioni dei bambini all'interno di uno spazio di ascolto diverso, ti invito a prepararti psicologicamente facendo tre profondi respiri.

Inspira lentamente, poi... mentre espiri... senti come le tue spalle si rilassano. Massaggia una mano con l'altra e poi il collo con entrambe le mani.

Grazie.

## Scheda n.3 Valutazione dell'incontro

Come ti senti in questo momento? (Perché?)

Musicalmente, ti sei trovato in difficoltà? Hai dei dubbi?

Come ti è sembrato l'ambiente sonoro vissuto in questo incontro?

Come giudichi lo svolgimento delle dinamiche di gruppo?

Ti viene in mente qualche osservazione in particolare?

Grazie.

### 6.7. Limiti della ricerca

La presente ricerca presenta principalmente due limiti che potrebbero inficiare la solidità dei risultati: la dimensione del campione e l'assenza di un *follow up*.

Data la natura stessa di questa ricerca – la circostanza, cioè, di disporre di un budget limitato, di essere svolta e diretta da un solo ricercatore e di inquadrarsi dentro la cornice formativa di un dottorato di ricerca – è stato materialmente impossibile coinvolgere un numero maggiore di scuole e di alunni. La numerosità del campione (120 bambini e 8 insegnanti) potrebbe infatti essere considerata un limite ma è giusto sottolineare che lo studio ha avuto come oggetto una popolazione selezionata sulla base di criteri specifici (bambini di terza elementare) il che parrebbe garantire, almeno dal punto di vista probabilistico, un quadro sufficiente delle caratteristiche della popolazione.

Ai fini della somministrazione in Colombia, sono stati tradotti due test che non erano reperibili in lingua spagnola. Tutto il materiale è stato, quindi, adattato alle procedure di somministrazione *in loco*, seguendo le linee procedurali già applicate nel contesto italiano, adattandole, linguisticamente e come modalità comunicative, al diverso contesto culturale. Quanto ai risultati dei test tradotti, non essendo stati questi ultimi convalidati, sono stati considerati in modo solo marginale ai fini delle risultanze della ricerca. La loro funzione è stata soprattutto quella di verificare, in un'ottica comparativa, quali fattori abbiano evidenziato un maggior tasso di variazione in risposta al training.

Aggiungiamo, per completezza, un'ulteriore considerazione anche se non riteniamo possa considerarsi un vero e proprio limite della ricerca. Il criterio di inclusione nella ricerca inizialmente definito individua gli alunni delle classi terze elementari: ciò faceva presumere che l'età dei partecipanti oscillasse fra gli otto e i nove anni. Nella scuola di Santa Marta, invece, su sessanta bambini quattro avevano già compiuto i dieci e due gli undici anni. Tale dato ha elevato, anche se in maniera non considerevole, l'età media del campione raccolto in Colombia.

Per quanto riguarda il *follow up*, può considerarsi un limite il fatto di non poter monitorare i risultati per esempio a distanza di 6-12 mesi. Come d'altra parte è stato detto, le caratteristiche intrinseche della ricerca non consentivano alternative.

Riteniamo comunque che i limiti indicati non siano tali da inficiare la validità complessiva del lavoro, posto che la domanda di ricerca, in considerazione dei limiti di tempo e di *budget* della presente ricerca, definiva chiaramente le condizioni del dispositivo e la durata della sua somministrazione.

## CAPITOLO IV

### Metodologia e analisi dei dati

#### *Secondo movimento: Andante moderato*

---

*Perché ciò che il bambino ti dice a volte nasconde cose che a parole non vengono fuori (Maestra classe terza, Quarto Oggiaro, focus group).*

#### 1. Partecipanti

121 bambini e 8 insegnanti, di cui trenta bambini e due insegnanti per il gruppo sperimentale e lo stesso numero per il gruppo di controllo. Il modello è stato ripetuto in Colombia con le stesse caratteristiche quantitative.

Periodo d'intervento: primo semestre 2013 nella Scuola di Milano Quarto Oggiaro e secondo semestre 2013 nella scuola Liceo del Norte di Santa Marta-Colombia. In entrambe le sedi la ricercatrice, nel corso dei focus group e di alcune delle sessioni di osservazione delle dinamiche di classe, si è avvalsa della collaborazione di un collega.

Nelle seguenti tabelle vengono descritte in modo più dettagliato le caratteristiche dei partecipanti.

Paese	Nome scuola	No. Partecipanti
Italia	Via Trilussa, Quarto Oggiaro	65
Colombia	Liceo del Norte	64

Tabella 2. Distribuzione dei partecipanti s/n paesi coinvolti

Paese	Gruppo sperimentale		Gruppo controllo	
	Bambini-età ½	Insegnanti	Bambini-età ½	Insegnanti
Italia	31 (8)	2	30 (8)	2
Colombia	30 (9)	2	30 (9)	2

Tabella 3. Distribuzione dei partecipanti nei gruppi controllo e sperimentale Distribuzione dei partecipanti s/n paesi coinvolti

## 2. Il contesto di ricerca

La raccolta dati si è svolta all'interno delle classi terze delle seguenti scuole Elementari: Scuola di Via Trilussa, Quarto Oggiaro, Milano - Italia e Liceo del Norte, Santa Marta - Colombia.



Figura n. 3 I paesi partecipanti: Italia, Colombia

Ai partecipanti è stata assicurata la massima riservatezza, con l'impegno esplicito di utilizzare i dati raccolti solo ai fini della presente ricerca, seguendo le indicazioni del Codice etico di ricerca, 1977.

La ricercatrice ha cercato di ottimizzare le situazioni ambientali che avrebbero potuto influenzare negativamente i soggetti della ricerca: quanto al reperimento degli spazi, a Quarto Oggiaro la trafila per ottenere, nei giorni e negli orari previsti, una soluzione logistica accettabile è stata travagliata; si è reso inoltre necessario gestire e organizzare molti altri aspetti ambientali e strumentali. Queste difficoltà, tuttavia, sono apparse banali quando, arrivando a Santa Marta, si è constatato che non esisteva alcun spazio idoneo e che i materiali necessari erano del tutto assenti (nella fattispecie, non era reperibile alcun strumento musicale).

Per tracciare un quadro più preciso delle difficoltà incontrate e comprenderne i motivi – spesso strutturali – descriviamo di seguito i contesti socio-educativi delle due realtà studiate.

### 3. La scuola ospitante in Italia



Fig. n. 4. La città di Milano- Lombardia, Italia

#### 3.1. Caratteristiche ambientali generali

La scuola Primaria di Via Trilussa 10, chiamata anche Istituto Comprensivo Trilussa, si trova nel quartiere di Quarto Oggiaro, nella periferia Nord di Milano. È stata inaugurata nel 1954 e proprio quest'anno sta celebrando i suoi cinquant'anni di vita. Fa parte del polo scolastico che comprende anche le scuole primarie di Via Graff 70 e le medie di Via Graff 72, scuole che si trovano molto vicine tra loro.

La scuola primaria di Via Trilussa è composta da 14 classi, per un totale di 263 studenti. Le lezioni iniziano alle 8.25 e finiscono alle 16.30. Questo Istituto richiede a tutte le

componenti scolastiche di sottoscrivere un “contratto formativo” al fine di condividere diritti, doveri e responsabilità; di questo contratto fanno parte il Pof e la Programmazione educativa didattica. Il Pof è il documento che definisce il quadro delle scelte e gli obiettivi politici dell’Istituzione: “Esplicita la programmazione curriculare, extracurriculare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della propria autonomia” (DPR 15 marzo 1999, n.275, art.3). Nella prospettiva di promuovere salute e benessere, l’Istituto ha come obiettivo di:

Offrire un ambiente educativo che consenta di crescere in armonia con se stesso e con gli altri, dove i percorsi formativi partono dalle potenzialità di ciascuno per arrivare ad una conoscenza consapevole, passando attraverso forme di cooperazione e di sperimentazione. Gli alunni devono essere messi in condizioni di acquisire strumenti specifici che sviluppino le proprie conoscenze, competenze e abilità ([www.ictrilussa.gov.it/obiettivi%formativi](http://www.ictrilussa.gov.it/obiettivi%formativi)).

Quanto ai fini ministeriali dell’educazione in Italia, abbiamo ritenuto di allegare soltanto la parte riferita alla funzione sociale della scuola; molta importanza viene attribuita allo sviluppo delle capacità relazionali. (Allegato n. 1)

### 3.2. Tracce storiche del quartiere

Cercheremo di delineare in poche righe la nascita e lo sviluppo del quartiere di Quarto Oggiaro, chiamato in dialetto “Quart’Oggée”. Anticamente si chiamava "Quarto Uglerio", anche “Quarto Ugliaro”<sup>20</sup>

Alla fine degli anni Cinquanta riferirsi a Quarto Oggiaro significava dire “periferia”. Prima del 1957 l’area su cui oggi sorge il quartiere era destinata dal Piano Regolatore Generale del 1953 a riserva agricola. Milano, fra il 1955 e il 1960, prima fra tutte le città italiane, cercò di affrontare l’ondata immigratoria di nuovi residenti programmando la nascita di nuovi quartieri di edilizia economica e popolare nelle zone periferiche. Nacque così il grande quartiere di Quarto Oggiaro.

---

<sup>20</sup> “Quarto Uglerio ed anche Quarto Ugliaro”, così come si deduce dal “Liber Notitiae Sanctorum Mediolani” di Goffredo da Bussero pubblicato nel 1285. L’origine del nome è controversa. Per alcuni studiosi, la derivazione procede dalla sua posizione geografica, quarta pietra miliare di una strada romana, ed indica che la località sorgeva “ad quartum lapidem” dal Centro di Milano, sulla strada Varese-Como (ogni lapide romana corrispondeva ad un miglio, cioè ad un chilometro e mezzo). Per altri studiosi, la derivazione risale ad un nome di origine longobarda, “Huglerius”; da qui le successive trasformazioni in “Ugerio o Uglerio”, dalle quali proviene il nome proprio Uggero, trasformato poi in “Oggiaro”.

A partire dal 1997 i servizi generali della zona sono molto migliorati, anche per la presenza di associazioni culturali, sportive, ricreative e di volontariato che operano sul territorio e che costituiscono il patrimonio democratico delle comunità locali. Con l'obiettivo di migliorare l'immagine del quartiere, si realizzano il parco di via Lessona e la sistemazione a verde dell'area ex Cava Cabassi, cui si aggiungono l'ultimazione del passante ferroviario e il raddoppio del Cavalcavia Palizzi.

Durante gli anni Novanta viene disegnata una nuova mappa urbanistica che si propone di riqualificare tutti i quartieri dell'area Nord di Milano. Quarto Oggiaro è destinato a diventare parte integrante dell'area metropolitana milanese, con la realizzazione di nuovi poli di sviluppo nel settore della ricerca, della tecnologia, dell'insegnamento scientifico-universitario. Nel 1997 i problemi di Quarto Oggiaro sono simili a quelli di qualunque altro quartiere della periferia urbana: il tessuto sociale presenta le condizioni di disagio e di degrado tipiche delle grandi aree metropolitane. Nel contempo, però, si realizzano alcune importanti trasformazioni urbanistiche e emergono nuove forme d'aggregazione della società civile.

Oggi Quarto Oggiaro è un quartiere della periferia milanese nel quale permangono importanti problematiche, legate a situazioni di degrado tuttora irrisolte. A più riprese si è tentato di rimodellare il suo territorio al fine di rivitalizzarne il tessuto urbano e di recuperare l'equilibrio fra centro e periferia. Negli ultimi anni nuove problematiche sono sorte, a seguito dell'inserimento nel tessuto scolastico di un numero significativo di studenti stranieri, che hanno ormai raggiunto il 50% del totale.

### 3.3. Il contesto socio-educativo in divenire

I quartieri di Musocco, Quarto Oggiaro e Vialba sono stati a lungo simbolo di emarginazione, di disgregazione e di quella discriminazione sociale tipica della periferia milanese. Il senso di sbandamento e di crisi cui sono esposti molti giovani mette a nudo una problematica che è andata evidenziandosi nel tempo con un graduale incremento di fenomeni devianti: dalla micro-criminalità giovanile alla violenza organizzata, dalla disgregazione sociale al flagello della droga, dai conflitti politico-ideologici al terrorismo, dall'emarginazione alla criminalità organizzata.

Negli ultimi anni, pur nel persistere delle problematiche storiche, il quartiere ha dimostrato però un rinnovato dinamismo che ne ha modificato parzialmente il contesto sociale. A seguito di nuovi flussi migratori, la complessità del tessuto sociale è cresciuta, cosa

che ha reso necessari nuovi sforzi di collaborazione e di integrazione tra le varie agenzie educative di diverso ordine e gli svariati enti con fini sociali che operano sul territorio.

#### 3.4. La scuola primaria del quartiere (Allegato n. 2 Scuola in Italia. Immagine)

La scuola di Via Trilussa, così come i tre plessi che formano l'Istituto Comprensivo, è diventata negli anni un punto di riferimento per molti bambini, giovani e anche per le famiglie. Ciò grazie al fatto che svolge non solo una funzione educativa ma anche culturale e sociale nel territorio.

L'edificio è stato costruito negli anni Sessanta, si sviluppa su tre piani, oltre al piano interrato dove è situata la mensa. Le aule sono ampie e luminose, le pareti sono dipinte di grigio ma corridoi e aule sono abbelliti dalle decorazioni elaborate da bambini e insegnanti.

Nella sede dell'istituto si trovano l'ufficio del Dirigente scolastico e gli uffici della segreteria; c'è anche una palestra, situata al piano terreno, e diverse aule sono adibite a laboratori: di informatica, lingue straniere, musica, scienze, pittura. C'è, inoltre, un'aula Lim, una biblioteca, un'aula audiovisivi e un'aula di sostegno.

La caratteristica più positiva del complesso, che si nota a prima vista, è l'immensa zona verde, dotata di un ampio giardino piantumato, abbellito con cespugli e fiori, che viene utilizzato per attività sportive e, durante la bella stagione, per fare la ricreazione.

Le classi terze si trovano al secondo piano, nell'ala sinistra della costruzione; un ampio corridoio conduce alle aule di terza A, B e C, situate sulla sinistra. Superando le tre porte si raggiunge l'aula di musica. Ogni aula è in genere disposta come indicato nella fig.n. 7; la finestra è molto ampia e dà su una grande zona verde.

Le caratteristiche socioeconomiche fanno sì che gli atteggiamenti motivazionali dei bambini che frequentano la scuola siano molto variegati ma spesso connotati da importanti componenti negative. Gli insegnanti, quasi all'unanimità, segnalano atteggiamenti di disinteresse verso la scuola, problemi relazionali, aggressività, bassa autostima. D'altro canto ci sono anche bambini provenienti da famiglie semplici ma affettuose che cercano di seguirli e motivarli, inculcando loro quei valori educativi e sociali che costituiscono le premesse di una buona convivenza.



#### 4. La scuola ospitante in Colombia



Figura n. 5. La città di Santa Marta in Colombia

##### 4.1. Le ragioni per realizzare lo studio in Colombia

La motivazione è nata da una riflessione emersa nel corso della fase di progettazione della ricerca; quando la ricercatrice è arrivata in Italia (essendo nata in Colombia) si è resa conto che esistono, a seconda delle varie realtà culturali, modalità molto diverse di esposizione al messaggio musicale. Facendo tesoro di tale riflessione, quando si è trattato di progettare la presente ricerca si è chiesta se il tipo di esposizione pregressa al messaggio musicale possa influire o meno sui risultati della ricerca. In altre parole: una cultura musicale di base (acquisita nell'ambiente familiare e legata al contesto socio-culturale specifico) fortemente orientata al ritmo e alla musicalità può influire sui risultati dell'esposizione al dispositivo previsto dalla presente ricerca? Mettere a confronto due sistemi educativo-culturali molto differenti poteva inoltre offrire al ricercatore la possibilità di confrontare le diverse percezioni della dimensione sonora da parte di bambini e insegnanti appartenenti a culture diverse.

Le scuole colombiane funzionano su doppi turni giornalieri, visto che il numero di posti disponibili raggiunge a malapena la metà del fabbisogno. Dalle 7 alle 12 si svolge il primo turno; alle 12.30 inizia il secondo, con nuovo personale e allievi. Questo è anche il modello organizzativo adottato dal Liceo del Norte. Nelle ore serali, poi, l'edificio scolastico è a disposizione degli studenti adulti che seguono gli studi medi superiori. In questo modo tre diversi corsi formativi possono usufruire degli stessi spazi.

#### 4.2. Descrizione generale

“La Institución Educativa Distrital Liceo del Norte” si trova in Colombia, nella Provincia del Magdalena. Fu costituita legalmente attraverso il Decreto n. 047 del 18 febbraio del 2002, “attraverso il quale vengono unificati amministrativamente e pedagogicamente due Istituzioni Educative nel Distretto di Santa Marta: la “Concentración Escolar Almendros (mattino e pomeriggio) e il Liceo notturno Los Almendros”. Vale la pena chiarire che il termine Liceo è utilizzato, per designare gli Istituti di educazione media e superiore; la scuola nasce, infatti, con il nome di Concentrazione scolastica Los Almendros e soltanto quando viene integrata nel complesso la scuola media superiore assume il nome di Liceo.

#### 4.3. Caratteristiche ambientali e sociali

La città di Santa Marta è situata al nord della Colombia e si affaccia sull'Oceano Atlantico. Fondata il 29 luglio del 1525, è la città più antica della Colombia e la seconda nel Sudamerica. Agli inizi del Novecento le coltivazioni di banane hanno dato un notevole impulso alla crescita economica del comprensorio; a tale attività economica si sono poi aggiunti l'industria estrattiva del carbone e, più recentemente, anche un importante sviluppo turistico. Purtroppo la crescita economica è stata rallentata dalla bassa qualità dell'amministrazione pubblica e dalle condizioni di svantaggio sociale di buona parte della popolazione.

Santa Marta è una piccola città (piccola per le dimensioni colombiane), con una popolazione di un milione e cinquecentomila abitanti circa; il clima è caldo durante tutto l'anno, con una temperatura media che oscilla tra i 28 e i 36 gradi centigradi e un'alta percentuale di umidità. Gli abitanti della regione parlano con la cadenza caratteristica delle zone costiere caraibiche: il volume della voce è normalmente alto.

Anche se il quartiere degli “Almendros” (mandorli), da cui si origina il nome della scuola, è stato concepito per accogliere una popolazione di classe media e medio alta, alcuni quartieri periferici sono abitati da persone appartenenti a classi molto modeste. Molti di questi sono nati abusivamente, a seguito di occupazioni di fatto da parte di strati molto bassi della popolazione, che sono state poi legalizzate in un tempo successivo. Oggi gli afflussi abusivi procedono e si espandono verso la collina che si trova a poca distanza dal quartiere e dalla quale, sia pur da lontano, è possibile intravedere il mare.

Venendo al nostro lavoro, quando ci si è resi conto che mancavano nella scuola gli spazi minimi indispensabili alle attività previste dalla ricerca, si è presa la decisione di adattare le aule di classe, spostando ad ogni incontro le sedie e collocando al loro posto i materassini e gli altri materiali necessari. In questa scuola le finestre non hanno vetri: sono semplici pareti composte da mattoncini con i buchi (come evidenziato nell'immagine e nell'allegato n. 3), che consentono l'entrata di luce ed aria, ma che non frappongono alcuna barriera al rumore proveniente dall'esterno: l'impatto sonoro con la città e in particolare con l'edificio scolastico è stato, per la ricercatrice, molto forte.

La rumorosità dell'ambiente scolastico è, di conseguenza, molto elevata e ciò si deve a diversi fattori: come detto, la rumorosità esterna filtra in continuazione, il tono e l'intensità della voce delle persone sono molto elevati (ben più che in Italia, per esempio) e caratteristici del modo di esprimersi degli abitanti delle regioni della costa atlantica. In classe ci sono da quattro a sei ventilatori e al loro rumore tipico si aggiunge inevitabilmente quello degli apparecchi che funzionano male.



Le finestre della scuola "Liceo del Norte" in Colombia

#### 4.4. La storia della scuola, un lungo percorso

La storia di questa Istituzione inizia molti decenni addietro: nasce in una casa presa in affitto nel 1970. Partiamo però dal nome originario della scuola: "Concentracion escolar los Almendros". Almendro (mandorlo) è l'albero che ha fornito il nome al quartiere "los Almendros"; nome che, a sua volta, è stato adottato dalla scuola elementare. Ciò si deve alla

enorme quantità di mandorli che crescevano sulle aree destinate ad ospitare il quartiere. Questi, assieme a tanti altri alberi da frutta quali tamarindi, cocchi, nespole, “marañones” e manghi rendevano tale spazio, negli anni Sessanta, una zona ideale per il tempo libero.

Come conseguenza della crescita della popolazione, negli anni successivi si rese necessario costruire numerosi complessi abitativi. Uno studio dell’epoca aveva rilevato che, tra le città della zona costiera caraibica Colombiana, Santa Marta era la città con maggiore deficit abitativo, soprattutto per i livelli socioeconomici più modesti.

Le persone che sono rientrate nel programma di costruzioni abitative “Los Almendros” appartenevano, però, alla classe media e i capi famiglia, di regola, lavoravano con enti ufficiali, quali ferrovie dello stato, strutture portuali, istituzioni scolastiche. Alcuni, poi, erano commercianti o addetti a quell’attività turistica che iniziava allora a svilupparsi.

Nel 1974 la scuola, che aveva iniziato la sua attività affittando una casa privata, grazie all’interessamento della signora O. M. di Tonsel, si trasferisce in un terreno di proprietà del municipio: due scuole elementari utilizzano la stessa sede, una scuola nelle ore del mattino, l’altra al pomeriggio. Durante la costruzione della prima ala dell’edificio destinato ad ospitare la scuola elementare, gli insegnanti hanno dovuto lavorare ricorrendo a soluzioni di fortuna: alcune classi sono state ospitate in un vicino collegio privato, altre in case private. In altri casi si teneva lezione all’aperto.

Nell’anno 1981, ai due turni giornalieri è stata aggiunta la scuola serale. Complessivamente si è trattato di un percorso tutt’altro che facile, disseminato di problemi quotidiani come la mancanza di luce, di acqua o di mobili. La rete metallica di cinta veniva ripetutamente tagliata e rappezzata, come conseguenza dei tentativi di creare accessi abusivi.

Fu nel 1996, con la conclusione delle opere di ristrutturazione e con la costruzione di una nuova ala destinata alla scuola secondaria, che si dà inizio al Liceo diurno. Si incomincia ospitando gli studenti del primo anno, fino ad arrivare anno dopo anno a completare tutto il ciclo. Nel frattempo viene creata un’unica Istituzione educativa che prende il nome di “Istituzione educativa Distrital liceo del Norte”. Un unico preside dirige le tre scuole, che alternano la propria attività al mattino, nel pomeriggio e nelle ore serali. (Allegato n. 4 Immagine).

#### 4.5. La scuola primaria oggi

Oggi la scuola elementare si articola in dieci classi, due per ogni livello scolastico. L’obiettivo del Liceo del Norte è quello di “formare giovani e adulti responsabili, autonomi,

tolleranti, capaci di rapportarsi in modo positivo e creativo ai cambiamenti della società e di acquisire consapevolezza del contesto ecologico, sociale, tecnologico, scientifico e lavorativo, con l'impegno di partecipare alla crescita della famiglia, della regione e del paese".

Persegue, inoltre, il fine di essere "un'Istituzione educativa modello, in costante trasformazione e miglioramento, in grado di affrontare le sfide della conoscenza, della scienza e della tecnologia, e di contribuire alla formazione di un cittadino integrale, capace di assumere con creatività e atteggiamento da leader le sfide che dovrà affrontare per diventare un cittadino attivo e produttivo della regione". (Allegato n. 5 Fini Ministeriali)

## 5. L'ambiente acustico nelle scuole

Il percorso di questo studio ha come fine di focalizzare l'attenzione sull'ambiente acustico nelle scuole e il nostro obiettivo di ricerca si concentra sulle condizioni acustiche che possono influenzare il rapporto insegnante alunno. Nel corso del lavoro sul campo ci siamo convinti che il primo passo da compiere per ricostruire una situazione ambientale accettabile consiste nell'ottimizzare le caratteristiche architettoniche delle aule scolastiche.

Esistono in Colombia studi centrati sull'aspetto acustico degli edifici, ma nella maggior parte dei casi non prendono spunto dagli ambienti scolastici; nascono, piuttosto, dal mondo aziendale e sono sostanzialmente studi in materia di bioarchitettura.

Alcuni di questi si sono occupati dell'isolamento acustico nell'aula di classe ma esclusivamente per suggerire l'uso di pannelli fonoassorbenti. D'altro canto, i risultati di uno studio recente<sup>21</sup> pubblicato dalla GenitronSviluppo.com<sup>22</sup>, ha rilevato che in nove scuole su dieci l'ambiente è eccessivamente rumoroso. Ciò si deve al "tempo di riverbero": nelle scuole monitorate il valore oscilla tra 1,5 e 2,3 secondi con punte oltre i 3. (Si tratta di un valore più alto di quello misurato, ad esempio, in una chiesa di medie dimensioni).

Tali tempi superano il valore stabilito dalla legislazione italiana, che è di 1,2 secondi, secondo Decreto Ministeriale del 1975, ed è ancora molto lontano dalle norme adottate da molti Paesi europei, come ad esempio la Francia (0,4 secondi) o la Norvegia (0,6).

Tempi di riverbero alti in spazi ridotti – come un'aula di classe – determinano un'eccessiva persistenza dei suoni che finiscono per accavallarsi tra loro. Ciò aumenta la

---

<sup>21</sup> Ecophon Saint-Gobain e il Gruppo di Acustica applicata del Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Industriale dell'Università degli Studi di Brescia.

<sup>22</sup> GenitronSviluppo.com è un blog network all'interno del quale si pubblicano notizie e approfondimenti dedicati all'innovazione sostenibile: eco design, bioarchitettura, tecnologie, energia.

percezione di rumorosità, mentre le sillabe del parlato si sovrappongono tra loro, aumentando i livelli di pressione sonora e causando il cosiddetto “effetto Lombard”.<sup>23</sup>

La ricerca citata afferma che il rumore è strettamente collegato con il rendimento scolastico; quando, per esempio, il rumore, anche a causa del tempo di riverbero, si posiziona a un livello di 60dB, il tasso di errore riscontrabile nelle attività scolastiche è superiore al 15%. Se invece il livello di rumorosità si mantiene al di sotto dei 55dB l’incidenza di errore scende fino al 4.3%. La ricerca ha rilevato che nelle scuole medie colombiane il valore è spesso superiore ai 70dB.

Negli ultimi tempi anche in Colombia ci si è finalmente accorti della rilevanza del fattore inquinamento acustico. Il “Ministerio del ambiente, vivienda y desarrollo territorial”, ha recentemente adottato la Risoluzione 0627 del 7 aprile 2006, la quale stabilisce una norma unica per l’emissione del rumore valida in tutto il territorio nazionale, che prevede limiti di rumorosità molto contenuti.

Ritornando alle nostre riflessioni e considerando i risultati della ricerca citata, ci sembra preoccupante considerare che i livelli di rumorosità rilevati nel nostro studio, sia nella scuola primaria italiana che in quella colombiana, si attestano, per oltre il 50% del tempo di permanenza scolastica, su una rumorosità media pari a 60dB. Per quanto riguarda poi la Colombia, va detto che non solo la situazione architettonica è assolutamente fuori legge, ma anche che la rumorosità del parlato e l’insieme dei suoni prodotti dalle persone nell’ambiente scolastico produce un’influenza altamente negativa sull’ambiente stesso e nelle relazioni tra le persone.

Negli ultimi decenni si è prestata molta attenzione alla contaminazione sonora, intesa come flusso di energia che causa importanti interferenze e crea situazioni dannose o di disequilibrio in un determinato ambiente. Nel caso della contaminazione sonora, gli agenti contaminanti sono molti. In genere vengono presi in considerazione quei fattori e quelle situazioni ambientali che sono il prodotto delle attività umane (aerei, locali di ritrovo, ambienti industriali, aule di classe, traffico, ecc.). Anche se il rumore, a differenza di altri fattori contaminanti, non si accumula, non si sposta né si mantiene nel tempo, ciò non impedisce che produca effetti negativi sulla salute uditiva, fisica e mentale delle persone.

---

<sup>23</sup> Effect Lombard o Lombard reflex è la tendenza involontaria, automatica di chi parla, ad aumentare il volume, la potenza del parlato con il fine di migliorare l’ascolto della propria voce. Tale cambiamento riguarda non soltanto la potenza ma anche altre caratteristiche acustiche, quali la velocità, il timbro e la durata delle sillabe. Questo effetto si riconduce normalmente alla necessità di una comunicazione più efficace ma può rivelare situazioni di disagio o anche possibili problemi di udito.

## 6. Definizione del disegno di ricerca

Il primo passo della fase operativa è consistito nell'osservazione preliminare della classe: si tratta di una fase di esplorazione e orientamento che deve consentire di prendere le decisioni corrette per impostare il lavoro in modo efficiente ed efficace.

Con l'osservazione della classe inizia una fase di ascolto e di osservazione: ci si immerge in quel particolare mondo, avendo cura di entrarvi in punta di piedi. L'obiettivo è ascoltare, sentire. Ma la risposta alle domande "Che cosa ascoltare? Come? Quando?" non è scontata.

L'osservatore deve calarsi nell'ambiente e nello stesso tempo rimanerne distante; deve "sentire" l'altro e anche se stesso. Ascolta tutto e tutti, osserva (realizzando l'osservazione-ascolto) e scrive. Cosa deve scrivere?

È necessario lasciare che le cose accadano e restare il più possibile neutrali. Nel corso dell'osservazione preliminare sorgono molti dubbi, in particolare per quanto concerne la dimensione sonora; ci si chiede su cosa sarebbe necessario focalizzare l'attenzione, al fine di perseguire gli obiettivi dello studio. E' necessario andare al di là di una prima percezione e interrogarsi sul significato vero degli atteggiamenti e dei comportamenti: che cosa ti dicono le parole? Che cosa esprime il sorriso, il riso, le urla dei bambini? Perché si sente il rumore delle sedie in quel preciso momento?

Si rende quindi necessario trovare il modo di descrivere i rumori o le parole del gruppo che si sta osservando e cercare di comprendere che cosa, nella dimensione sonora, risulti realmente significativo agli occhi dei suoi componenti. Nasce anche il dubbio di come descrivere i gesti, i suoni e i silenzi e di come metterli in relazione tra loro.

Esiste poi un altro dato, importante perché determina le interazioni in classe: sono gli episodi che a mo' di sfogo l'insegnante racconta – ad esempio – sul bambino tale, lo stesso che già in altre occasioni aveva fatto la stessa cosa che oggi l'ha fatto arrabbiare. Si ascolta e si cerca di inserire anche questa informazione nel contesto globale. Ma la questione centrale rimane: Come descrivere il tutto?



Figura n. 6 Ricerca qualitativa: Costruzione del protocollo di osservazione

## 7. Disegno della ricerca qualitativa

Una volta conclusa l'osservazione preliminare si è evidenziata chiaramente la necessità di rivedere il disegno iniziale della ricerca: era necessario che l'osservazione del gruppo classe diventasse uno strumento permanente di raccolta dati. La letteratura in area metodologica non ha fornito molti strumenti che potessero indirizzare questo particolare tipo di "osservazione-ascolto" della classe; è stato quindi necessario creare una serie di piste o traiettorie sonore in grado di orientare l'osservazione.

Nei paragrafi successivi è esposto il processo metodologico seguito per la raccolta dell'informazione, con gli strumenti via via utilizzati. Inizialmente viene esposto il disegno relativo alla ricerca qualitativa per passare successivamente a quello riferito alla ricerca quantitativa.



## 7.1. Strumenti

Le conclusioni scaturite dalle osservazioni preliminari hanno evidenziato la necessità di mettere a confronto le categorie relazionali emergenti con le categorie dell'ascolto del fenomeno sonoro in classe. A tal fine era necessario partire da una mappatura sonora che consentisse di 'osservare-ascoltare' la classe in quanto fenomeno sonoro. Prima di essere assunte come traiettorie definitive di osservazione, le categorie emerse dall'osservazione preliminare della classe sono state commentate con le maestre interessate. Tale coinvolgimento perseguiva un duplice scopo: rilevare fin dall'inizio del percorso i livelli di attenzione degli insegnanti nei confronti dell'ambiente sonoro e, allo stesso tempo, coinvolgere fortemente l'insegnante nella progettazione del percorso, introducendolo alla riflessione formativo-sensibilizzante.

### 7.1.1. Osservazione: *traiettorie per l'osservazione-ascolto della classe.*

Come già segnalato, è stato impossibile incontrare in letteratura uno strumento di osservazione-ascolto che permettesse la lettura della dimensione sonora in classe così come proposta in questo studio. Per questo motivo si è resa necessaria la costruzione di un modulo che permettesse di esaminare, osservare e misurare uno specifico ambiente acustico: l'ambiente classe. Il modulo costruito si ispira agli studi effettuati da Schafer (1985), in tema di ecologia acustica e di design acustico. Schafer definisce l'ecologia acustica come lo studio dei suoni nel loro rapporto con la vita e con la società. Anche considerando che gli obiettivi di questa ricerca sono differenti, si è deciso di basarsi sulla sua definizione di itinerario acustico: "Un'esplorazione del paesaggio sonoro di una data area, servendosi della guida di una mappa, sulla quale siano indicati il clima sonoro e quei suoni insoliti che sarà possibile ascoltare durante il tragitto (Schafer, 1985, p. 295)".

Traiettoria n. 1. *Geografia delle fonti sonore della classe*: costruzione di una carta che permetta di capire la provenienza della fonte sonora. A questo proposito è stato necessario costruire una carta con la configurazione fisica della classe: la disposizione dei banchi, della cattedra, del materiale didattico, ecc. Successivamente tale carta andava completata anche con la disposizione dei bambini: nel caso rappresentato in fig.1, ad esempio, il bambino che produceva maggiore 'rumore', recando disturbo all'insegnante, sedeva in un banco vicino alla cattedra (linea blu tratteggiata).

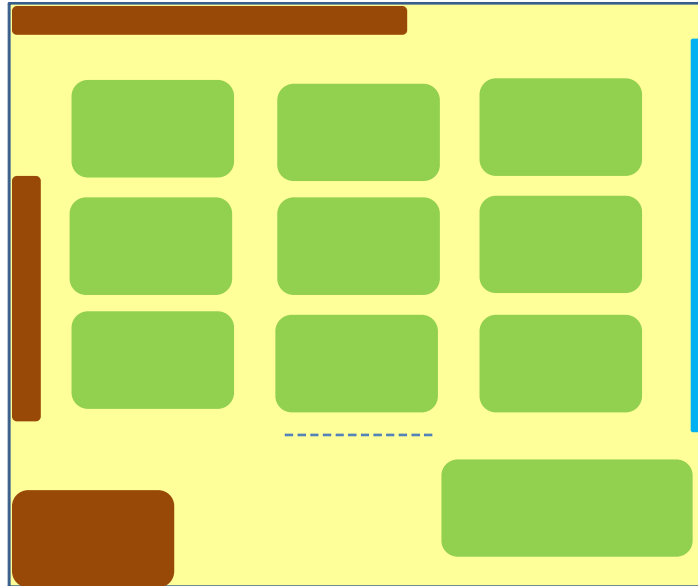


Fig. n. 7 Geografia della fonte sonora: disposizione dei banchi e della cattedra (verde), della finestra (azzurro), dei mobili e della porta (marrone).

Traiettorie n. 2 Un secondo strumento doveva permettere di tracciare, nel corso della giornata, *l'elenco delle sonorità* ricorrenti dentro la classe e di registrare nelle ultime due colonne l'impatto che queste sonorità producevano sull'insegnante o sui bambini.

## Impatto su

Oggetti sonori	Intensità	Frequenza	Insegnante	Studente

Fig. n. 8 Sonorità della classe

Traiettorie n. 3 A questo punto la classe sarebbe stata posta sotto osservazione come evento sonoro; si trattava di ascoltare e registrare l'intensità con la quale si manifestavano le sonorità nell'arco della giornata. Queste informazioni sono state raccolte con l'aiuto di un fonometro (Fra le varie applicazioni che si possono scaricare da internet è stato scelto il programma "Decibel").

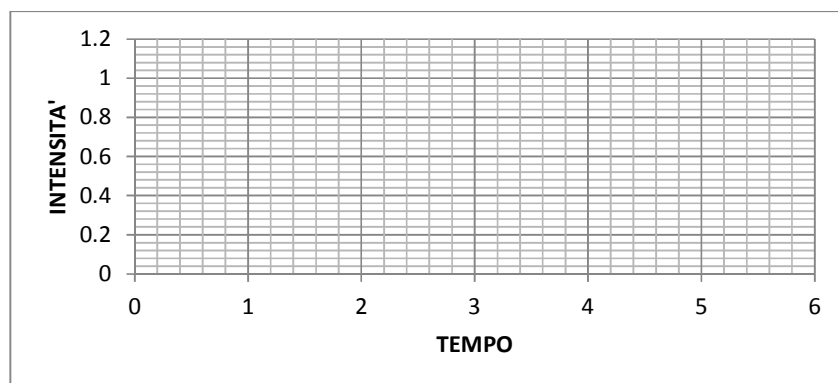


Fig. n. 9 Intensità sonora durante la giornata

Traiettorie n. 4. Dall'analisi delle categorie emerse nel corso dell'osservazione e dei focus group, sono state tratte le macrocategorie emergenti, ossia i comportamenti più facilmente osservabili e quindi da registrare, correlandoli con gli aspetti riferiti alla categoria ascolto.

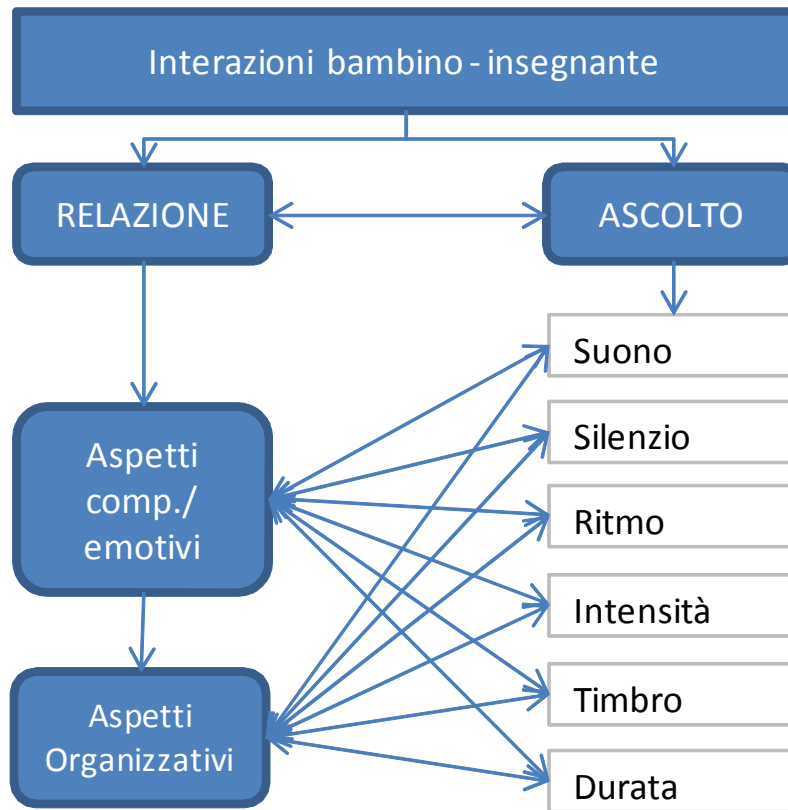


Fig. n. 10 Macrocategorie nell'interazione bambino – insegnante in classe.

Queste piste sono diventate lo strumento guida che ha permesso di rilevare i punti di attenzione che definiscono il rapporto tra le dinamiche relazionali e la dimensione sonora in classe (con i corrispondenti parametri).

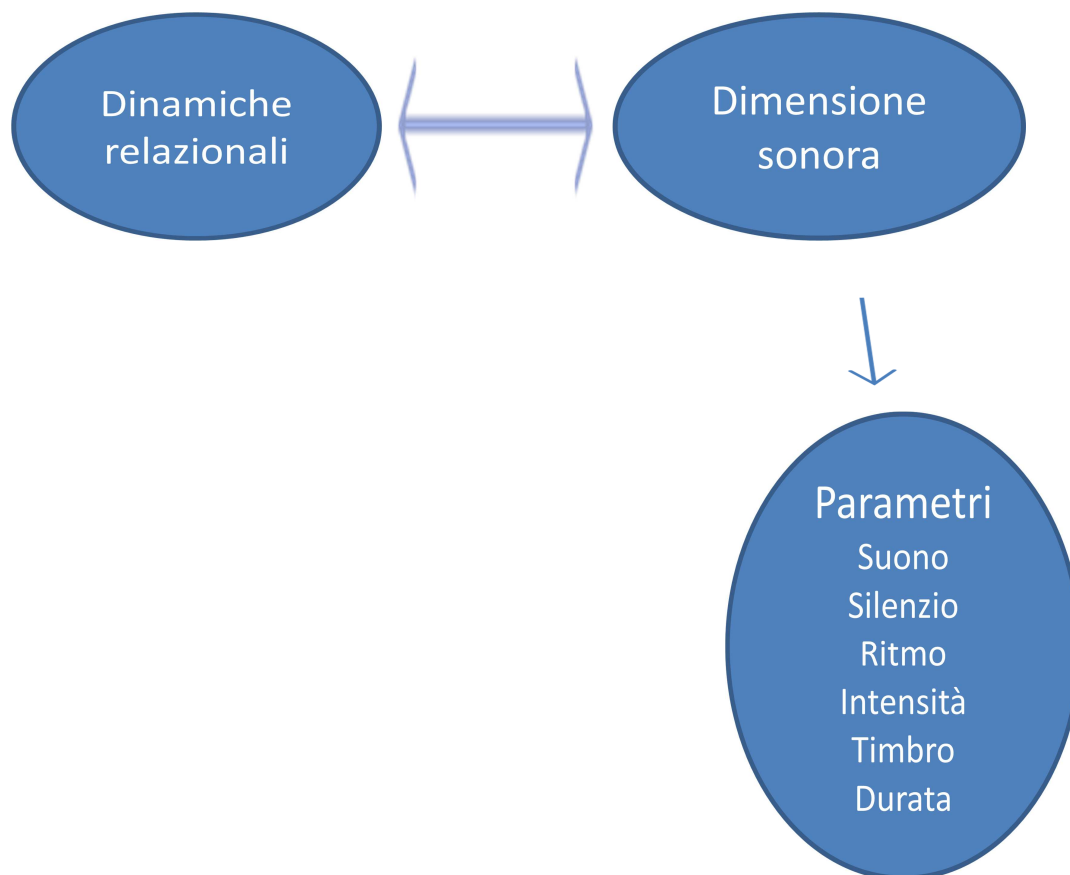


Figura n. 11 Rapporto tra dinamiche relazionali e dimensione sonora

*Definizione del protocollo di osservazione:* note etnografiche sulle traiettorie sonore. Le traiettorie sonore sopra definite sono accompagnate da note relative all'attività di osservazione della classe. Trattandosi di fattori conseguenti e interdipendenti – e in ogni modo risultato di osservazioni parallele – l'unione di questi due strumenti sarà d'ora in poi denominato '*diario delle traiettorie sonore*'. Sono stati infatti raccolti in queste traiettorie quei dati sonori relativi al contesto classe che, nel loro insieme, possono definirsi 'etnografia sonora della classe'. Si tratta di note etnografiche perché prese a ridosso degli eventi sonori e originate da uno spunto sonoro: i racconti delle esperienze in classe (Zorzi, 2001; Wajnryb, 1992). L'approccio etnografico è un metodo di osservazione che risale agli studi realizzati in etologia per descrivere analiticamente il modo di comportarsi degli animali. A partire dagli anni '20 del secolo scorso, all'interno dall'antropologia culturale si delinea un'etnografia intesa come studio di popolazioni lontane con l'obiettivo di identificare le loro caratteristiche native, culturali e sociali (Malinowsky, 1922/1964). Con lo sviluppo delle ricerche che si occupano dei fenomeni sociali (Blumer, 1937), si inizia a definire la disciplina denominata

etnometodologia. Dunque “Si parla di etologia umana (McGrew, Blurton Jones) quando i principi teorici e metodologici dell’approccio etologico vengono applicati allo studio dell’uomo per indagare il comportamento umano e quello infantile in particolare” (Mantovani, 1998, p. 92).

Le peculiarità delle forme della ricerca etnografica possono essere rilevate a partire dalla seguente definizione di Atkinson & Hammersley:

L’etnografia pone una forte enfasi nell’esplorare la natura di un particolare fenomeno piuttosto che concentrarsi su ipotesi preconfezionate fatte sul fenomeno stesso, ponendosi dunque domande generali da rendere più analitiche nel corso della ricerca.

(Si tratta di) una tendenza a lavorare principalmente su dati ‘non-strutturati’, con strumenti che non siano eccessivamente non categorizzati ma che lascino ampio respiro all’interpretazione e alla riflessione sul dato stesso.

(Consiste) nel osservazione di un piccolo numero di casi e, in particolare, di un singolo specifico caso.

L’analisi del dato deve prevedere interpretazioni esplicite dei significati e delle funzioni dell’agire umano, il cui prodotto assume una forma attraverso le descrizioni verbali e le spiegazioni. È proprio l’osservazione sul campo che permette di osservare il fenomeno nella sua emergenza naturale: è questo che permette di ristrutturare e di ridefinire i costrutti teorici che hanno guidato la ricerca stessa (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 248).

Quella realizzata nel corso di questo studio è infatti un’osservazione sul campo; non si tratta di osservazioni effettuate in situazioni artificiali ma nelle condizioni ‘naturali’. I dati raccolti sono stati intenzionalmente organizzati e registrati con l’aiuto degli schemi di riferimento osservativo dell’ambiente acustico da noi elaborati. Saranno descritti gli eventi e i processi al fine di comprendere ciò che avviene nel contesto classe, realizzando un’analisi testuale dei dati raccolti.

Per Van Lier, (1984) “il significato profondo della parola ecologia, dà una visione di senso più ampia a quanto avviene nel mondo – inteso nel senso più lato possibile – offrendo nel contempo una visione di insieme, una logica interna, una ideologia di trasformazione aperta e una prospettiva critica” (Van Lier, 1984, p. 7).

Essendo consapevoli della complessità del tipo di osservazione proposta in questo percorso, al fine di evitare il rischio di vedere soltanto ciò che ‘il ricercatore spera di vedere’, sia in Italia che in Colombia è stata sollecitata la collaborazione di un secondo osservatore. E’ infatti importante tener sempre presente che l’osservazione della classe attraverso un approccio etnografico comporta il continuo sforzo di osservare senza pregiudizi, ogni volta in

maniera nuova e imparando a prendere le distanze dal contesto di osservazione. Vedere e ascoltare, confrontando due diversi punti di vista offre, quindi, un'ulteriore garanzia al riguardo. E, come dice a proposito dell'ascolto attivo Sclavi (2003),

Praticare l'osservazione è contro intuitivo per almeno due motivi:

- 1) spesso si tende a dare per scontato quanto si vede; è difficile vedere in modo nuovo ciò che cade sotto gli occhi tutti i giorni. Quante volte si percorre la stessa strada senza alzare mai gli occhi e quando ci capita di alzarli la vediamo in una prospettiva nuova.
- 2) La comprensione di una situazione è inevitabilmente filtrata dalle lenti colorate con cui ognuno di noi vede ciò che osserva: le lenti colorate sono le nostre convinzioni, pregiudizi, opinioni, e ognuno interpreta ciò che vede alla luce di ciò che già conosce, sa e pensa (Sclavi, 2003, p. 28).

### 7.1.2. *Check-list*

La *check-list* fa riferimento ad un elenco di comportamenti, risultanti come chiare evidenze che guidano l'osservazione, i quali svolgono la funzione di guida sistematica e ordinata della raccolta dei dati (Postic & De Ketele, 1993; Zaghi, 1995).

Nella metodologia osservativa assunta in questa ricerca, si è rivelato della massima importanza lo sforzo di mantenersi a distanza, di mimetizzarsi per influenzare il meno possibile il contesto classe e gli attori che vi si muovono. All'interno della classe non bastava osservare: era necessario prestare ascolto. L'osservazione infatti richiedeva un'attenzione speciale agli oggetti che potevano costituire una fonte sonora e, nello stesso tempo, imponeva di comprendere come i vari materiali disponibili fossero utilizzati da parte dei bambini o dell'insegnante a seconda del fine perseguito. Tutti questi aspetti, dunque, sarebbero stati riferiti a una griglia di osservazione sonora, dopo essere stati confrontati con la *check-list* dei comportamenti da osservare, cogliendo l'intensità, la frequenza e la durata dei fenomeni sonori e dei tratti comportamentali ad essi collegati.

Senza l'aiuto di strumenti sistematici per l'osservazione-ascolto sarebbe stato difficile evidenziare le dimensioni 'nascoste' dell'organizzazione relazionale in classe. Infatti, cogliere le motivazioni di eventuali cambiamenti di posto dei bambini – correlate agli episodi sonori che precedono e sottolineano tali comportamenti – così come il momento in cui si realizzano tali scelte e le reazioni comportamentali successive, consente di rendere più realistico il quadro complessivo della situazione relazionale. Così pure è fondamentale rilevare le caratteristiche dell'ambiente sonoro che accompagna i movimenti dell'insegnante

dentro la classe, oltre al modo in cui quest'ultimo entra in contatto con gli allievi (sorrisi, incoraggiamenti, atteggiamenti di assenso, espressioni del viso unite a sonorità particolari).

### 7.1.3. Il diario

Questa tecnica di narrazione descrittiva (Zaghi, 1995; Boursier, 2010) permette di registrare le procedure e i comportamenti, scandendoli temporalmente. L'utilità delle registrazioni tramite diario consiste nel consentire la riflessione basata su informazioni precise riguardo allo sviluppo delle diverse linee di osservazione dell'attività quotidiana.

Anche se in questa sede non si farà riferimento alla narrazione in sé, il percorso realizzato ha prodotto molte e diverse narrazioni, anche in assenza di parole; anche nel nostro caso è dunque possibile affermare, con Jedlowsky, che:

La narrazione può essere definita come una pratica relazionale. Raccontare non è solo una azione, ma è una azione che mette uno o più soggetti in una inter-azione, nella quale uno racconta qualcosa ad un altro. Per questo è un'azione che si iscrive nelle relazioni sociali e la qualità della relazioni determina quella della narrazione (Jedlosky, 2009a).

### 7.1.4. *Focus group*

Il *focus group* è un metodo di ricerca (Krueger, 1994; Greenbaum, 1998; Morgan, 1998; Kitzinger, 1994; Barbour e Kitzinger, 1999) che coinvolge, in una discussione di gruppo, da quattro a dodici persone; su iniziativa del moderatore viene discusso un argomento informale in un ambiente "permissivo". Questo metodo di intervista di gruppo non strutturato fu elaborato dal sociologo americano Robert Merton (1956) durante la seconda guerra mondiale, al fine di valutare il morale dei soldati coinvolti nel conflitto. Durante i decenni successivi fu esteso ad altri ambiti grazie alla sua caratteristica peculiare: la capacità di creare, nel corso del suo svolgimento, un'interazione sociale che funge da elemento facilitante sia nella trasmissione di informazioni, sia nella produzione di un intercambio culturale tra i partecipanti e il conduttore.

Il *focus group* è definito anche come una tecnica qualitativa di rilevazione di dati, utilizzabile nella ricerca sociale e basato sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità.



Tra gli anni Cinquanta e Ottanta del secolo scorso, il *focus group* è stato usato in particolare nelle ricerche di mercato (cfr. Morgan, 1998a).

Tra i primi ricercatori che ne hanno fatto uso con obiettivi che puntavano alla salute, vi è Evelyn Folch Lyon (Folch Lyon, Macorra e Schearer, 1981) che in Messico condusse alcune ricerche combinando due metodologie: *focus group* e inchiesta. Lo scopo consisteva nel rilevare le conoscenze, gli atteggiamenti e la propensione all'uso dei contraccettivi nella popolazione, onde favorirne la diffusione (Zammuner, 2003, p. 11).

Le caratteristiche fondamentali del *focus group* possono essere riassunte in quattro punti specifici:

1. Le figure: colui che desidera che la ricerca sia fatta o committente, il gruppo di ricerca o il ricercatore che pianifica e realizza lo studio, coloro che faranno parte del gruppo (partecipanti), il moderatore che formula le domande e dirige alla discussione ed, infine, l'assistente moderatore che assiste il moderatore nelle sue mansioni.
2. Il *focus group* è un metodo di ricerca. In quanto tale, il suo scopo consiste nel raccogliere e analizzare informazioni sull'oggetto d'indagine per rispondere ai "perché" della ricerca.
3. È una discussione di gruppo: i dati raccolti derivano da una discussione tra i partecipanti. Non si propone lo scopo di ottenere il consenso da parte dei partecipanti ma di fare emergere le loro opinioni.
4. Il *focus group* è focalizzato su un tema. La conversazione ruota intorno ad un tema o argomento prestabilito. Il ricercatore formula le domande da porre ai partecipanti in modo accurato, recluta il campione, sceglie il moderatore (Zammuner, 2003, p. 11).

All'interno di una ricerca, il *focus group* può precedere l'osservazione, aiuta a capire le variabili da osservare o a prevedere i possibili effetti dell'osservazione sui partecipanti. In questo senso può avere un ruolo esplorativo: il ricercatore può raccogliere informazione su temi poco conosciuti. Nel nostro caso specifico, il *focus group* ha preceduto la ricerca qualitativa in sé. Quando questo avviene, la fase esplorativa:

può assumere due forme corrispondenti a due distinti scopi diversi (Calder, 1977): come test pilota, il *focus group* aiuta il ricercatore nella formulazione delle domande per un successivo questionario o per un'intervista; come metodo per formulare ipotesi, il *focus group* aiuta il ricercatore a formulare le ipotesi che verranno poi verificate mediante altri metodi di ricerca (Millward, 2000, 79).

I fattori coinvolti nella progettazione di un *focus group* sono molti e complessi: ci limiteremo qui a citarne solo alcuni. La scelta dei partecipanti, in molti casi, può determinare il successo o l'insuccesso di una ricerca; è dunque molto importante la fase di pianificazione del reclutamento. Sono molte le fonti cui è possibile ispirarsi per reclutare e selezionare adeguatamente i partecipanti (Zammuner, 2003, p. 122). Così come il reclutamento, l'intero *focus group* richiede precise regole di preparazione, di organizzazione e di gestione. Sono, infatti, molteplici le decisioni da prendere, i punti da programmare e gli aspetti da analizzare. È necessario tenere conto del periodo, del luogo, e dell'ora, così come vanno adeguatamente preparate le mosse e le decisioni del moderatore, la formulazione delle domande e, naturalmente, l'analisi dei dati raccolti.

#### 7.1.5. Contributi degli insegnanti e dei bambini

Nella fase di analisi si terrà conto del materiale prodotto da insegnanti e bambini durante tutto lo svolgimento della ricerca, così come di alcuni video realizzati occasionalmente dagli insegnanti e non programmati nella struttura formale della ricerca. Tale materiale comprende le risposte dell'insegnante ad alcune domande aperte: tali risposte sono state raccolte alla fine di ogni incontro "musicalmente insieme". Si tratta di una sorta di valutazione espressa dall'insegnante riguardo le dinamiche sonore, il proprio ruolo di conduttore, l'osservazione dei bambini coinvolti ed, infine, le eventuali difficoltà evidenziatesi nel corso dell'incontro. Tutto il materiale in oggetto sarà evidenziato nel Capitolo V.

Il protocollo di osservazione applicato all'interno delle classi era costituito dalle traiettorie più sopra definite, accompagnate dal seguente modulo di osservazione. Tali strumenti, nel loro insieme, hanno costituito il *Diario delle traiettorie sonore*.

<b>Modulo di Osservazione: <i>Diario delle traiettorie sonore</i></b>			
Osservatore compilante: _____			
Classe _____		Data _____	
Tempo (Ora)	Osservazione Traiettoria No.	Dinamiche di gruppo	Commenti dell'osservatore

Tabella n. 4 Modulo di osservazione in classe

## 8. Disegno della ricerca quantitativa

Per la raccolta dei dati quantitativi sono stati scelti quattro test da somministrare in entrata pre-test (T-0 test a tempo 0) e in uscita, (Test T1). La scelta degli strumenti pre e post intervento intende approntare una base di analisi fondata su dati obiettivi, in grado di consentire una lettura comparativa e complementare in fase di analisi dei risultati. Due dei quattro test non erano reperibili in lingua spagnola: sono quindi stati tradotti espressamente per questa ricerca da un esperto madrelingua. Parimenti stati rivisti ed adattati sia il materiale sia gli strumenti di lavoro. Il processo di somministrazione ha seguito le stesse linee procedurali applicate nell'esperienza italiana, pur con i necessari adattamenti richiesti dal contesto. Descriviamo di seguito i test somministrati.

### 8.1. Strumenti

Per la rilevazione delle dimensioni della capacità di ascolto, sia sotto il profilo della ricezione acustica dell'informazione ambientale, sia per quanto riguarda la valutazione delle risorse musicali possedute, si è ritenuto opportuno poter disporre di un dato di base sulla capacità dei bambini di rapportarsi all'aspetto acustico, inteso sia come suono in sé che come informazione che porta alla corrispondenza suono-senso. Era inoltre importante valutare le abilità musicali di base dei bambini. L'aspetto acustico riveste un ruolo rilevante nei processi cognitivi perché collabora allo sviluppo della coscienza fonologica. Le abilità metafonologiche sono, inoltre, condizione necessaria per l'apprendimento di lettura e

scrittura (Frith,1985; Bradley, 1988; Lunderberg, Frost e Peterson, 1988; Ball e Blachmann, 1988). Come strumenti di valutazione sono stati utilizzati il *CMF Test di valutazione delle competenze metafonologiche* (Marotta, Ronchetti, Trasciani e Vicari, 2008) e il *test di abilità musicale* (Bentley, 1966), che sarà analizzato più avanti.

#### 8.1.1. Test CMF valutazione delle competenze meta fonologiche (Marotta & Ronchetti, 2008)

Rileva “la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi” (Bortolini, 1995).

Per la composizione di questa batteria di test gli autori hanno fatto riferimento al modello teorico di Morais (1991) che propone una suddivisione simile a quella di Bradley e Bryan (1983), cioè: consapevolezza globale od olistica, e consapevolezza analitica o fonemica. Il CMF è composto dalle seguenti prove:

- Prove che valutano la consapevolezza fonologica globale: riconoscimento del suono iniziale di una parola, ricognizione del suono o della sillaba finale (rima), discriminazione di parole differenti per un solo tratto acustico (coppie minime).
- Prove che valutano la consapevolezza fonologica analitica: segmentazione fonemica, sintesi fonemica, delezione della sillaba iniziale o finale di una parola, produzione di parole inizianti con un determinato fonema, inversione del suono iniziale di coppie di parole (spoonerismo).

Ogni una di queste prove è composta da 15 *item*. Il test va somministrato individualmente ed è presentato oralmente; il compito va spiegato con chiarezza al bambino; ad esempio nella prova ‘Delezione della sillaba finale’ l’intervistatore deve dare l’indicazione: “Ora ti dirò una parola, tu prova a dirmela senza la sua parte finale; per esempio, CASA senza SA diventa CA, LUMACA senza CA diventa LUMA, COLORARE senza RE diventa COLORA. Ora prova tu: PANE senza NE, come diventa? E CALAMITA senza TA? È tutto chiaro? Iniziamo.” (Allegato n. 6)

Il risultato finale viene così misurato: un punto per ogni risposta corretta, zero punti per ogni risposta non corretta o non data. Nella scheda del profilo finale, accanto ad ogni prova si registra il numero delle risposte corrette che va poi riportato nel profilo individuale, dove le sette prove sono classificate in tre grandi categorie: classificazione, sintesi e segmentazione-manipolazione. La scelta delle parole da impiegare nei vari sub-test è stata

fatta considerando fattori importanti come la lunghezza, la difficoltà fonarticolatoria e la frequenza d'uso verificata mediante il Lessico Elementare (Marconi *et al.* 1993).

Per la validazione psicometrica del test sono stati coinvolti 1.336 bambini di diverse scuole italiane di età compresa tra i quattro e gli undici anni. L'attendibilità test-retest è stata valutata attraverso il calcolo dei coefficienti di correlazione di Spearman (Spearman, 1904; Zar, 1972). Il valore dei coefficienti è risultato molto elevato per tutte le prove e anche la significatività mostra un'ottima correlazione tra i punteggi ottenuti al test e quelli ottenuti al re-test.

#### 8.1.2. Test di ascolto musicale: *Measures of Musical Abilities di Bentley* (1966)

L'abilità musicale è definita in base alla valutazione delle risorse musicali dei bambini; si tratta di un test interessante perché fornisce i dati sul riconoscimento percettivo riguardo all'altezza, intensità, ritmo, durata, timbro e melodia. Questo test è ancor oggi una pietra miliare nell'elaborazione dei test musicali, giacché integra prove di acutezza discriminativa con prove di memoria tonale e ritmica, per la valutazione delle abilità musicali nei bambini. In particolare, esso valuta le abilità elementari possedute dal soggetto prima di ricevere un'istruzione musicale e non il rendimento raggiunto a seguito di qualsiasi tipo d'istruzione musicale. Fu concepito pensando al livello di sviluppo dei bambini tra i sette e i quattordici anni di età e valuta la capacità ritmica, la discriminazione e la memoria tonale. I presupposti su cui si basano le prove sono:

- La forma più elementare di musica è la frase o figura melodica, che comprende una configurazione tonale entro uno schema ritmico;
- L'apprendimento di una melodia è impossibile in assenza della capacità di richiamare, in dettaglio, suoni che siano già stati uditi; e ciò dipende dall'abilità di cogliere i fattori costitutivi della melodia, ossia l'altezza e la durata; la discriminazione di intervalli inferiori al semitono è essenziale nel canto e nella pratica strumentale al fine di conseguire la necessaria buona intonazione.

La batteria di test consiste in prove di memoria, discriminazione di altezze e analisi degli accordi. In particolare si è tenuto in conto, per l'analisi in questione, delle seguenti prove: discriminazione delle altezze, memoria tonale, memoria ritmica. Sono stati somministrati dieci item per ogni prova, per un totale di trenta item. Le prove sono virtualmente autosufficienti, possono essere somministrate in gruppo ed esiste una registrazione che fornisce tutte le informazioni necessarie. Il test originale, sottoposto a

seconde rilevazioni, presenta un coefficiente di attendibilità della batteria di:  $r = .84$ . (Allegato n. 7)

Ai fini della classificazione, i punteggi sono stati suddivisi in cinque classi percentili. A rappresenta il 10% al vertice della popolazione scolastica, B il 20% immediatamente inferiore, C il 40% medio, D il 20% immediatamente inferiore, E il 10% più basso.

### 8.1.3. TEC, test di comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2009).

Elaborato originalmente da Marc de Rosnay, Francisco Pons e Paul L. Harris, standardizzazione italiana di Albanese O, Farina E, e Molina P. Intende valutare l'insieme delle componenti della comprensione delle emozioni. La competenza emotiva, secondo Carolyn Saarni, implica tutte quelle abilità necessarie per essere e sentirsi efficace negli scambi relazionali che elicitano delle emozioni. Vanno quindi tenute in considerazione le proprie e le altrui emozioni ed è necessario saper utilizzare le proprie conoscenze al fine di adattarsi efficacemente al contesto socio-culturale in cui si agisce (Saarni, 1999).

Il TEC comprende nove componenti di comprensione delle emozioni che trovano riscontro in una consistente rassegna della letteratura sul *perspective-taking* emotivo (Pons, Harris, de Rosnay, 2004). Le componenti sono: riconoscimento (etichettamento), causa esterna (situazionale), desiderio, conoscenza (credenza), ricordo, regolazione, occultamento (nascondere), emozioni miste (ambivalenti), morale. La prima componente è basilare per i successivi *item*: il bambino deve riconoscere le reazioni emotive di base (triste, felice, arrabbiato e spaventato). Le componenti successive vengono presentate al bambino come racconti e sono accompagnate da figure simili a quelle contenute in un libro di fiabe.

La somministrazione è individuale; le tavole e il foglio di risposta devono corrispondere al genere del bambino (Allegato n. 8). Il punteggio degli *item* va conteggiato nel seguente modo: nella prima componente l'*item* viene attribuito se il bambino supera almeno 4 su 5 prove. Nella seconda componente viene conteggiato un punto solo nel caso vengano superate almeno quattro prove. Nella terza componente, solo se vengono superate due prove viene attribuito il punto. Nelle componenti successive si attribuisce un punto per ogni componente nel caso la prova venga superata. Nel foglio di codifica si registrano i risultati e viene calcolato il punteggio finale. Quest'ultimo deve poi essere "tarato" sull'età del bambino, ai fini di valutare la prestazione complessiva, di rapportarla a quelle degli altri bambini della stessa età e di valutarne l'adeguatezza. È possibile utilizzare il test anche per valutare longitudinalmente le risposte di un bambino. I punteggi standardizzati in base all'età

sono i punti  $z$ , calcolati sul campione italiano dei bambini della stessa età. I punteggi in centili riportano “la percentuale di individui che vengono a trovarsi al di sotto di un determinato punteggio grezzo” (Anastasi, 2002, p. 121). In quanto ai valori di affidabilità, TEC ha evidenziato buona affidabilità di correlazione test-retest somministrati a bambini di 9 anni di età dopo tre mesi ( $r(18) = .84$ ): Pons, Harris, Doudin, 2002; buona stabilità nella somministrazione di 40 intervistati dopo tredici mesi ( $r(40) = .68$ ) di controllo per età e sesso, ( $r(38) = .54$ ): Tenenbaum et al. 2004; elevata correlazione con la conoscenza della lingua e attività di sviluppo cognitivo (Tenenbaum et al. 2004).

#### 8.1.4. STRS *Student-teacher relationship scale* (Pianta, 1999)

L'applicabilità al contesto italiano è stata curata da Longobardi, Fraire e Sclavo. Tale strumento si propone di valutare la qualità delle relazioni insegnante-allievo dal punto di vista dell'insegnante. Si basa su tre dimensioni relazionali: il *conflitto* misura la percezione da parte dell'insegnante del contenuto di negatività nella relazione con l'alunno. La *vicinanza* tende a valutare i contenuti relazionali di affetto, calore e comunicazione interpersonale. La *dipendenza* misura la predisposizione dell'alunno a chiedere aiuto e il suo grado di insicurezza. La versione italiana integrale si compone di 22 *item*, su scala Likert a 5 punti. Le analisi sono state eseguite con il modello *Partial Credit* (Masters, 1982) – un'estensione del modello *Rasch* – utilizzando il software *Winsteps*, per identificare *items* che potessero essere rimossi. L'analisi fattoriale esplorativa ha determinato le dimensioni che costituiscono la versione italiana; 10 *item* conflitto, 8 *vicinanza* e 4 *dipendenza*. In appendice riportiamo la versione originale composta da 28 *items* e la versione italiana composta da 22 *items*. (Allegato n. 9)

La finalità del test *Student-teacher relationship questionnaire*, di Murray e Greenberg (2001) consiste nell'indagare la relazione tra bambino e insegnante dal punto di vista del bambino. Gli autori erano partiti da un questionario più ampio – il *People in my life* (Greenberg, Kusche, Cook e Quamma, 1995) – che indaga le relazioni dei bambini con le figure adulte significative della loro vita, in primo luogo genitori e insegnanti. È stato adattato da Tonci, De Domini e Tomada, integrando due metodi di adattamento diversi: il metodo classico (CCT) *Classical Test Theory* e il metodo dell'*Item Response Theory* (IRT). Questo strumento rileva le componenti affettive, sia positive che negative, che il bambino manifesta nei confronti della scuola; valuta, inoltre, il vissuto personale del bambino e la percezione e il significato che egli dà alla relazione con i suoi insegnanti. Lo strumento si compone di 22

*item* raggruppati in quattro fattori: *affiliation with teacher* (vicinanza con l'insegnante); *dissatisfaction with teacher* (insoddisfazione per l'insegnante); *bonds with school* (legami con la scuola); *school dangerousness* (pericolosità della scuola). Le analisi condotte dagli autori hanno messo in evidenza le buone qualità psicometriche dello strumento. Al bambino viene richiesto di valutare ogni *item* su una scala *Likert* a 4 punti: 1 = per niente vero; 2 = poco vero; 3 = abbastanza vero; 4 = molto vero. Si valuta così l'aspetto emotivo della relazione con l'insegnante, la vicinanza e il supporto fornito da quest'ultimo, la misura in cui il bambino si sente rispettato e trattato equamente e quanto si sente a suo agio nel contesto scolastico. A seguito delle analisi fattoriali, per le quali è stato usato il programma WinMicroFact 2.0, si è deciso di mantenere tre soli fattori: vicinanza con gli insegnanti (VIC), insoddisfazione verso gli insegnanti (INS) e legami con la scuola (LS).

## 9. Analisi statistiche

Ai fini dell'analisi statistica, una volta raccolte le informazioni, il processo e il trattamento dei dati è stato eseguito tramite l'introduzione nella matrice del programma SPSS (*Statistical Package of Social Sciences*) versione 20.0 per Windows. Il *data entry* ha comportato l'etichettatura e l'introduzione dei dati; successivamente, è stata realizzata l'analisi statistica Anova per misure ripetute.



## CAPITOLO V

### *Analisi dei dati e risultati della ricerca*

#### *Terzo movimento: Allegro ma non troppo*

---

*È fisiologico in professioni come la nostra che si richieda spesso il massimo dell'ascolto da parte dei bambini, magari anche quando non proponiamo delle cose così interessanti (maestro classe terza, Scuola Via Graff-Milano Quarto Oggiaro, focus group).*

#### 1. Elaborazione critica dei dati qualitativi e interpretazione dei risultati

In questo capitolo è contenuto il primo livello di analisi sulle due realtà indagate, preceduto dall'elaborazione dei dati rilevati, organizzati in base ai diversi momenti della giornata scolastica.

I dati sono presentati nel seguente ordine: Osservazione, *focus-group*, *training* formativo (nelle due fasi del dispositivo: insegnanti, bambini) e, successivamente, *STRS Student-teacher relationship scale* (Pianta, 1999) e questionaire (Murray e Greenberg, 2001), non rientrati nella valutazione quantitativa (Outlier). In allegato verranno riportati alcuni fra i più significativi contributi verbali e scritti degli insegnanti e dei bambini.

##### 1.1. Osservazione, *chec list*, diario: Diario delle traiettorie sonore

Il protocollo osservativo è integrato dalla *check list*, dal diario e dalle traiettorie sonore. Diversi elementi emersi dal *focus group*, oltre ad alimentare la struttura della *check list*, hanno anche fornito, nell'unità di analisi settimanale, interessanti elementi di riflessione.

Dopo una prima fase di 'presa di contatto', insegnante e gli allievi, all'interno delle classi oggetto di osservazione, si erano ormai abituati alla presenza dell'osservatore e si comportavano in modo spontaneo. Il ricercatore si è inserito nel gruppo classe nel corso del normale svolgimento delle attività quotidiane; i bambini erano stati informati del fatto che, al

fine di svolgere un lavoro per conto dell'università, avrebbe dovuto analizzare alcuni materiali insieme all'insegnante.

Prima fase dell'osservazione: superato un primo momento di curiosità da parte dei bambini, ho percepito (e queste mie percezioni sono state successivamente confermate dagli insegnante coinvolti) che la mia figura si era inserita nel gruppo senza recare disturbo. La mia attività di osservazione-ascolto era infatti cominciata da subito: evitando di guardare le persone direttamente e mantenendomi – apparentemente – assorta nella lettura di documenti, sono riuscita a focalizzarmi sin dal primo momento sulla percezione del fenomeno sonoro e delle sue interazioni nel contesto della classe.

L'osservazione preliminare aveva avuto inizio con un basso grado di strutturazione ma la catalogazione delle traiettorie ai fini dell'osservazione sonora ha consentito di strutturare un protocollo osservativo che è stato poi adottato sia nella scuola italiana sia in quella colombiana.

Nonostante l'oggetto di osservazione fosse costituito dagli accadimenti generali interni alla classe, ci si è soffermati in particolare sugli aspetti inerenti l'area relazionale comunicativa e sul loro rapporto con l'aspetto sonoro.

Sono già seduta in classe quando cominciano ad arrivare i bambini; la maestra è in piedi vicino alla cattedra e sta sistemando alcuni fogli. I bambini arrivando salutano, si tolgono giacca e zaino e li sistemano al loro posto. Alcuni bambini si avvicinano alla maestra e raccontano, chi del fratellino piccolo, chi della mamma 'con la quale ieri sono andata all'Ikea'... Altri bambini sono già seduti ai loro banchi; G. schernisce R.: deve aver preso in prestito la maglietta del fratello minore, visto che gli sta corta. R. si arrabbia e cominciano a discutere: il volume delle voci sale. Altri gruppi di bambini parlottano tra loro; qualcuno apostrofa G. e R.: la smettete di urlare? G. risponde: "Perché non ti fai i cavoli tuoi?" La maestra urla: "Cominciamo bene! Seduti!! Aprite il quaderno di italiano." (Diario *sulle traiettorie sonore*, classe 3A Quarto Oggiaro, Milano-Italia, febbraio 2013).

Nel corso dell'episodio descritto il fonometro, che al momento dell'entrata dei bambini in classe rilevava 60 dB, ha preso a oscillare tra i 70 e gli 80 dB. Al riguardo è utile una precisazione, in materia di percezione dei suoni: la sensibilità dell'orecchio umano al rumore, tanto per l'intensità come per la frequenza, non è di tipo lineare; per esempio, la nostra percezione della potenza sonora è diversa per i suoni gravi rispetto a quelli acuti. Proprio per questo Fletcher e Munson (1933) hanno ideato le curve isofoniche che descrivono la risposta della sensibilità umana a suoni di diversa intensità e frequenza. In altre parole la

curva, espressa in decibel, rappresenta la risposta – non lineare – dell’udito alle diverse frequenze. Poiché nella rilevazione delle fonti sonore vengono utilizzate misure logaritmiche (dB), bisogna considerare che un suono di 60dB non viene percepito come di potenza doppia rispetto a uno di 30dB: di fatto, nella nostra percezione, risulta molto più forte.

Enrico è un bambino alto per la media della classe ed è obeso; siede al primo banco, nella seconda fila a partire dalla finestra. Tutti i bambini sono seduti ai loro posti, siamo a metà della mattinata e la maestra sta facendo un dettato. Enrico resta un po’ indietro nella trascrizione. Un suo compagno inizia a colpire il banco con i pugni, scandendo così la fine di ogni frase scritta; un libro cade, una bambina si soffia il naso. Stefano, seduto in un banco in fondo alla classe, fa il verso all’insegnante impartendo una lezione di ortografia al suo compagno di banco. Molti bambini ripetono a voce bassa quello che la maestra detta. Enrico continua a restare indietro nel dettato; chiede all’insegnante di ripetere ma questi prosegue, imperterrito, con lo stesso ritmo di dettatura. Enrico lascia cadere la penna e si mette le mani nei capelli; il viso è un misto di rabbia e angoscia. Ripete questo gesto più volte: ogni volta la penna, cadendo, fa più rumore. Qualcuno, distratto, domanda a ripetizione: “Virgola, virgola?”. Ogni dieci minuti circa l’insegnante è costretto ad interrompere la dettatura per richiamare l’attenzione dei bambini; il tono della voce è forte e fermo, con tono di rimprovero; il viso è teso e il corpo irrigidito. Trascorsi circa 35 minuti dall’inizio del dettato, mentre il fonometro da almeno cinque secondi indica un indice di rumorosità superiore agli 80dB, l’insegnante si alza in piedi e strilla: “Adesso a chi capita, capita!”. Un bambino esclama, tranquillo: “In che senso?” Si crea un clima di tensione, forte ma silenziosa, che dura per lo meno quattro secondi. Il bidello apre la porta: porta la frutta per la merenda (Diario sulle traiettorie sonore, classe 3B, Milano-Italia, febbraio 2013).

Nell’aula di classe si registra una rumorosità minima costante che è all’incirca pari a quella di un ambiente domestico (dove si assommano voci, televisione, musica, ecc.). Espressa in decibel tale rumorosità si avvicina all’indice di 50. Bisogna però tener conto che tale rumore di sottofondo accompagna permanentemente il corso della giornata. Ad esso vanno aggiunti i vari picchi che si manifestano ad intervalli non superiori ai 15 minuti.

La maestra è alla porta: parla una la collega; stanno arrivando gli ultimi bambini che, sistemato lo zaino e la giacca, prendono posto. Qualcuno entra senza salutare, altri salutano solo i compagni più vicini. G. saluta ad alta voce: “Buon giorno a tutti” e sorride. Alcuni compagni rispondono al saluto, sorridendo anch’essi. Ogni bambino, nel sedersi al proprio banco, sposta e trascina la sedia con gesti forti, decisi, a volte violenti. La rumorosità è molto elevata. Si formano piccoli gruppi: alcuni bambini parlano tra loro a volume normale

- attorno ai 45dB; si sente qualche sbadiglio. Un gruppetto gioca associando le parole; ad esempio: turbo, turbina, ecc. Un bambino pronuncia la parola “sole”, una bambina, di rimando, urla: “caldo”. L’emozione del gioco provoca man mano un incremento del volume: alcune bambine saltano letteralmente sulle sedie, mentre pronunciano le parole. Dalla porta la maestra dice: “Prepariamo il quaderno di scienze!” Poi entra, chiude la porta, e inizia la lezione. Il tempo scorre, scandito dai vari rumori che si ricompongono nella scena acustica abituale della classe: i piedi che si muovono, colpendo a tratti le gambe della sedia, una matita che rotola sul banco, un’altra che cade, la sedia che si sposta, uno sbadiglio, un bambino che si alza e va a prendere un foglio. Man mano che il tempo passa, il fonometro rileva una rumorosità in costante aumento. Ogni tanto un bambino che non ha inteso bene ciò che la maestra ha detto, chiede: “Eeehhh?” Di fronte a simili espressioni, che si ripetono più volte nel corso della lezione, la maestra si interrompe e cerca di spiegare – con espressione seria e sguardo severo – che non è educato chiedere in quel modo. Quando uno dei rumori di fondo aumenta di intensità, la maestra alza il tono di voce (a volte di poco e, apparentemente, con un atteggiamento più routinario che seccato). Tuttavia la rumorosità è in progressione continua. La maestra continua a spiegare, i bambini prendono nota; se qualcuno resta indietro o la maestra ha cancellato intempestivamente qualcosa dalla lavagna, non manca il bambino che entra in agitazione alzandosi, protestando, facendo muovere la sedia e il banco, lamentandosi e chiedendo spiegazioni alla maestra o a un compagno (*Diario sulle traiettorie sonore*, classe 3°, Quarto Oggiaro, Milano-Italia, Marzo 2013).

Essere riusciti a configurare una visione d’insieme delle categorie comportamentali risultanti dalla prima fase di osservazione, (quelle categorie più frequentemente osservate in classe e correlate con le informazioni raccolte nei *focus group*: traiettoria n.4) si è rivelato di grande importanza per l’osservatore, soprattutto come guida al successivo lavoro all’interno delle classi. Ci riferiamo a tutte le azioni altruistiche e non, di aggressività (manifestata, controllata, ritualizzata), di prepotenza, così come ai comportamenti di rispetto e premura verso gli altri, di supporto psicologico o fisico ai compagni, alla condivisione di oggetti, all’assunzione di un ruolo di paciere, ai comportamenti cooperativi. Queste categorie, rapportate alla situazione emotiva manifestata dai protagonisti, hanno evidenziato una stretta correlazione con i comportamenti di ascolto e con le caratteristiche della dimensione sonora presa in considerazione.

Nell’evento citato (Classe terza, Quarto Oggiaro), ad esempio, è facile notare come alcuni comportamenti verbali siano correlati a determinate caratteristiche della dimensione sonora della classe: a una maggiore intensità del tono di voce nella richiesta da parte di un

bambino, corrisponde un comportamento di nervosismo e/o rigidità da parte dell'insegnante, che induce risposte aggressive, anche se contenute. Risposte che, a loro volta, producono un silenzio generalizzato ma solo momentaneo, in realtà del tutto apparente; tanto che, in un breve lasso di tempo, si trasforma nuovamente in ritmi e intensità gravidi di ostilità e sottilmente provocatori.

Sono le 10.49 quando la maestra chiede a due bambini di distribuire i libri di lettura. Introduce un racconto, a voce bassa. Ha organizzato il gruppo – oggi ci sono nove bambini e nove bambine – dando l'indicazione di appoggiare la testa sul banco e di stare in silenzio. La maestra legge: l'intensità della voce è medio-bassa; un bambino, in fondo alla classe, si gira ... si guarda intorno. Altri due bambini, mentre ascoltano, giocherellano con le matite colorate. La rumorosità in classe è bassa. Un bambino, seduto ai primi posti, muove i piedi; a un certo punto, con questo movimento, colpisce il suo zaino; ripete con ritmo costante questo movimento-rumore. Alle 11.24 la maestra lo richiama e gli intima di smetterla. La lettura continua. Una bambina giocherella con le maniche, molto ampie, della sua camicia. La maestra è richiamata alla porta e, nell'alzarsi, chiede ai bambini di interpretare con un disegno il tema del racconto. Ogni volta che la maestra si gira o esce, la rumorosità aumenta, l'intensità delle voci sale.

Il bambino di prima riprende a dare calci allo zaino, aumentando il ritmo, e, contemporaneamente, produce altri rumori da sotto il banco; una bambina lo apostrofa: "Non è che, solo perché non c'è la maestra, devi fare lo stupido!". Un'altra dice: "Ma c'è la maestra Alix". Altri ripetono: "C'è Alix, c'è Alix". Quando la maestra rientra il silenzio si fa totale.

Oggi il tono della voce della maestra si alza soltanto quando intende sottolineare qualcosa o quando richiama qualcuno: "*Hai finito?*". Oppure quando vuole rimarcare un'indicazione: "Contate quattro righe *dal basso*". In una giornata come questa, caratterizzata da una cornice di bassa rumorosità, quel bambino che in altre occasioni tende ad alzare la voce o a provocare apertamente, producendo ad arte vari rumori, questa volta 'gioca' in modo diverso: il suo gioco consiste nell'ammiccare con gli occhi alla volta di un compagno e poi mettersi a ridere. Oggi, comunque, mentre la maestra è in classe, i bambini parlano fra loro a bassa voce (*Diario sulle traiettorie sonore*, classe 3B, Milano-Italia, Aprile, 2013).

In quest'occasione la maestra era rilassata, tranquilla e sorridente; questa sua condizione sembra aver contagiato i bambini i quali, pur con la loro solita vivacità, hanno tenuto sì comportamenti di gioco ma facendo attenzione a mantenere un basso livello di rumorosità. I loro atteggiamenti, anche quando si mettevano a parlare con un compagno, erano di maggior consapevolezza e considerazione, sia verso gli oggetti sia nella gestione del

proprio corpo. In altri momenti, che potremmo definire di 'conflitto sonoro', i bambini tendono invece a muoversi senza fare attenzione ai rumori che i loro spostamenti possono provocare. I banchi, così come le sedie, sono urtati quasi a bella posta, come fossero ostacoli da rimuovere velocemente e rumorosamente.

“Il tema di oggi è la nascita della terra”. La maestra introduce il tema ponendo domande aperte e generali che provocano risposte in coro: “Siiiiiii!” oppure “Noooooo!”

E' giovedì, sono le quattordici e dieci minuti. I bambini hanno pranzato, poi hanno avuto a disposizione un'ora di tempo per giocare, nella classe o nel corridoio.

Durante lo sviluppo del tema la maestra pone alcune domande di controllo, indicando via via i bambini designati a rispondere. Alcuni bambini sono distratti e hanno perso il filo del discorso; uno di loro (con gravi problemi di apprendimento) sta indugiando nel rispondere; è apostrofato dalla maestra: “Tu, muoviti! O che ... stai aspettando la pensione?” La reazione crea una spaccatura nel gruppo: alcuni sorridono sotto i baffi, godendosi la battuta ironica della maestra; altri, che solidarizzano empaticamente con il loro compagno, si risentono per l'osservazione: si astengono dal sorridere e rimangono silenziosi e seri.

La maestra dà il via al lavoro individuale, invitando i bambini a disegnare. Un bambino chiede: “Sul foglio?” Lei risponde: “No, sulla testa!” Ora i bambini lavorano sui propri fogli, ognuno al proprio posto; scrivono, colorano; chi ha bisogno di prendere del materiale si alza. Ogni tanto l'intensità dalle conversazioni nei sottogruppi aumenta di tono o si sente un urlo; quando questo succede – e accade più di una volta – la voce della maestra, coprendo l'intensità delle altre voci, si alza minacciosa: “E uno!”. Poi: “E due!”. E così di seguito.

A un certo punto un bambino si alza e si dirige verso la maestra mostrando il dito ferito (null'altro che un puntino sull'indice); la maestra lo aggredisce: “E che! Chiamo la guardia medica? L'ambulanza? Mio marito? Il suo (indicando l'osservatrice)?” Risata generale. La maestra riprende: “Allora, va a sederti!”. Un bambino inizia a riprodurre con la voce il suono dell'ambulanza.

Se si escludono alcuni picchi, oggi la rumorosità in classe è media; tuttavia la maestra manifesta un livello di sopportazione ridotto e reagisce più velocemente di altre volte agli incrementi d'intensità del rumore. (*Diario sulle traiettorie sonore*, classe 3B Milano-Italia, Maggio, 2013).

Scene di questo genere si sono verificate in più occasioni; le osservazioni registrate nel corso delle diverse giornate attestano che le conseguenze delle variazioni nel comportamento dell'insegnante, quando questi è più sensibile del solito ai rumori, si manifestano con un andamento ripetitivo. Si nota come lo stato di rilassatezza, tensione, salute, ecc., con cui l'insegnante si presenta all'inizio della giornata, abbia una chiara

relazione con il tono di voce con cui si rivolge ai bambini. In più occasioni è stato possibile rilevare come quest'ultimo svolga un effetto moltiplicatore sulla rumorosità complessiva all'interno della classe.

In molti casi la stanchezza della maestra si è rivelata inversamente proporzionale alla capacità di ascolto dei bambini, ma anche al suo grado di sopportazione dello stress. Ad esempio, quando l'insegnante pone una domanda a un bambino e rimane in attesa della risposta, la sua tolleranza ai tempi di reazione diminuisce. In compenso, cresce il numero dei commenti ironici dell'insegnante, ai quali i bambini rispondono con comportamenti 'rumorosi', chiaramente provocatori. Il rapporto di scambio è evidente: esiste manifestamente un rapporto di causa-effetto fra i comportamenti che si susseguono gli uni agli altri.

Su almeno cinque delle schede di osservazione è registrato che, quando i bambini sollecitano ripetutamente l'attenzione della maestra senza ottenerla, il comportamento conseguente è apertamente provocatorio (come rientrare al proprio banco parlando ad alta voce con un compagno o camminando molto lentamente, o alzarsi dal banco provocando intenzionalmente rumore, ecc.).

Sono le 7.50 del mattino; la città di Santa Marta, nella zona caraibica della Colombia, si è svegliata sotto un sole splendente; fa caldo e il livello di umidità è alto. A scuola i bambini sono già seduti ai loro posti; ci sono da cinque a sei sottogruppi di bambini che conversano animatamente, senza urlare. Si leva la voce del maestro chiedendo silenzio e attenzione: "Aprite il quaderno di matematica". Il maestro inizia a scrivere sulla lavagna. L'aula della 3B si trova al primo (e ultimo) piano dell'edificio occupato dalle dieci classi di cui si compone la scuola elementare. Un ampio cortile di cemento divide quest'ultima dalla scuola media superiore, che fa parte dello stesso complesso scolastico.

L'aula è ampia (cinque metri per cinque) e luminosa, i banchi dei bambini sono individuali. E' impossibile, in quest'edificio, parlare di silenzio ambientale. Anche nei momenti (molto rari e comunque limitati nel tempo) in cui i bambini non parlano, persiste un alto e costante livello di rumorosità di sottofondo, cui contribuiscono il rombare delle autovetture e gli altri suoni che provengono dalla strada (voci, urla, un cane che abbaia, le sirene della polizia...), oltre al brusio delle voci in corridoio e in cortile e al rumore dei sei ventilatori appesi al tetto.

Durante tutto il tempo in cui l'insegnante spiega, ci sono bambini che parlano tra loro; altri sono distratti. Un bambino produce rumori con la bocca e un altro lo imita, evidenziando i versi prodotti con l'agitare dei pugni: stanno mimando la scena di un film di cartoni animati. Dopo otto minuti dall'inizio della spiegazione del maestro, il volume all'interno della classe è aumentato di 9 decibel.

A tredici minuti dall'inizio, l'insegnante interrompe la spiegazione e, a voce alta, dà inizio a una ramanzina sul tema dell'importanza dell'ascolto. Durante questo periodo il fonometro segna 65 dB, che è il rumore di fondo relativamente costante all'interno della classe. Tutti i bambini sono seduti ai loro posti; dopo un paio di minuti, però, la rumorosità cresce nuovamente fino a superare i 70 dB. L'insegnante prosegue imperturbato la sua lezione, ignorando apparentemente la circostanza che i bambini che lo seguono sono ben pochi.

Diversi bambini si scambiano, di nascosto, alcune figurine di cartoni animati: in più occasioni, durante la mattinata, l'insegnante era intervenuto per sequestrarle, alzando la voce e rimproverando i colpevoli. Dopo un po' il maestro, esaurita la riserva di pazienza, riprende la sua ramanzina sull'importanza di saper ascoltare; i bambini prestano poca attenzione; molti ruotano gli occhi o levano lo sguardo al cielo, altri traggono un sospiro di rassegnazione come dicendo: "Uffa, ancora!"

*(Diario sulle traiettorie sonore, classe 3B Santa Marta Colombia, settembre 2013).*

I livelli di rumorosità rilevati a Santa Marta sono stati fonte di stupore per la ricercatrice. Nella capitale e in molte altre città della Colombia, infatti, era iniziato diversi anni addietro un processo di ristrutturazione e, in alcuni casi, addirittura di ricostruzione degli edifici che ospitano le scuole primarie e secondarie. Tali ristrutturazioni dovevano rispettare precise norme architettoniche, in grado di consentire condizioni di lavoro idonee. La città di Santa Marta, e questa scuola in particolare, presentano invece condizioni strutturali e organizzative molto arretrate, che si ritenevano ormai superate. Si è reso così necessario, da parte della ricercatrice, un importante lavoro personale di adattamento oltre che di analisi e comprensione della situazione, per far sì che si realizzassero le condizioni minimali per svolgere un lavoro efficace e non fossero condizionate le osservazioni oggetto della ricerca. In questa circostanza è stata di grande aiuto la presenza di un secondo osservatore, che ha collaborato anche alle interviste.

Nonostante l'alto livello della rumorosità di base, un aspetto sorprendente è stato il comportamento apparentemente rilassato che ha contraddistinto, nel loro complesso, i soggetti osservati. Bambini e insegnanti si sono dimostrati mediamente sereni e disponibili al dialogo. Gli insegnanti hanno manifestato un atteggiamento di grande tranquillità: svolgevano il loro ruolo d'interazione con i bambini senza manifestare nervosismo, evidenziando propensione all'ascolto ed evitando di ricorrere a urla o altre manifestazioni di nervosismo. Solo saltuariamente qualche bambino era castigato e accompagnato fuori dall'aula.



Alle otto e quarantacinque del mattino il maestro ha concluso la prima lezione: chiede ai bambini di aprire il quaderno di spagnolo. Si avvicina alla porta, dove lo attende la coordinatrice per metterlo al corrente di alcuni dettagli riguardanti una prova nazionale programmata per quel periodo dell'anno in tutte le classi terze, quarte e quinte della scuola primaria. E' una prova che concerne tutto il territorio nazionale: "*Prueba Saber*"<sup>24</sup> è una specie di esame di stato. Mentre il maestro si trattiene nei pressi della porta, molti bambini aprono il loro termos per bere. E' consuetudine che ogni bambino porti a scuola, oltre allo zaino, anche il termos con acqua e ghiaccio. Si sono formati diversi gruppetti: i bambini parlano tra loro; alcuni non si muovono dal loro posto altri, invece, si avvicinano l'uno all'altro, spostando rumorosamente le sedie. Molti di loro attorniano l'osservatore, chiacchierando del più e del meno. L'osservatore nota che i bambini sono sudati ma raramente si asciugano il volto e quando lo fanno si passano le mani sul viso senza smettere di parlare, muoversi o studiare e senza dimostrare alcun disagio. Soltanto due bambini si rincorrono rumorosamente tra i banchi gridando: "dammela", oppure "ah, ah, ah! Non sei capace di prendermi".

Oscar ha sottratto una figurina a Josè, fingendo di volergliela rubare; l'ha presa ed è scappato correndo. L'insegnante, di quando in quando, si gira e li osserva ma senza intervenire verbalmente. La coordinatrice prosegue la sua esposizione ma, a tratti, volge il capo verso la classe. A un certo punto l'insegnante si volta di scatto e dirige uno sguardo severo verso i bambini che si stanno rincorrendo. Loro se ne rendono conto, sorridono, ma continuano imperterriti.

Sono trascorsi dieci minuti, tutta la classe è in agitazione e il rumore è sensibilmente aumentato; il fonometro, che segnava all'inizio della lezione tra i 65 e i 70 dB, ora oscilla tra gli 80 e gli 85, con picchi fino a 90. L'insegnante si gira ancora e urla: "Mauricio!!". Mauricio non è tra quelli che si rincorrono o parlano a voce alta ma è un bambino in genere poco attento alle lezioni e che sfida gli adulti con lo sguardo; parla pochissimo e non reagisce quando viene ripreso per il suo comportamento. Dopo qualche minuto l'insegnante ritorna alla cattedra e si guarda intorno; alcuni bambini sono rientrati ai loro posti ma tutti sono eccitati: parlano e ridono. Molti non prestano alcuna attenzione al maestro che li osserva minaccioso. L'insegnante dice: "Riponete i quaderni e andate a fare la fila per la colazione; i

---

<sup>24</sup> La Prueba Saber (Prova-Sapere) è un indicatore che il governo colombiano ha introdotto, tramite il Ministero della Pubblica Istruzione, al fine di misurare le conoscenze nei bambini delle classi terze, quarte e quinta della scuola primaria. Si tiene ogni anno, tra la fine dei mesi di ottobre e novembre. Il Departamento (Regione) del Magdalena, la cui capitale è Santa Marta, si trova al penultimo posto della classifica nazionale per resa scolastica.

bambini urlano in coro “EEEEHHHHH!!!!” ed escono disordinatamente. (*Diario sulle traiettorie sonore, classe 3B Santa Marta-Colombia, Novembre 2013*).

L’insegnante è un uomo ancor giovane, sui quarant’anni. Insegna da dodici anni. Ha lavorato prevalentemente in zone rurali e non vede l’ora di lasciare la città. Racconta all’osservatrice che la classe gli è stata assegnata da poco tempo: l’ambiente non gli piace; non vede l’ora di andarsene e ha già fatto richiesta di avvicinamento al suo paese d’origine, un piccolo comune di campagna. Aggiunge che la classe ha già cambiato tre insegnanti, nel corso dell’ultimo anno. Secondo lui, sono tutti bambini che non hanno voglia di studiare; i genitori non offrono alcuna collaborazione all’insegnante, anzi! Vorrebbero che i loro figli li aiutassero nei loro lavori ma sono costretti a far terminare loro almeno la scuola primaria.

Concluso l’intervallo, al Liceo del Norte in Santa Marta, i bambini arrivano in classe sudatissimi, scomposti, alcuni agitati, altri sfiniti per la pratica sportiva. Generalmente, in Colombia, l’intervallo (chiamato ‘*recreo*’, cioè ricreazione) è inteso come un momento di gioco libero, un’occasione per praticare un’attività motoria. Esistono spazi, anche se non belli o tecnicamente attrezzati, che vengono utilizzati, come campi di calcio, pallacanestro, ecc.

La scuola gestisce un programma di “prima colazione per i bambini”; l’intervallo ha inizio con la distribuzione delle cibarie nelle varie classi. Ciò si verifica verso la metà della mattinata: si tratta dunque, più che di una colazione, di una sorta di “merendina”. Dopo aver mangiato, tutti i bambini escono in cortile e usufruiscono di una mezz’ora di intervallo.

Al termine della ricreazione il maestro impiega un tempo considerevole nel tentativo di riportare l’attenzione; i bambini rimangono a lungo eccitati: parlano a voce alta, si spingono, ridono. Le bambine si sistemano, si asciugano il sudore, si pettinano e si siedono. Normalmente sono pronte per riprendere il lavoro molto prima dei loro compagni. La voce dell’insegnante si mantiene su un tono più alto rispetto alla prima parte della mattinata, nel tentativo di riportare i bambini ai loro posti e far sì che prestino attenzione alla ripresa delle lezioni. Tuttavia, anche se sono necessari almeno cinque minuti per ottenere qualche risultato, il timbro di voce non si altera. Il maestro risponde alle domande, scrive alla lavagna, raccoglie qualche foglio dal pavimento, aiuta un bambino a sistemare i quaderni. Il rumore, fuori dall’aula, è ancora più forte rispetto alla prima parte della giornata. Il fonometro segna 70-78 dB: c’è sempre qualche classe che resta più a lungo in cortile e il rumore di fondo è la conseguenza di questa circostanza. Nonostante la

situazione di contesto non sia ottimale, la lezione di Scienze ha inizio, supportata dai disegni che l'insegnante ha tracciato sulla lavagna nel corso dell'intervallo. Sono trascorsi diversi minuti dall'inizio della lezione e il maestro nota che alcuni dei bambini seduti in fondo all'aula sono distratti; inizia, quindi, a sottolineare le singole parole colpendo ripetutamente la lavagna con il gesso. Ogni volta scandisce in tal modo almeno due frasi. In occasione dei primi colpi di gesso l'attenzione dei bambini cresce momentaneamente, ma scema di nuovo dopo pochi istanti. Solo i bambini dei primi banchi prestano realmente attenzione. Il maestro continua a dare spiegazioni e, finalmente, conclude la lezione e invita i bambini a copiare dalla lavagna.

Verso le undici e venti l'attività di copiatura ha inizio, pur tra i mormorii e il rumore di fogli e matite. L'insegnante inizia a passeggiare tra i banchi: solo allora si rende conto che una bambina di undici anni dorme, la testa appoggiata al ripiano di legno (*Diario sulle traiettorie sonore*, classe 3B Santa Marta-Colombia, Ottobre 2013).

Alla fine della giornata l'insegnante si avvicina all'osservatore per commentare il comportamento dei bambini: si lagna della grande difficoltà di concentrazione che dimostrano. Sottolinea la scarsa motivazione allo studio e la mancata collaborazione dei genitori nel sostenere il percorso scolastico. Allo stesso tempo giustifica il comportamento dei suoi alunni, tracciando un quadro della vita che spetta loro dopo l'orario scolastico: alcuni lavorano per quasi tutto il tempo libero, altri hanno una vita familiare difficile o addirittura violenta; ci sono bambine che tornano a casa e sono costrette a 'fare i mestieri' e a curare i fratellini piccoli. Solo pochi fortunati sono trattati in accordo alla loro età.

Alle sette e trenta del mattino i bambini della terza A sono tutti seduti ai loro banchi. Questi sono nuovi, colorati, individuali. Sono diversi da quelli delle altre aule scolastiche. L'insegnante è riuscita ad ottenerli a seguito di diverse richieste rivolte ad aziende private. La maestra inizia la giornata con una preghiera collettiva che i bambini hanno ormai imparato a memoria. Conclusa l'orazione, recitata in coro, la maestra fa ripetere ai bambini una frase che è divenuta ormai consuetudine: "... e, ti prego, aiutami ad essere ubbidiente, a non fare il maleducato con la maestra, con i miei genitori e con i compagni; ad ascoltare e imparare tutto quello che la maestra mi insegna, ecc."

Seduta alla cattedra, l'insegnante invita i bambini a trascrivere quello che, in precedenza, aveva scritto alla lavagna; successivamente li chiama uno ad uno per

controllare il loro lavoro e per incollare su ogni quaderno la copia di un disegno che riprende il tema che stanno copiando. Nel revisionare i quaderni rimbrota ogni bambino con voce volutamente alta: “Hai mangiato mentre facevi i compiti, così hai macchiato il quaderno”. Poi, alzando di molto il volume, ripete: “Non si mangia mentre si fanno i compiti!” Apre un altro quaderno, pronuncia ad alta voce il nome e cognome del bambino e dice: “Quando si scrive bisogna stare attenti a come si appoggiano le braccia sul quaderno!”. Poi, alzando ulteriormente la voce: “Non si fanno le ‘orecchie’ ai quaderni! Fate attenzione a non piegare gli angoli dei fogli!”. Durante questa attività, che occupa più di un’ora, alcuni bambini parlano con i compagni o giocherellano con gli oggetti che si trovano sul banco o con le figurine. La maestra aumenta significativamente il volume della voce e apostrofa per nome e cognome un bambino che sta giocando sotto al banco. Questi si sorprende di essere stato preso in castagna. La maestra gli ordina di commentare ad alta voce, in modo che tutti lo sentano, se ciò che stava facendo è corretto o no e perché. Il bambino si alza in piedi e dice: “Durante le lezioni non devo giocare; devo prestare attenzione alla maestra ed essere giudizioso nello studio”. La maestra replica: “Va bene, ora puoi sederti”. Seduta alla cattedra, l’insegnante osserva con grande attenzione ciò che avviene in ogni angolo della classe e lo fa ripetutamente notare ai bambini. Quando qualche bambino produce rumori ripetuti – consapevolmente o inconsapevolmente – la maestra, con voce autoritaria, gli impone di smetterla. Il timbro di voce è grave e così si mantiene anche quando il volume si alza a coprire i rumori della classe (*Diario sulle traiettorie sonore*, classe 3A Santa Marta-Colombia, Ottobre 2013).

La rumorosità di questa classe è molto diversa rispetto a quella della terza B. È più bassa: la media segnata dal fonometro, mentre il gruppo è al lavoro con la maestra presente, è di circa 60 dB. Anche i rumori esterni sono minori perché la posizione della classe, all’interno dell’edificio, è privilegiata. Si trova, infatti, al pianterreno, dalla parte del corridoio interno non esposto ai rumori che provengono dal grande cortile centrale in cemento. Una parete, di fatto una finestra in mattoni forati, dà sul corridoio; un’altra parete-finestra si sporge su un piccolo cortiletto un po’ trascurato che non è utilizzato per la ricreazione. Il rumore esterno che si percepisce è principalmente dovuto al passaggio delle persone nel corridoio. Il rumore della strada arriva più attutito.

Rimane comunque il rumore interno dei sei ventilatori che provoca un disturbo ambientale di sottofondo, soprattutto in considerazione del fatto che c’è n’è sempre qualcuno

che funziona male (così, oltre al “Ffffnnn, Ffffnn” permanente, si aggiunge il “Iiu Iiu” dell’apparato malfunzionante).

La maestra di terza A è una signora con una chiara e precisa idea di come seguire i suoi studenti. Opera in questa scuola praticamente dalla sua fondazione, ha 60 anni ed è vicina alla pensione. Dice di essere stanca perché oggi giorno i bambini sono maleducati: ad ogni ciclo sono più difficili da seguire. Non ci si può distrarre per un solo attimo – dice – anche perché le famiglie non forniscono alcun supporto educativo: i bambini, quando arrivano, non conoscono le regole minime di urbanità.

È una giornata un po’ particolare per la terza A: la maestra deve recarsi dal medico e, poiché da alcuni mesi è presente nella classe una praticante dell’Università, i bambini, invece di tornare alle loro case – come solitamente avviene in questi casi – rimangono affidati a quest’ultima. Naturalmente la maestra, prima di lasciarli, ha assegnato loro un compito e ha fatto tutte le raccomandazioni del caso. La praticante è una signora non più giovanissima, introversa, timida, il cui compito consiste sostanzialmente nel camminare tra i banchi (cosa che ha già fatto in altre occasioni, con la maestra presente) e aiutare i bambini, se necessario, dando spiegazioni a chi le richiede. I bambini, che inizialmente lavoravano a testa bassa, una volta andata via la maestra incominciano a tirar su la testa uno dopo l’altro, a guardarsi, a sorridere, a parlare ad un volume più alto del solito, a ridere, prima piano e poi più forte, a sedersi in modo scomposto, a scambiarsi le figurine. Nessuno presta la minima attenzione alla persona che dovrebbe rappresentare il loro riferimento adulto. Il fonometro, che segnava 60 dB al momento in cui la maestra di ruolo si era congedata, sale a 65 e poi a 70 dB in poco più di sei minuti. La praticante finge di esser impegnata alla cattedra con alcune carte: non dice una parola e si irrigidisce palesemente, man mano la rumorosità aumenta. Non interviene, schiva lo sguardo dei bambini ed evita di guardare verso l’osservatore. Il crescendo sonoro procede di pari passo alla crescita dei movimenti del gruppo. Tutti i bambini si agitano: chi cammina per la classe, chi si avvicinava ad un compagno. Parlano e ridono, come stimolati da una forza insieme centripeta e centrifuga, in un turbinio sempre crescente. Frammezzati alle risate si sentono urla, scoppi di ilarità, rumori di corse a perdifiato attraverso l’aula. Un paio di bambini hanno buttato per aria le figurine rubate ad un compagno: è un crescendo di eccitazione generale. L’ago del fonometro oscilla tra i 70 e gli 85 dB, arrivando anche a 90 e, di quando in quando, toccando picchi di 95 db. Osservato da fuori – dal punto di vista dell’osservatore – il crescendo di rumore e movimento appare

quale una danza celebrativa e liberatoria. Tutti i bambini ne sono partecipi: alcuni, che inizialmente si guardavano attorno stupiti voltando lo sguardo anche in direzione della praticante, dopo i primi momenti di esitazione si lasciano anch'essi trascinare dal rito del "*recreo*" (ricreazione) improvvisato.

Stranamente, la praticante persevera nel suo atteggiamento assente, evitando di rivolgere lo sguardo ai bambini. Ad un certo momento, dopo che i decibel sono rimasti stabili attorno a quota 95 per alcuni minuti, appare alla porta l'insegnante della seconda A, la collega più vicina alla maestra di terza A. Costei, per alcuni secondi, rivolge ai bambini uno sguardo severo e insieme stupito. Poi, con un urlo deciso, ordina: "Tornate tutti ai vostri posti!" Nel momento in cui era apparsa alla porta, alcuni bambini che l'avevano notata erano corsi a sedersi; gli altri, resisi finalmente conto che qualcosa stava succedendo, si sono guardati in giro e, in meno di un minuto, la classe era di nuovo silenziosa. La maestra ha guardato la praticante (e, per la verità, ha lanciato anche uno sguardo all'osservatore) con un misto di rimprovero e interrogazione.

L'osservatore, da parte sua, era stato lì lì per intervenire, ma non ha saputo resistere al fascino di quella situazione inconsueta e inattesa: era quasi incredibile poter osservare un cambiamento così profondamente radicale nel comportamento di questo gruppo di bambini, apparentemente così educati, sereni e ubbidienti.

Nel corso dell'osservazione-ascolto l'osservatore si propone, naturalmente, di mantenere un atteggiamento neutrale. In questo caso, però, l'improvviso e profondo mutamento verificatosi nella dimensione sonora e nelle modalità di investimento dello spazio, ha influenzato non solo il ritmo respiratorio e la temperatura corporea dei bambini: anche l'osservatore, in qualche misura, ha potuto sperimentare su di sé questi cambiamenti. In definitiva, è stato praticamente impossibile mantenersi completamente estraneo alla dinamica di gruppo che il crescendo sonoro e di movimento aveva determinato all'interno della classe. Naturalmente, nei bambini la trasformazione è stata molto più accentuata: apparivano sudati, eccitati, quasi in balia di una sorta di frenesia collettiva. Sorridevano senza motivo apparente, accentuando ogni gesto e rumore quasi fossero privi di freni inibitori.

Dopo una simile esperienza sorgono molte domande: quali regole hanno realmente introiettato i bambini, nonostante la classe sia normalmente assegnata ad un' insegnante esperta? Qual è la loro idea di figura autoritaria o autorevole? Sono preparati all'autogestione? Qual è il grado di influenza del gruppo di coetanei sul vissuto della dimensione sonora e sul comportamento individuale e di gruppo?

Le parole della praticante, nel commentare l'accaduto, sono state molto contraddittorie: era sua intenzione che i bambini imparassero ad autogestirsi autonomamente e non riteneva utile "fare il poliziotto". Non ha chiarito, però, in che modo i bambini avrebbero dovuto capire cosa ci si attendeva da loro e, soprattutto, quale dovesse essere il suo contributo per aiutarli a raggiungere tale scopo. La maestra di seconda A, da parte sua, ha sottolineato come questa praticante, molto brava per certi aspetti, sia assolutamente inadatta alla gestione dei gruppi di bambini. A suo parere ne ha addirittura paura e sconta il timore di cimentarsi nella gestione dei comportamenti difficili.

### *1.2. Focus group*

I dati raccolti nei *focus group* realizzati in Italia e in Colombia hanno aiutato a comprendere le opinioni, attitudini, desideri e necessità degli insegnanti. Quelli iniziali hanno raggiunto l'effetto di retroalimentare il topico di partenza e hanno fornito un importante contributo per la redazione della *check list*. L'intervento di seguito riportato è stato il primo della serie:

- 'Ascoltare' potrebbe essere inteso in senso musicale; io invece lo intendo nel senso dei *rapporti umani*... perché io per la musica non ho questo grande... anche se mi piace, non ho questa grande apertura e quindi, quando si parla di ascolto io penso al parlato delle persone... e quindi l'ascolto inteso come la capacità di ascoltare gli altri, i loro problemi, le loro *difficoltà*... e quindi di *andare oltre noi stessi*, ecco, nel senso di andare *oltre l'apparenza*. Siamo sempre frettolosi, *superficiali* [...].

Il corsivo sottolinea le frasi o le parole pronunciate con maggior enfasi e – visto che non è possibile riportare in questa sede tutti gli interventi – ha anche la funzione di rimarcare gli argomenti maggiormente ricorrenti nei vari contributi.

L'intervento che segue evidenzia un concetto rimarcato con notevole frequenza dagli insegnanti e considerato di grande rilevanza nel determinare le dinamiche quotidiane del gruppo classe.

- Essere capaci di ascoltare gli altri non è facile, è una cosa molto *complicata* [...] e quindi lo intendo in questo senso... penso a questo e non al discorso musicale. [È necessario] anche avere pazienza, perché ci vuole *molta pazienza* per ascoltare i

bambini; il fatto che non rispettano molto le regole, che parlano tutti insieme... allora devi avere un po' di pazienza, in questo senso.

Nel corso dei *focus group*, molti degli interventi hanno prodotto la sensazione di servire da valvola di sfogo, di adempiere al compito di 'mettere sul tavolo' le diverse problematiche con cui gli insegnanti si trovano a lavorare ogni giorno. I collegamenti, in ogni caso, sono apparsi molto interessanti, tenendo in considerazione che lo stimolo iniziale del *focus group* è stato: "Che cosa intendiamo per ascolto?"

- La prima parola che ho scritto è *concentrazione*, poi *attenzione* e anche *motivazione*. È l'interesse che suscita quello che viene ascoltato ... che è sempre più difficile, perché quando si sentono tante cose ... vieni bombardato ... è sempre più difficile individuare la cosa che è più importante per te.
- La prima cosa che mi è venuta in mente è *stare attenti*; è la cosa indispensabile per l'ascolto. Si può fare finta di essere attenti ma solo sentire [e non *ascoltare*] quello che l'altro mi dice.

Molti sono stati gli interventi che, in modi diversi, hanno associato l'ascolto ai concetti espressi sopra. In diversi casi, all'*attenzione* e all'*interesse* sono stati aggiunti anche il *rispetto* e la *buona educazione*. Al riguardo si è sostenuto che, col passare degli anni, si evidenzia sempre più il deficit di questi valori, anche grazie all'assenteismo delle famiglie.

- Ascolto, per me, è interagire, dare aiuto. *Interpretare il bisogno*, il sentimento. Se non interagisci, poi il tuo ascolto non serve a niente ... deve essere costruttivo.
- Attraverso il linguaggio, *saper individuare i bisogni* di una persona, quello che sente e, se possibile, riuscire a soddisfare i bisogni della persona. Altri termini associati a questi concetti sono *accoglienza*, *predisposizione*, *fiducia*, *curiosità*.

Un altro aspetto rilevante che viene sottolineato nei *focus group* è l'ascolto inteso come predisposizione verso la richiesta di aiuto che arriva dai bambini, sia che questa venga fatta in modo diretto o indiretto. Queste considerazioni sono state accompagnate da un ventaglio di atteggiamenti e di sentimenti che riflettevano le caratteristiche ambientali del gruppo classe in cui ogni insegnante si trovava ad operare. In molti casi si è passati dalla buona intenzione di ascoltare e dalla consapevolezza di dover prestare aiuto,



all'exasperazione che scaturisce dal dovere ascoltare tutti, con il peso che comporta un simile sforzo quotidiano.

- Per me è legato alla difficoltà, l'ascolto a scuola. A volte è difficile ascoltare tutti. Entro in saturazione, a volte, quando un bambino vuole raccontarti qualcosa, vuole farti capire qualcosa. Mi è capitato a volte di ... uffafhhhh ... (gesto di stanchezza) o di non interloquire con lui. Non è un'autocritica, comunque ... è fisiologico che questo avvenga in professioni come la nostra, *che noi si richieda spesso il massimo dell'ascolto da parte loro, magari anche quando non proponiamo delle cose così interessanti* ... il classico 'non mi stai ascoltando' e magari *quello* ti sta ascoltando (un'altra insegnante interviene: "Ma non è interessato!") ... E invece da parte mia, a volte, non sono disposto ad ascoltare quello che loro vogliono semplicemente raccontarti ... magari per stanchezza, magari ... oppure perché in quel momento non ho voglia di ascoltare ma solo di parlare (altro insegnante: "Ma glielo diciamo!") ... sì, ma non sempre. A volte non in quel momento ... glielo dici dopo. (Un'altra maestra porta un esempio: "Può succedere che un bambino si ricordi e voglia raccontarti qualcosa in mensa, quando sono in trecento e parlano tutti assieme. Io dico: "Ah che bello, me lo dici dopo".)

Anche se in ogni *focus group* la tematica è andata orientandosi, praticamente da subito, verso situazioni scolastiche, un'altra domanda posta dal ricercatore è stata: "Come giudicate voi l'ascolto a scuola? Che ruolo gli assegnate?"

- Fondamentale. Ti rapporti con i bambini in mille modi diversi... ma in particolare usiamo *la voce*, quando li accogliamo in classe. *Il modo* in cui li riceviamo, comunque, *fa la differenza*: come lo saluti... non so... in quei modi cattedratici, seriosi... l'impatto che loro hanno con noi è... (la maestra fa gesto, serio, diffidente, interrogativo). Se tu li accogli con un tono di voce sereno, tranquillo, l'immagine che tu trasmetti è il primo impatto che tu hai con loro. La voce, solo dire ciao, buongiorno, fa la differenza. Già, solo con quello loro dicono: "Ma oggi sei arrabbiata? Ti abbiamo fatto qualcosa?" Loro colgono le sfumature. Magari sei irritato per i fatti tuoi.
- Loro le percepiscono le sfumature, perché te lo chiedono. Allora penso che anche l'ascolto e il modo in cui noi comunichiamo con loro sia importante... *la voce*... più importante.

- Chi ascolta *riceve*. Anche con i bambini. Il tono di voce, come tu ti poni con loro, l'*atteggiamento*, loro lo leggono.

Il moderatore chiede: “Allora i bambini ascoltano?”

- Sì, loro leggono tante sfaccettature, leggono i tanti tuoi modi di essere e quindi *loro ti ascoltano al di là della voce*, ti ascoltano anche *per quello che loro vedono*. L'ascolto non è soltanto quello auditivo ma – tra virgolette – potrebbe diventare anche un ascolto visivo.
- Dipende da tante cose: cosa proponi, come glielo proponi. *Ascoltano quando vogliono*.

Il moderatore propone un'altra questione: “Come potremmo definire, quindi, il sapere ascoltare?”

- La condizione necessaria è quella di entrare in *empatia* con l'altro. Quando parli ti devi anche mettere in qualche modo nei panni dell'altro, cioè cosa sta dicendo e perché lo sta dicendo. *Perché quello che ti dice a volte nasconde cose che a parole non vengono fuori*. Per questo – dico – si deve instaurare tra le persone che parlano una sorta di rapporto empatico, mettersi nei panni dell'altro ed essere compassionevoli con l'altro e co-partecipare all'altro.
- Forse io sono condizionata dalla situazione che vivo in classe e quindi dalla *difficoltà* magari di *comunicare* e quindi la vedo anche in questo senso. Perché, magari, in questo momento io sono molto condizionata... pero la prima cosa è l'interesse verso *quella* persona là, quello che mi stanno comunicando.
- E poi *non necessariamente bisogna rispondere* per fare vedere alla persona che ti interessa quello che dice. Molte volte sei solamente lì ad ascoltare. *Non necessariamente quando viene detto qualcosa devi comunque intervenire con la parola, perché a volte la persona che sta parlando non ha bisogno di sentirsi dire niente: ha solo bisogno di essere ascoltato*. Magari in quel momento *io che ti ascolto sono una valvola di sfogo. È come se tu parlassi con te stesso, ma in quel momento ti stai fidando di me e quindi lo stai dicendo a me*.
- È a questo che mi riferivo quando dicevo *rispetto*.

Il moderatore, in uno dei suoi interventi, sottolinea: “Avete parlato di empatia, di accoglienza. Trovate molto difficile questa situazione nell’ambiente scolastico? Mettere in atto questa pratica a scuola?”

- Sì, secondo me, se parliamo di rapporto tra noi e i bambini, è una *questione anche di età, di interessi diversi, di provenienze diverse*. Se parliamo tra colleghi tutto cambia. *Tra colleghe siamo tutte sulla stessa barca*. Più o meno abbiamo l’età della coscienza e della conoscenza che ci avvicina, abbiamo più interessi in comune, abbiamo il lavoro in comune; è più facile relazionarsi, condividiamo delle cose, cioè tra di noi... magari non necessariamente tra colleghe deve scattare l’affetto, il volersi bene, però necessariamente ci deve essere quel rispetto e stima dell’altro, per cui *tra colleghe è più facile stabilire un rapporto empatico che con i bambini*.
- Aggiungerei questa cosa: tra noi adulti e i bambini siamo noi che gestiamo la situazione; allora siamo un pochino più agevolati: *c’è la tua figura che quasi li costringe ad ascoltare* quello che vuoi dire. *Il problema nasce tra loro*, perché tra noi coetanei adulti è più facile: *c’è il piacere* anche di ascoltare l’amica, la collega che ti racconta qualcosa di suo. Poi i bambini non sono in grado... non si ascoltano minimamente, sono ancora molto proiettati su loro stessi. Lo vedo nel momento in cui si sta chiacchierando insieme. Sta parlando un compagno – se sta parlando la maestra ascoltano, sembra... – se sta parlando un compagno, gli parlano sopra e magari lui sta dicendo le stesse cose che vuoi dire tu; è come se il compagno non dicesse delle cose interessanti o che si possono condividere.

Il moderatore aggiunge: “Stiamo parlando di bambini di otto anni. Siete tutti d’accordo? Trovate che si verifichi questa situazione... che i bambini abbiano difficoltà ad ascoltarsi tra loro?”

- Tutti: Sì, sono in questa fase.
- ... che per loro è un ascolto passivo, non attivo. Perché uno ripete quello che ha detto l’altro, per cui... ma non ha ascoltato. Quando facciamo le conversazioni guidate, risulta che un bambino dice un concetto... alza la mano un altro bambino e dice la stessa cosa. Quindi ha solo aspettato il momento di parlare ma non ha ascoltato, non si è arricchito assolutamente. Noi cerchiamo di aiutarli e condurli verso un ascolto attivo.

All'interno di diversi *focus group* viene ripreso e sviluppato il discorso sull'ascolto attivo e passivo. Vediamo alcuni interventi.

- Ascolto passivo: forse per rispetto verso l'insegnante stanno zitti; sono lì, con quegli occhietti che ti guardano ma non ti ascoltano assolutamente... certo in senso generale. Poi magari ci sono due che ascoltano.
- L'ascolto passivo io lo vedo come l'impermeabilità: tutto gli scivola addosso.
- Probabilmente non riescono ad ascoltare perché, come dici tu, non hai l'esempio, non hai un modello, non hai un'esperienza pregressa.
- È un ascolto senza riflettere né rielaborare.
- Quasi tutti hanno la televisione in cucina dove mangiano. Sta all'adulto, allora, il buon senso: "Ora spegniamo la TV" ...E invece no. Qui l'ascolto è quello della TV Mi sembra che con il passare degli anni è peggio.
- Con la T.V. non c'è un rapporto interpersonale.
- ...come appunto dialogano col computer; il computer non ti può parlare.
- Sull'ascolto attivo: può essere come diceva M. Non sempre una persona che ti ascolta e che segue tutto, che partecipa anche se poi non ti dice niente... Ma, intanto, ti guarda negli occhi, segue tutto quello che dici e poi, è ovvio... l'espressione... annuisce, magari gli diventano gli occhi lucidi, co-partecipa. Capito? L'empatia che è fondamentale per il lavoro.

Ad ogni stimolo tematico le discussioni si arricchiscono con esempi. Alla domanda: "Quanto trovate evidente la problematica dell'ascolto nei gruppi?" vari interventi sottolineano:

- In maniera più evidente con il passare degli anni; abbiamo i bambini a cicli. Adesso sembra che non siano abituati ad essere ascoltati loro per primi – questi sono ragionamenti che facciamo noi, eh! – sono bambini lasciati a loro stessi, nel senso... a gestirsi un gioco, un'attività, al computer, vuoi Nintendo o quelle cose lì. Vuoi che sono catapultati, appena escono da scuola, all'oratorio piuttosto che al parco pubblico. Non c'è mai un momento in cui stanno, anche solo a parlare; sono solo le solite domande: com'è andata a scuola, la maestra cosa ha detto. Non si parla di loro, è difficile per un bambino di 8 anni. Mi dà l'idea che siano bambini che... *non c'è un adulto lì per loro.*
- ...Anche se non è Mulino Bianco, ma stare insieme serenamente!
- Sì, io vedo solitudine nei bambini.

- ...almeno condividere il pasto.

Ecco, infine, alcuni esempi riferiti a diversi momenti della vita scolastica e segnalati dagli insegnanti come occasioni di ascolto.

- Una volta, una bambina che si era schierata a favore di un'altra bambina che era stata derisa... Credo che questo sia un meccanismo che... In quel momento ha fatto questa cosa costringendo tutta la classe a stare dalla parte della bambina che fino ad allora era stata derisa dagli altri o comunque da un buon gruppo [...] (Una collega aggiunge: "Si è fatta ascoltare").

È successo che una bambina, G., aveva avuto una discussione con un'altra, M. Allora G. ha preparato un foglio col proprio nome e con quello dell'altra e ha raccolto le preferenze. Io non sapevo niente. Visti i risultati, G. ha strappato il foglio perché non era di suo gradimento: pensava che tutta la classe si schierasse con lei... anche se, comunque, erano tante le preferenze a suo favore. In ogni modo si erano formati due gruppi. Allora A., che si è accorta del fatto, ha preparato un foglio identico e lo ha passato ai compagni, dicendo: "Adesso tu devi firmare qui!" In questo modo ha raccolto 18 preferenze per M. I due bambini [che non hanno firmato] erano la migliore amica di G. e un bambino che non si è reso conto di nulla.

Il moderatore chiede: "Hanno discusso fra loro, in qualche modo, dell'accaduto?"

- No! poi A. ha fatto vedere i risultati a M.: "Hai visto che non era come voleva far credere G.?" Poi i fogli sono scomparsi. Li hanno strappati. (In un momento successivo la maestra ha fatto ricomporre tutti i frammenti). Quindi A. mi è sembrata empatica con la bambina derisa.

Il moderatore chiede nuovamente: "Avete notato qualche dinamica di discussione fra loro?". La risposta è: no! Alla domanda del moderatore se si siano presentate altre occasioni di ascolto delle dinamiche interne al gruppo, le risposte sono state ancora negative:

- Citare altre situazioni di ascolto – ascolto positivo – è difficile!

Il moderatore cerca di sapere se si sono verificati momenti di ascolto stimolati e guidati dall'insegnante. Ancora una volta la risposta è negativa:

- No, non ci viene in mente niente. I bambini sono sempre molto provocatori: emergono sempre comportamenti provocatori che hanno l'effetto di tarpare le ali agli altri... Perché la provocazione così sterile a me infastidisce tantissimo... allora mi irrigidisco, non sono brava a modificarne gli effetti, a sminuire quello che stanno dicendo. Non riesco... si capisce che sono infastidita e innervosita. Ovviamente un atteggiamento simile ha le sue conseguenze.

Poi, finalmente:

- È stato pesante, sgradevolissimo... era sul tema dei diritti dei bambini, in occasione della giornata internazionale sui diritti dei bambini. È stato un battibecco tra lui e me: M. mi provocava, dicendo delle cose. Era sul perché era stata scritta questa costituzione dei diritti, sul motivo per cui non a tutti sono garantiti gli stessi diritti. Sono partita dicendo: “Voi non vi rendete neanche conto della fortuna che avete: genitori, famiglia, una casa, una scuola... non a tutti è garantito! Magari, in altre situazioni, sono costretti a stare insieme 50 bambini di età diverse.” Allora ho fatto il ragionamento inverso: “Pensate a voi stessi, di quali cose non potreste fare a meno”. La maggioranza ha detto: “Della mamma, del papà, degli amici, dei giochi”. E io: “Avete detto delle cose importantissime. Alcuni di questi bambini di cui vi stavo parlando non hanno nessuna di queste cose”. M. dice “Oahhh!” E io: “In Brasile, per esempio, i bambini sono utilizzati per il traffico di armi, per la vendita di droghe; viene usato il loro corpo”. M. interviene: “Ma a me non interessano tutti i giochi, a me basta giocare con i sassi per strada”. “Bello!” dico io.

M. continua: “Se non posso giocare con i sassi gioco con l'I-Pad”. Io, di rimando: “Vi sono luoghi ove non è possibile alimentarlo, l'I-Pad”. M. a sua volta: “Ce ne sono alcuni che vanno a batteria.” Rispondo: “Ma non sempre c'è l'elettricità”. “...Allora con impianti fotovoltaici” riprende lui. Alla fine interviene un altro bambino: “La mamma mi ha fatto scegliere i giochi da regalare ad altri bambini”. Ed M. di rimando: “I miei giochi se li possono mettere nel buco del c.” “Scusa?” – intervengo io – “Spero di aver capito male quello che hai detto...” Al che M. replica: “È una parte del corpo!” Ed io: “Il problema non è la parola: è il modo in cui l'hai detta. Sei stato di una cattiveria inaudita!” ... e qui ho chiuso. Allora M. comincia a borbottare. Questo ha impedito agli altri di esprimere quello che magari sentivano dentro. In definitiva: lui che cosa ha ascoltato di quello che stavo dicendo? Si è posto al centro dell'attenzione e basta. Basta un episodio così e ti sei

giocata l'occasione di ragionare, di riflettere... e probabilmente è l'unica occasione che hanno di ascoltare.

Successivamente alcuni commenti hanno riguardato un lavoro svolto l'anno precedente con l'assistenza di uno psicoterapeuta: un lavoro sulle emozioni.

- È successo l'anno scorso: eravamo tutti in cerchio, io assieme a loro, ma lui (lo psicoterapeuta) gestiva la situazione. Cominciava sempre in questo modo: "Come va, come è andata oggi? Avevi voglia di venire a scuola?" Era una situazione difficile, per loro. C'era sempre qualcuno che tendeva a sdraiarsi per terra, a nascondersi... non voleva parlare di sé stesso. Non ce la facevano proprio! A volte lo psicoterapeuta proponeva delle schede che descrivevano una situazione nella quale i bambini potevano riconoscersi, o faceva disegnare un'immagine vicina a loro e chiedeva: "Come ti senti, tu, in questo momento?" Lui, devo dire che aveva un'ottima capacità di ascolto e molta pazienza e io non potevo intervenire... era altro il mio ruolo. Ma io fremevo, in certe situazioni...

Il Moderatore chiede: "In quali situazioni?"

- Si spintonavano, facevano la boccacce per farlo ridere, prendevano dei fogli. A loro piaceva quando veniva questo psicoterapeuta... nei momenti non strutturati, dove lui doveva solo osservare come si comportavano durante l'intervallo, erano molto attratti da questa persona e cercavano di coinvolgerlo nei loro giochi. Si sentivano troppo protagonisti e poi, quando uno doveva parlare, gli altri dovevano ascoltare. Allora erano presi dalla vergogna, come oggi quando dovevano suonare i flauti. Quelli che hanno più problemi sono quelli che non sono ascoltati a casa, i più disturbati, quelli che ridevano degli altri.

Il moderatore suggerisce: "Avete cercato delle strategie per stimolare il loro ascolto?"

- A me viene subito di contenere questi bambini... ma contenerli fisicamente. Per esempio – nel caso di D. – toccandolo, cosa che lui non sopporta. Alla decima volta si lascia andare ma con una frase o due. Sono bambini che non sostengono lo sguardo.

- Ho trovato che, parlando a bassa voce e scandendo le parole, ascoltano; se invece alzo la voce parlo a scatti – e loro lo capiscono, perché parlo con un tono di voce che non è il mio.
- La fretta li agita tantissimo. Quando dici: “Dai su...!”. Questo li innervosisce molto.

Qualsiasi stimolo alla discussione venga suggerito dal moderatore, si ritorna sempre ad esempi in cui i bambini non sanno ascoltare o che sottolineano la volontà di molti di loro di infastidire con suoni o rumori.

- Quando il bambino fa questa cosa qui (picchia sul banco con la penna), lui sa benissimo che dà fastidio. Io gli dico: “Potresti smettere? Sii gentile”. Risposta: “No maestra, io voglio fare così”. E lui, quando è nervoso, fa pure così. Ah! E, c’è ne ho pure un altro (azione in continuazione la parte superiore della penna). Lo sappiamo chi è (guarda le colleghe). E poi lo sa... e lo fa quando gli altri vogliono ascoltare. Però siccome io l’ho ripreso, allora per vendicarsi lui fa così... e mi guarda, mi sfida. Questa è una cosa tremenda, è una tortura cinese. E poi c’è un’altra cosa che mi dà fastidio. Hanno imparato a fare un verso: “Uhuhuhuju!”, il richiamo della foresta. Ha iniziato F., la nostra perla, e poi hanno continuato gli altri. L’altro giorno lo facevano per le scale.
- Tutti gli insegnanti (colombiani e italiani) concordano sul fatto che i rumori fastidiosi sono prodotti intenzionalmente almeno nel 90% dei casi. I più ricorrenti sono: trascinare le sedie, parlare ad alta voce, urlare (occasionalmente), parlare d’altro mentre l’insegnante sta spiegando, tenere comportamenti maleducati associati a rumori vari, usare toni di voce acuti, violenti o prepotenti.

Rileggendo il contenuto dei vari interventi si riesce a percepire la carica emotiva che il coinvolgimento in questi episodi induce nell’insegnante e la tensione che si riflette, poi, nel rapporto con la classe. Tale tensione a volte è causata dal comportamento inadeguato di un solo bambino.

Abbiamo riportato in modo quasi testuale gli interventi che precedono perché consentono di comprendere gli effetti che l’ambiente sonoro produce all’interno della classe.



### 1.3. *Training* formativo: Le due fasi del dispositivo formativo.

Quasi tutti gli insegnanti, motivati dalle tematiche esposte, si sono messi personalmente in gioco: tema centrale è stata la ricerca riguardo ai problemi dell'ascolto in classe. Come anticipato nel capitolo tre, durante le sessioni di formazione i docenti hanno potuto sperimentare direttamente alcune attività di sensibilizzazione sonora; in un momento successivo hanno ritrovato le stesse attività (o attività molto simili) nelle schede-guida di ogni incontro.

L'esperienza del 'rilassamento' è stata la prima ad essere sperimentata. 'Dedicare del tempo a se stessi', così hanno definito l'attività proposta, anche se in realtà si è trattato di un lavoro di pochi minuti. Così pure si è parlato di 'Modi alternativi di distribuire e gestire il proprio tempo'.

In realtà, ciò su cui si è lavorato è stata una diversa gestione del sonoro come condizione per sperimentare esperienze nuove, quali il dilatarsi del tempo o il percepire il rallentamento dei propri ritmi corporei, acquisendo consapevolezza del proprio ritmo respiratorio come primo passo per entrare in una dimensione di ascolto consapevole. Gli insegnanti, durante la partecipazione alle attività, hanno evidenziato una grande motivazione e hanno arricchito reciprocamente la loro esperienza con commenti anche personali, riferiti alle percezioni individuali ma anche agli effetti sulle dinamiche di gruppo. I dubbi che sono stati espressi erano relativi alla possibilità di riuscire a gestire questo tipo di attività con i bambini.

Abbiamo quindi lavorato sugli aspetti metodologici: l'aspetto sul quale sono emerse le maggiori perplessità, almeno inizialmente, è stato il lavoro sulla gestione dell'intensità e del ritmo della voce, così come l'uso del linguaggio non verbale. Alcune semplificazioni possono aiutarci a comprendere l'esperienza vissuta dagli insegnanti. L'allegato 11 si riferisce all'ottavo incontro: riportiamo di seguito le valutazioni espresse dagli insegnanti alla fine della sessione (la traduzione, dallo spagnolo è nostra).

- D: Come ti senti in questo momento? Perché?  
R: Con il desiderio di avere più tempo per approfondire altri interessi dei bambini e comprendere meglio la loro espressività immaginativa.
- D: Musicalmente, ti sei trovata in difficoltà? Hai dei dubbi?

R: Le difficoltà derivano dalla disponibilità di spazio e dalla scarsità di tempo, dato che dobbiamo soddisfare molte richieste di tipo pedagogico e anche amministrativo.

➤ D: Come ti è sembrato l'ambiente sonoro vissuto in questo incontro?

R: Molto interessante: i bambini, ispirati da questi stimoli sonori, hanno lasciato spazio libero all'immaginazione, al punto che, prendendo spunto dai suoni ascoltati, hanno quasi messo in scena dei film.

➤ D: Come giudichi l'evoluzione delle dinamiche di gruppo?

R: Hanno esercitato una grande importanza, stimolando l'immaginazione dei bambini: in tal modo essi imparano ad ascoltare le manifestazioni espressive dei loro compagni e amici.

➤ D: Ti viene in mente qualche osservazione in particolare?

R: Stante la grande validità e rilevanza dell'esperienza provata in questo incontro, raccomando ai coordinatori di non dimenticarsi di riproporla in via istituzionale: si tratta di esperienze che vanno tenute in grande considerazione perché ci forniscono un importante sostegno pedagogico. Bisogna, però, che non rimangano solamente un fatto occasionale.

Altre reazioni alla prima domanda sono state: sorpresa nel constatare il modo in cui i bambini sono stati coinvolti nell'attività, soddisfazione per il fatto che i bambini si sono comportati bene, stupore per essersi sentiti coinvolti emotivamente assieme ai bambini e per il livello di attenzione dimostrato da questi ultimi. "Mi sento bene – ha dichiarato un insegnante – molto bene: ci siamo sentiti tutti coinvolti nell'attività svolta, che ha prodotto un effetto molto rilassante".

In genere le risposte alla domanda "Come ti è sembrato l'ambiente sonoro?" hanno confermato i concetti sopra esposti.

È importante segnalare che una insegnante appartenente al gruppo sperimentale italiano, che stava vivendo una situazione relazionale difficile con la classe, non ha completato il percorso adducendo motivi personali. Pur mostrandosi stupita dai cambiamenti positivi notati nei bambini nel corso dei primi incontri, da tutte le sue osservazioni sono emersi atteggiamenti negativi, che spesso non erano nemmeno in tema con le domande. Ad esempio, alla domanda: "Come ti è sembrato l'ambiente sonoro vissuto in questo incontro?" la risposta è stata: "Disturbato dalle voci della classe accanto". È stata così ignorata completamente la circostanza – peraltro sottolineata enfaticamente dai suoi colleghi – che, a differenza di ciò che normalmente avviene, i bambini appartenenti al gruppo avevano

manifestato un grande impegno e una notevole attenzione all'attività proposta. Si riflette qui, così come in altri atteggiamenti analoghi, il forte stato di turbamento che questa insegnante stava vivendo, come conseguenza della sua relazione negativa con il gruppo (situazione che, peraltro, aveva apertamente rivelato nel corso del *focus group*, attraverso un vero e proprio sfogo che ha inizialmente sorpreso tutti ma che è stato poi accolto con atteggiamenti di solidarietà da parte dei colleghi). Senza alcuna reticenza aveva infatti affermato: “Ho difficoltà a comunicare”. E ancora: “Sono molto condizionata, però la prima cosa è la preoccupazione verso *quella persona là*”. (L'intervento di questa insegnante è riportato integralmente nei risultati del *focus group*).

Si è trattato, con tutta evidenza, di una situazione di disagio che ha influenzato le sue valutazioni nei confronti dell'intero gruppo, impedendole di adottare un punto di vista imparziale e, purtroppo, creando forti ostacoli all'assunzione di un positivo atteggiamento educativo-relazionale.

I contributi dei bambini, sia quelli contenuti nel materiale scritto prodotto durante gli incontri, sia quelli (verbali e non) emersi nel corso degli interventi sonoro-musicali, si sono dimostrati molto interessanti: i loro insegnanti sono stati i primi a rimanere stupiti dalle loro reazioni.

Una insegnante italiana ha espresso le seguenti osservazioni, che ci paiono molto significative: “Ho notato certe caratteristiche in progressione. I primi fogli scritti dai bambini erano esteticamente non curati (senza il controllo e gli abituali suggerimenti della maestra, cioè in brutta); il contenuto, però era spontaneo. (Vedere allegato n. 12). Con il passare del tempo le loro produzioni hanno cominciato ad assumere un carattere anche estetico: contenevano molti dettagli, erano scritti meglio e, in definitiva, meglio curati.”

1.4. *STRS student-teacher relationship scale* (Pianta 1999) valuta il punto di vista dell'insegnante e *Student-teacher relationship questionnaire*, di Murray e Greenberg (2001) indaga la relazione dei bambini con le figure adulte.

Questi test non sono rientrati nella valutazione quantitativa (*outlier*). È stato lo *STRS student-teacher relationship scale* il *test outlier*, e ciò come conseguenza della non corretta compilazione dei test da parte di alcuni dei partecipanti. Ciononostante, nella valutazione qualitativa sono state recuperate le risposte degli insegnanti in quanto contribuiscono alla comprensione di alcuni importanti aspetti comunicativo-relazionali.

Ad esempio, in relazione ai casi riguardanti bambini problematici, con caratteristiche di personalità molto marcate (e che rappresentano per l'insegnante un grande ostacolo nella gestione del gruppo), si può ritrovare una totale coerenza fra le risposte ai test e gli interventi raccolti nel corso del *focus group*. Si tratta di alcuni casi difficili che sono ormai divenuti *vox populi* tra i colleghi, che ne parlano apertamente tra loro. Anche le risposte nei test sono state molto puntuali.

Altri casi di rapporti difficili vissuti dagli insegnanti con bambini che si fanno notare meno dentro il gruppo, sono stati evidenziati solo attraverso il test; e non si è trattato di pochi casi. Sono, questi, dei bambini che rientrano nella categoria "difficili" per vari motivi: perché sono molto indietro nel rendimento scolastico o perché manifestano comportamenti molto introversi o, nei casi limite, perché non si esprimono per nulla. La valutazione dell'insegnante verso questi casi si attesta su punteggi che rimangono stabili sui livelli inferiori nella scala likert. A domande del tipo: "Il bambino dà valore al suo rapporto con me?". Oppure: "Il bambino è eccessivamente dipendente da me?" "È facile essere in sintonia con ciò che il bambino prova?", pur trattandosi di questioni che toccano aspetti molto diversi del rapporto, la valutazione dell'insegnante rimane stabile. Per tutti i bambini che rientrano nella categoria "difficili ma non fastidiosi" le valutazioni sono quasi identiche. Sembra quasi che sia mancato un vero interesse ad esprimere una valutazione individuale, a cimentarsi in un'analisi seria e approfondita. Si potrebbe quasi pensare che, non rappresentando un problema per la gestione quotidiana della classe, non essendo cioè "fastidiosi", questi bambini ricevano meno attenzione da parte dell'insegnante. Di conseguenza, anche l'interesse ad esprimere una valutazione approfondita sembra minore.

Più in generale, i bambini che non appartengono alle categorie estreme rimangono, quanto alla valutazione, su livelli medi standardizzati. Sia che il test affermi: "Il bambino si sente ferito o geloso se parlo o passo del tempo con altri bambini?", oppure affronti un argomento del tutto diverso: "Avere a che fare con questo bambino prosciuga le mie energie?", il punteggio resta nella media; anche in questo caso la valutazione non sembra personalizzata.

Dal *questionario STRS* sono state scelte, per le interviste con i bambini, dieci domande: per l'Avvicinamento Affiliazione (VIC) gli item 2 e 18, per l'Insoddisfazione (INS) gli item 1, 3, e 6, per il Contatto Relazioni con la scuola (LS) gli item 2, 4, 11, 12 e 14.

Alla prima domanda, così come a tutte quelle che si riferiscono alla scuola in generale, la maggioranza dei bambini risponde che "È bello andare a scuola" perché "gioco con i miei amici", "perché sono tutti carini", ecc. Quelli che, invece, rispondono che non sono

contenti di andare a scuola sono in gran parte bambini in conflitto con i compagni: “Perché quasi tutti i giorni discuto con i miei compagni”, “Perché M. è volgare...”, oppure sono bambini in conflitto con gli insegnanti: “Perché sono arrabbiato con l’insegnante; non posso dire la mia opinione [...] con nessuna, soprattutto la maestra T.” Oppure: “Questa scuola è brutta, la vedi? È tutto grigio, hai presente i castelli di Dracula?”

Un’altra opinione riguardo al piacere di andare a scuola (caso più unico che raro, possiamo dire) è stata: “Non andrei mai, piuttosto mi incateno”. (Questo bambino ha una famiglia molto problematica e usa abitualmente una terminologia provocatoria). Altri rispondono raccontando eventi di carattere generale o capitati poco prima: “Quando i bambini urlano mi fa male la testa; la maestra dice: ‘Io cosa ci posso fare?’”. Oppure: “A volte non mi piace la scuola perché P. mi urla nelle orecchie”. O ancora: “C’è troppo casino [...] ma meglio a scuola perché a casa sento rumori strani e mi spavento” (è un altro bambino con problemi).

Alla domanda 11, sulla partecipazione ai dialoghi in classe, alcune risposte sono: “Non lo facciamo mai”, “Alcune volte, a me piace”, “Certi compagni urlano, non rispettano gli altri”.

Alle domande 8 e 18, che riguardano direttamente la valutazione degli insegnanti, le risposte si dividono in tre categorie: un 30% afferma: “Mi piacciono, sto bene”. Una percentuale alta risponde: “Mm...sì, mi piacciono” o “Più o meno... ma l’importante è imparare”. Una piccola percentuale dà risposte del tipo: “A volte (con gesto non molto convinto)” oppure “No, perché non mi parlano e non mi ascoltano” e “No, beh... certe volte ascoltano”, “No: la maestra T. urla sempre; ‘sta mattina ha urlato tanto!”, “Mi sgridano sempre, non mi piace B. (compagna di classe): è sempre perfettina... ed erano lacrime di cocodrillo [...]. Anche a casa mia sorella è tutta perfettina”.

È da sottolineare che l’esperienza dell’intervista, al di là del contenuto delle risposte, ha evidenziato nei bambini – in tutti i bambini – il grande piacere di essere interpellati. Nei giorni successivi all’intervista, se i bambini incrociavano l’intervistatore in classe o per i corridoi, la domanda era: “Domani parliamo ancora?” Oppure: “Mi fai venire ancora da te domani?”.

In molti casi si dirigevano verso il ricercatore con fare complice (sorriso, sguardo, gesto d’intesa, un saltello o una corsettimana mentre si avvicinavano). Quella mezz’ora nel corso della quale si erano sentiti ascoltati – ma forse, prima ancora di sentirsi ascoltati, si erano sentiti interpellati – aveva aperto una dimensione comunicazionale nuova per loro: con

il linguaggio di tutto il loro corpo trasmettevano il piacere di essere riusciti e parlare apertamente e, soprattutto, di essersi trovati, finalmente, al centro dell'attenzione.

## 2. Raccolta dati e analisi ricerca quantitativa

In questa sezione sarà possibile verificare se i risultati dei test CMF (Valutazione delle Competenze Metafonologiche), TEC (Test di Comprensione delle Emozioni) e ABM (Misure dell'Abilità Musicale) presentino differenze statisticamente rilevanti fra la prima somministrazione, anteriore alla realizzazione del training formativo "Musicalmente insieme" e la seconda, successiva al training.

Lo strumento statistico utilizzato è il Modello Lineare Generalizzato (MLG) per misure ripetute con campioni appaiati. Il MLG appartiene all'insieme delle statistiche parametriche multivariate e permette di verificare in disegni di ricerca con misure ripetute e gruppi in condizioni differenti (nel caso specifico, prima e dopo il dispositivo formativo) se i punteggi rilevati longitudinalmente presentino differenze statisticamente significative. Questo tipo di analisi permette, inoltre, di ottenere un'indicazione circa la potenza degli effetti rilevati (*effect size*), permettendo così di verificare quanta parte della variazione riscontrata debba essere ricondotta alla "condizione" del disegno di ricerca e quanta ad una variazione "fisiologica" e naturale dei punteggi rilevati nei due momenti, successivi l'uno all'altro. In questo caso i risultati verranno riportati in maniera estensiva e separata per le misure di CMF (competenze meta fonologiche), TEC (comprensione delle emozioni) e ABM (misura dell'abilità musicale).

*Risultati del modello lineare generalizzato: differenze tra i punteggi delle due realtà, italiana e colombiana*

Nella presente sezione saranno riportati i risultati dell'analisi della varianza a disegno misto (within-between-subject) tra le medie dei punteggi delle due realtà per misure ripetute calcolate attraverso l'applicazione del modello lineare generalizzato. I risultati saranno presentati separatamente per i tre test in esame: verranno analizzati i punteggi delle sette misure del CMF, del TEC e delle tre misure dell'abilità musicale prese in considerazione.

## 2.1. Test CMF valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta & Ronchetti, 2008)

La scala CMF1 presenta differenze statisticamente significative legate al fattore tempo ( $F = 15,09$ ,  $p < .001$ , Wilks'  $\lambda = .796$ ,  $\eta^2 = .204$ ), mentre si riscontra una significatività statistica dell'interazione tempo \* classe ( $F = 5.35$ ,  $p = .024$ , Wilks'  $\lambda = .917$ ,  $\eta^2 = .083$ ), sebbene il valore di *effect size* risulti generalmente basso. Ciò significa che in generale i punteggi di CMF1 presentano differenze statisticamente significative sia in relazione alla misurazione pre-post sia tra il gruppo di controllo e il gruppo “sperimentale”, tanto in Italia quanto in Colombia.

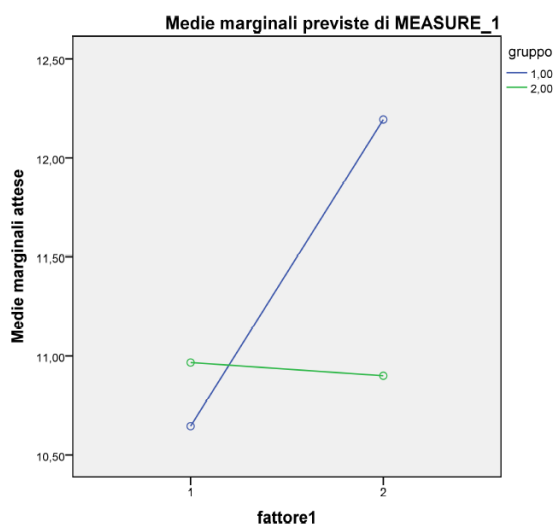


Fig. 12 Distribuzione delle medie nel test CMF1

Per quanto riguarda il CMF2 si ritrovano differenze statisticamente significative legate al fattore tempo ( $F = 15,98$ ,  $p < .001$ , Wilks'  $\lambda = .787$ ,  $\eta^2 = .213$ ) e si riscontra una significatività statistica dell'interazione tempo\*classe ( $F = 18,99$ ,  $p < .001$ , Wilks'  $\lambda = .756$ ,  $\eta^2 = .244$ ); in entrambi i casi il valore di *effect size* risulta generalmente medio.

Passando al CMF3 riscontrano anche qui differenze statisticamente significative legate al fattore tempo ( $F = 25,62$ ,  $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .697$ ,  $\eta^2 = .303$ ), mentre si riscontra una significatività statistica dell'interazione tempo \* classe ( $F = 28,21$ ,  $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .676$ ,  $\eta^2 = .324$ ).

Per ciò che riguarda la segmentazione fonemica CMF4 si può affermare che i punteggi, generalmente, aumentano in entrambi i gruppi, anche se le differenze legate al fattore tempo non sono statisticamente significative ( $F = 1,335$ ,  $p = .253$ , Wilks'  $\lambda = .978$ ,  $\eta^2$

= .022) Anche l'interazione tempo \* classe non risulta essere statisticamente significativa ( $F = 1,886$   $p = .175$ , Wilks'  $\lambda = .969$ ,  $\eta^2 = .031$ ). In questo caso si dimostra una efficacia minore del percorso didattico costruito per gli studenti.

Passando al CMF5, la dimensione fluidità verbale, si può affermare che i punteggi generalmente aumento in entrambi i gruppi anche se le differenze legate al fattore tempo non sono statisticamente significative ( $F = 12,30$   $p = .001$ , Wilks'  $\lambda = .827$ ,  $\eta^2 = .173$ ). Anche l'interazione tempo \* classe non risulta essere statisticamente significativa ( $F = 14,293$   $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .805$ ,  $\eta^2 = .195$ ). Come nel caso anteriore si dimostra una efficacia minore del percorso didattico costruito per gli studenti.

Per ciò che riguarda il CMF6 si può affermare che i punteggi, generalmente, aumentino in entrambi i gruppi, anche se le differenze legate al fattore tempo non sono statisticamente significative ( $F = 3,27$ ,  $p = .076$ , Wilks'  $\lambda = .327$ ,  $\eta^2 = .053$ ). Anche l'interazione tempo \* classe non risulta essere statisticamente significativa ( $F = 151$ ,  $p = .699$ , Wilks'  $\lambda = .997$ ,  $\eta^2 = .003$ ). L'efficacia del percorso didattico si dimostra minore.

Infine Il CMF7 non mostra differenze statisticamente significative legate al fattore tempo ( $F = 5,58$ ,  $p = .021$ , Wilks'  $\lambda = .914$ ,  $\eta^2 = .086$ ). Anche in questo caso l'interazione tempo \* classe non è statisticamente significativa ( $F = 18,6$ ,  $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .760$ ,  $\eta^2 = .240$ ). Quindi l'efficacia, come nei casi anteriori, è minore.

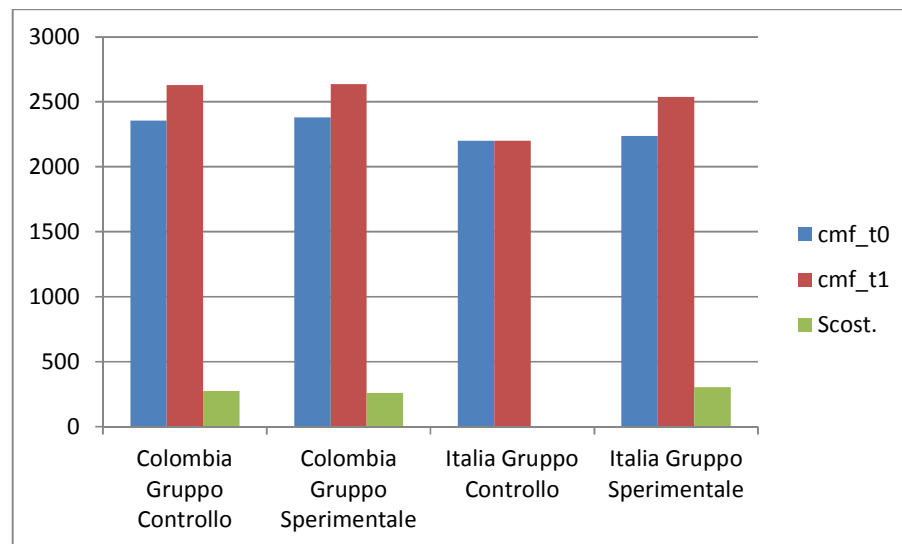


Fig. n. 13 Confronto fra i risultati medi del test Cmf. Dati italiani e colombiani



## 2.2. Test di ascolto musicale: misure dell'abilità musicale (Bentley, 1966)

Per quanto concerne le misure delle abilità musicali, il confronto tra i punteggi viene effettuato per ogni una delle tre abilità musicali prese in considerazione.

Per quanto riguarda il test altezze Abm1 non si registra una significatività statistica legata al fattore tempo ( $F = .564$ ,  $p = .458$ , Wilks'  $\lambda = .991$ ,  $\eta^2 = .009$ ), mentre l'interazione tempo \* classe risulta essere ai limiti della significatività statistica e può essere considerata trascurabile ( $F = 4,14$ ,  $p = .046$ , Wilks'  $\lambda = .934$ ,  $\eta^2 = .066$ ).

Passando al Abm2 ( $F = 3,997$ ,  $p = .050$ , Wilks'  $\lambda = .937$ ,  $\eta^2 = .063$ ), mentre tempo \* classe ( $F = .080$ ,  $p = .779$ , Wilks'  $\lambda = .999$ ,  $\eta^2 = .001$ )

Passando al Abm3 ( $F = 22,52$ ,  $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .724$ ,  $\eta^2 = .276$ ), mentre tempo \* classe ( $F = .006$ ,  $p = .940$ , Wilks'  $\lambda = 1.000$ ,  $\eta^2 = .000$ ). In entrambi i casi non si evidenziano significatività statisticamente rilevanti. Tale risultato è parzialmente confermato anche per i punteggi.

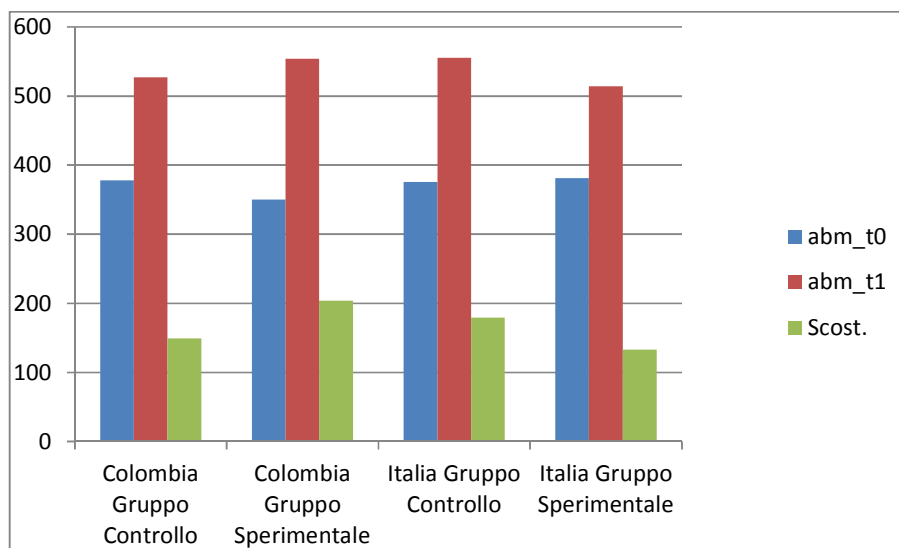


Fig. n. 14 Confronto fra i risultati medi del test abm. Dati italiani e colombiani

## 2.3. TEC test di comprensione delle emozioni (Albanese & Molina, 2009)

In questo caso il confronto è stato realizzato raffrontando l'effetto del dispositivo "musicalmente insieme" prima ( $t0$ ) e dopo ( $t1$ ) la somministrazione del programma, nei

gruppi sperimentale e di controllo, sia in Colombia che in Italia. E' possibile verificare come anche i punteggi cumulati presentino differenze statisticamente rilevanti.

Per la comprensione delle emozioni il fattore tempo mostra un effetto statisticamente significativo ( $F = 19,68$ ,  $p = .000$ , Wilks'  $\lambda = .750$ ,  $\eta^2 = .250$ ), confermando che, in generale, la comprensione delle emozioni positive aumenta in misura maggiore tra gli studenti che hanno seguito il percorso didattico in entrambi i contesti. Non si riscontra invece un effetto statisticamente significativo dell'interazione tempo \* classe ( $F = 1,70$ ,  $p = .197$ , Wilks'  $\lambda = .972$ ,  $\eta^2 = .028$ ). In questo caso il valore di *effect size* è moderato.

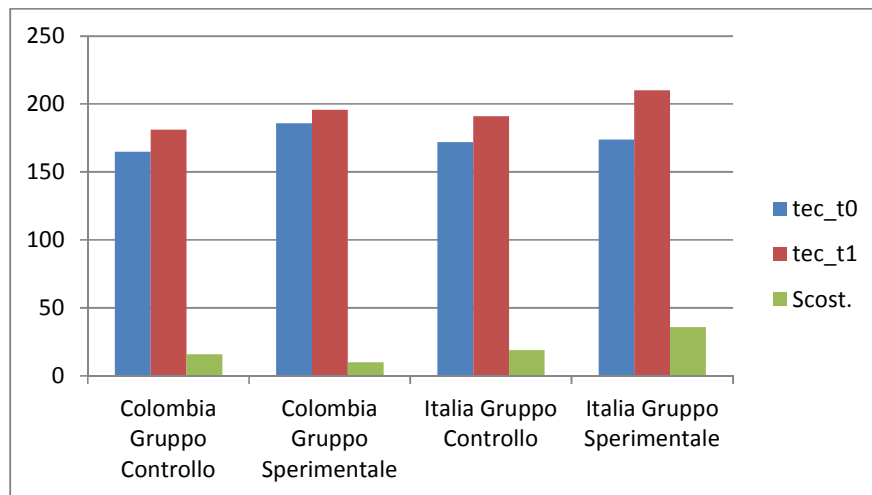


Fig. n. 15 Confronto fra i risultati medi del test tec. Dati italiani e colombiani

## CAPITOLO VI

### *Discussione, conclusioni e prospettive future*

#### *Quarto movimento: Adagietto*

---

Nel corso del presente capitolo riprenderemo le tematiche cui abbiamo accennato nel corso di una prima analisi del lavoro svolto sul campo (vedi capitolo precedente) raffrontandole con alcuni contributi teorici.

#### 1. Dal materiale empirico agli approcci epistemologici

Il presente lavoro ha preso spunto dalle esigenze – delineate nella parte introduttiva – che emergono dalla constatazione del deterioramento nelle relazioni tra coetanei e tra adulti e studenti. Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sull'ambiente scolastico e, più in particolare, sui meccanismi relazionali che si producono all'interno dell'aula di classe. Un'attenzione speciale è stata riservata alla dimensione sonora, intesa come processo ma anche come condizione di contesto in grado di favorire – o meno – una relazione di ascolto tra le persone.

Come già sottolineato, relazione educativa e dimensione sonora sono i due grandi argomenti di ricerca che dialogano tra loro in questo studio; entrambi suggeriscono importanti elementi di riflessione in campo sociale e educativo. I primi due capitoli sono stati dedicati all'analisi dello stato dell'arte relativo alle due tematiche: più in particolare, nel primo capitolo dedicato all'ascolto abbiamo sottolineato come il corpo sia il luogo dell'intersensorialità e come esista in ognuno di noi una predisposizione sensibile ai messaggi sonori. I dati raccolti nei *focus group* corroborano tali riflessioni (vedere capitolo V).

Le molteplici discipline che hanno prodotto contributi riguardo alle tematiche oggetto di studio confermano la centralità del suono nella vita dell'essere umano; siamo partiti occupandoci dall'acustica e della psicoacustica, per poi analizzare, con l'aiuto dell'etnografia sonora, il ruolo e la centralità dell'ecologia acustica nel mondo odierno. Abbiamo quindi

riflettuto su quanto sia determinante il paesaggio sonoro (*soundscape*) nella qualità della vita dell'essere umano.

Abbiamo poi visto come la musicoterapia, disciplina che si è sviluppata focalizzando il suo interesse sulle conseguenze del suono sull'essere umano, indaghi il processo di evoluzione delle interazioni che nascono nella relazione suono-uomo e si occupi dell'identità sonora, intesa come elemento primordiale della storia che identifica un individuo.

Nel primo capitolo è stato possibile approfondire l'influenza determinante della sonorità nel corso della vita prenatale; all'interno dell'utero materno tutto un universo sonoro si associa ad eventi di interazione con alto contenuto emotivo.

L'ascolto è un fenomeno vissuto non solo con l'udito ma con tutto il corpo: è stato Tomatis, con i suoi studi, ad evidenziare la relazione tra l'udito e le diverse funzioni dell'organismo, prima fra tutte il linguaggio. Al riguardo, è interessante citare due commenti fatti dagli insegnanti, i quali riflettono, dal punto di vista di questi ultimi, l'influenza che il training ha esercitato sui bambini e sottolineano i cambiamenti rilevati a seguito degli incontri. In base a tali opinioni i bambini, in risposta agli stimoli sonoro-musicali presentati durante le sessioni "musicalmente insieme", non si sono limitati al reagire con il solito "mi piace-non mi piace" o "bello-brutto". Al contrario, gli insegnanti hanno evidenziato l'uso corretto – e inusuale – di aggettivi raramente utilizzati nel corso di altre attività, quali: aspro, incantevole, dolce, triste, rilassante, allegro. Molti dei piccoli intervistati non si sono limitati ad esprimere le loro sensazioni con poche parole ma hanno formulato lunghe frasi e addirittura racconti brevi.

Anche nei *focus group* conclusivi, riferendosi alla presenza di bambini con origini culturali diverse, gli insegnanti hanno rilevato come questo tipo di approccio musicale abbia prodotto l'opportunità molto gradevole e non forzata, per affrontare il tema della relazione tra culture diverse.

Nel secondo capitolo sono state ripercorse alcune fra le più significative riflessioni pedagogiche – a partire dall'antichità classica fino ai giorni nostri – in materia di relazione educativa. Il breve excursus storico evidenzia l'influenza che in ogni periodo dello sviluppo della civiltà umana gli orientamenti politici, economici, religiosi, filosofici ed etici hanno esercitato sul rapporto educativo. Si comprende quindi la complessità e la dinamicità delle relazioni sottese ai processi educativi e la natura sistemica di tali relazioni.

Il campo della relazione educativa è stato tipicamente assunto in chiave fondativa da un approccio di tipo sistemico nei confronti dell'azione formativa. La teoria

sistemica, come teoria che assume la dinamicità interdipendente di fatti e attori dei processi indagati, si dimostra peculiarmente funzionale al discorso pedagogico, al fine di rendere conto della sua aggrovigliata complessità (Massa, 1995, p. 452).

Ogni relazione costituisce un continuum, determinato dall'ambiente e dalle persone che condividono lo stesso spazio. La definizione di Moreno García (2010) ci propone la relazione insegnante-alunno come "interazione"; in altri termini, come conseguenza dell'influenza e della reciprocità che si crea tra due o più persone in uno spazio definito.

A partire dall'esperienza maturata negli ambienti che frequenta, il bambino elabora la comprensione di ciò che la vita sociale è realmente e di quali ne siano le regole. Già il punto di partenza della pedagogia di Dewey era costituito dalla vita, nella sua accezione di processo dinamico di sviluppo. Hessen, da parte sua, affermava che l'errore di base dell'educazione di vecchio stampo consisteva nel considerare la vita del bimbo solo come preparazione a quella adulta (Hessen, 1953, p. 11), indicando, con questa semplice riflessione, la strada per tutt'altra ambientazione socio educativa. Va ricordato, d'altra parte, che:

La relazione insegnante-allievo svolge un ruolo molto importante nello sviluppo delle competenze accademiche, sociali ed emozionali dei bambini durante l'educazione infantile e primaria (Moreno García, 2010; Pianta, Hamre & Stuhlman 2003; Pianta & Stuhlman, 2004).

È poi interessante citare le opinioni espresse dagli insegnanti nel corso dei *focus group*, a proposito delle caratteristiche di questa nuova generazione di alunni. "Sono bambini – questa è l'opinione generale – cui 'scivola tutto addosso'; non sono abituati ad ascoltare e questo perché sono generalmente carenti di un adulto di riferimento. Di conseguenza sono bambini molto difficili da gestire." (Gli interventi completi si trovano nel capitolo precedente, dedicato ai *focus group*).

Viene dunque da chiedersi: quale combinazione storica di intrecci educativi, economici, socio politici o etico relazionali può ricavarsi dal contenuto di tali affermazioni, dalla portata di queste testimonianze di vita che descrivono, a volte in modo disperante, i comportamenti quotidiani dei bambini? Quali sono le dinamiche relazionali che vengono loro proposte oggi? Su che scenario, in termini di memoria discorsiva e comunicativa, è necessario lavorare oggi a scuola? In base a quale memoria normativa si viene strutturando l'identità individuale e culturale dei nostri bambini?

Quando le maestre, riferendosi alle figure genitoriali, parlano di mancanza di un adulto di riferimento o dell'assenza di un'eredità comportamentale e sociale, forse ci dicono che esiste un apprendimento ambientale e psicoaffettivo che induce i comportamenti rilevati nei bambini; stanno, quindi, affermando che esiste una precisa responsabilità in ciascuno degli adulti che dovrebbero esserne il riferimento, se le loro identità vengono strutturandosi in maniera carente e inadeguata.

Sempre nel secondo capitolo sono stati approfonditi alcuni approcci epistemologici che, rivisti alla luce dell'esperienza del "lavoro sul campo", non fanno che evidenziare l'incongruenza di alcuni approcci pedagogici che si riscontrano nella pratica quotidiana della classe scolastica. Ci riferiamo, in particolare, all'importanza delle relazioni interpersonali, spesso trascurate o per scarsa sensibilità al problema o per mancanza di strumenti interpretativi o operativi. Anche sotto questo profilo risulta evidente come il lavorare sulle competenze relazionali degli individui diventi uno strumento indispensabile per fronteggiare la cultura dei legami deboli che caratterizza il nostro tempo (Bauman, 2002).

La problematica relativa alle relazioni insegnante-allievo si interseca con quella, più ampia, che riguarda le relazioni sociali e, in senso più ampio, con il concetto di "capitale sociale"; sono aspetti che non saranno trattati qui in modo diffuso perché costituirebbero da soli un ampio spazio di ricerca. Vale però la pena sottolineare che il continuo incremento di problematiche socio-comportamentali, che vedono come protagonisti persone sempre più giovani, fa che l'interesse verso lo studio del concetto di "capitale sociale" in rapporto con lo sviluppo formativo e anche educativo di bambini e giovani sia in continuo incremento, tanto in campo internazionale (Portes, 2000; Putnam, 2004) quanto nazionale (Mortari, 2008; Genco, 2007).

Da parte nostra, e sulla base di una triangolazione<sup>25</sup> dei dati raccolti e già analizzati in prima istanza nel capitolo precedente, ci limiteremo a riportare tre ordini di riflessioni; ognuno di questi punti prevede l'analisi sia dei processi che dei loro effetti. L'insieme di questi fattori darà poi vita ad alcune considerazioni conclusive.

---

<sup>25</sup> Riguardo alla triangolazione indefinita, parlano Corsaro e Molinari, riferendosi alla raccolta e presa in esame di dati molteplici e sfaccettati che consentono di confrontare forme, fonti e prospettive al fine di giungere ad una interpretazione che rispecchi nel modo più accurato possibile le intenzioni dei soggetti durante le interazioni (Corsaro e Molinari, 2008, pp. 250-265).

## 2. Considerazioni pedagogiche: tre ordini di riflessione

### 2.1. Le *dinamiche sonoro-relazionali*

Nel primo ordine di riflessioni vengono messi a confronto i risultati dell'analisi del rapporto tra le dinamiche *relazionali* e le dimensioni *sonore*. Nel lavoro sul campo sono state individuate le fonti sonore in classe e si sono rilevate le conseguenze che queste producono nei meccanismi interattivi che si sviluppano tra studenti e insegnanti. Le categorie considerate in questo contesto e che ci forniscono gli elementi di analisi sono: suono, silenzio, ritmo, intensità, timbro, durata.

A queste associamo le dinamiche risultanti dall'interazione bambino-insegnante in classe, racchiuse negli aspetti organizzativi e in quelli dei comportamenti socio emotivi delineati nel primo livello di analisi (capitolo n. V). Quelle riportate di seguito sono le dinamiche rilevate, prevalentemente, tramite l'utilizzo dei diversi strumenti di indagine e che uniscono le caratteristiche relazionali con quelle sonore; d'ora in poi denomineremo tali dinamiche come *dinamiche sonoro relazionali*. In questo contesto la *voce* costituisce il primo, il più frequente, il più visibile e il più ricco tra i fattori dell'interazione interpersonale in classe.

La voce è lo strumento musicale più antico e anche quello più alla mano, in quanto alla portata di tutti noi. La modulazione, l'altezza, il volume e la cadenza nell'uso della voce sono appresi dall'ambiente che ci circonda e nel quale viviamo quotidianamente. È dalla nostra stessa esperienza di vita che impariamo a riconoscere i significati che tali espressioni sonore assumono, anche prescindendo da una definizione del loro contenuto. Quanto all'utilizzo della voce come strumento per produrre effetti sull'ascoltatore, esso è divenuto nel corso dei secoli una vera e propria arte.

Nei nostri *focus group*, le maestre hanno affermato che i bambini intuiscono, già soltanto dal tono di voce, lo stato d'animo dell'insegnante. Molte volte, nel corso delle osservazioni sul campo, abbiamo registrato come i bambini adeguino anche il loro comportamento al tono di voce dell'insegnante. Tramite la voce si proietta affettività, attorno alla voce si concentrano tutte le dimensioni musicali che abbiamo tenuto in conto nel corso della nostra indagine: colore (timbro), altezza, intensità, ritmo, silenzio, durata; si tratta di quei fattori che producono l'effetto di trasmettere un messaggio (non verbale, a volte inconscio) ancora prima che venga compreso il contenuto verbale che li accompagna.

Quando si dice che la voce ‘ha un suo corpo’ ci si riferisce al tono di voce: tale espressione non evidenzia tanto un significato musicale; fa piuttosto riferimento al tono muscolare utilizzato per articolare le parole, all’atteggiamento psicomotorio del locutore, alla tonicità dell’elocuzione, in altri termini a tutti quei fattori fisici ed emozionali che finiscono per influenzare e definire il tono di voce. Ci si riferisce, dunque, alla ‘postura’ (intesa in senso lato) di tutto il corpo ma, più in particolare, alle modalità di utilizzo degli apparati respiratorio e fonatorio.

Con il *training* musicale abbiamo lavorato sulla voce fin dal primo incontro, suggerendo ad esempio alle maestre di utilizzare un volume più basso del solito. Adeguarsi a tale suggerimento ha consentito loro di lavorare sul controllo della respirazione, così come sulla tonicità muscolare: la conseguente sensazione di rilassamento è stata trasmessa anche agli allievi in quanto la voce – sia parlata che cantata – svolge il ruolo di mediatore della relazione. Quando, infatti, la voce diventa acuta e forte, il messaggio è percepito come freddo e invadente; quando il respiro si fa più rapido e affannoso e la voce si distorce, anche la comunicazione evidenzia fenomeni di interferenza che inducono una sensazione di fatica in chi ascolta, che sarà portato a moti di saturazione e di stanchezza.

La voce ha una grande influenza su ciascuno di noi: la risonanza che produce in noi, non solo trasmette sensazioni corporee ma produce una sorta di proiezione del sé nello spazio (Serra, 2011); si tratta, quindi, di una risonanza sia interna che esterna. Nel corso del nostro lavoro le maestre hanno sperimentato diverse possibilità nell’uso della voce: l’urlo, il sussurro, il silenzio, alcuni giochi di imitazione. Attraverso l’esperienza diretta di tali attività hanno potuto riflettere in prima persona sulle sensazioni percepite.

Anche i bambini hanno avuto modo di provare tale esperienza, sia pur in modo ludico, in diverse occasioni: prima e durante gli incontri sonoro-musicali, dentro e fuori dall’aula. La ricercatrice ha infatti proposto loro alcune brevi attività grazie alle quali sono stati in grado di percepire le diverse vibrazioni che la voce produce sul corpo quando si parla, si canta, si sussurra e, contemporaneamente, ci si sfiora con le mani il collo, la testa, il petto, ecc. Gli insegnanti hanno rilevato, non solo su di sé ma anche sui bambini, una diversa modulazione della voce alla conclusione di tali incontri. Ciò significa che il ritmo normale della respirazione (che oscilla tra i 12 e i 20 cicli al minuto, cioè un ciclo ogni 3-5 secondi) che varia con l’esercizio, il movimento o lo stress, può essere regolato e gestito come fonte di benessere. Si tratta di quello stesso benessere che si prova in riva al mare (Shafer, 1985, p. 315): è il rapporto armonico tra l’andamento della respirazione in condizioni di rilassamento e il ritmo delle onde che, per quanto non regolari, hanno in genere un periodo medio attorno



agli 8 secondi. Una tonicità corporea equilibrata ci induce a parlare ad un volume più basso, migliorando l'espressività e la comunicazione perché un timbro e una melodia più armoniosi facilitano l'ascolto. Anche le pause ed il rallentare dei tempi favoriscono l'emissione del suono e la gesticolazione.

Sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza della voce e del suo uso è stato sicuramente un risultato significativo del lavoro svolto; tuttavia, un obiettivo ancor più importante è stato raggiunto aiutando le maestre ad osservare e rilevare i cambiamenti che, a seguito del training musicale, si sono manifestati negli atteggiamenti e nei comportamenti dei bambini. Nei *focus group* finali, grazie alle esperienze portate da ciascun insegnante, si è giunti a condividere una sorta di protocollo relativo ai cambiamenti notati dagli insegnanti, sia in se stessi sia nei bambini: "Mi sono imposta la *respirazione tranquilla* anche in momenti difficili e ha funzionato." "Ho titubato a *parlare piano*, ma è vero, l'effetto è stato positivo." "Il fatto di giocare con l'urlo ha sorpreso positivamente i bambini: dopo mi sembravano più attenti" "Usare *pause mentre parlo*: prima mi sembrava di lasciare dei buchi; ora è un sollievo: parlo di meno, uso spiegazioni *concise e chiare* e non sono costretta a ripetere un concetto all'infinito." "Presto attenzione al *saluto* del mattino: ci predispone tutti in modo positivo ad affrontare la giornata."

La presa di coscienza dell'importanza e del significato del silenzio – relativo quest'ultimo al lavoro sulla voce, ma non solo – ha prodotto interessanti riflessioni: nello sperimentare diverse attività svolte *in silenzio* (sia da fermi, sia in movimento, secondo le diverse proposte del ricercatore) la prima riflessione emersa è stata relativa alla diversa percezione del tempo che trascorre; già in attività di scarsa durata la percezione del dilatarsi del tempo contrasta con i ritmi veloci che normalmente gli insegnanti si impongono (si tratti di ritmi interni o esterni).

La riflessione successiva a tali attività si è concentrata su due diversi aspetti del silenzio: il silenzio come scelta e il silenzio imposto. Mentre il primo è sinonimo di rilassamento, spazio di riflessione, tranquillità, il secondo è sinonimo di castigo, di limitazione, quasi fosse un'imposizione di immobilità. Quando un bambino l'ha combinata grossa parte l'urlo impositivo: "Silenzio!!" Sembra quasi si voglia impedire la libertà di parola e di movimento. Dicevamo, nel primo capitolo, che il silenzio a scuola è il grande assente; aggiungiamo ora che sarebbe probabilmente l'ospite più gradito dagli insegnanti.

Dalle testimonianze dei bambini si ricava poi la convinzione che il silenzio assuma, a volte, una dimensione relazionale: esistono spazi nascosti nel silenzio, all'interno dei quali si vanno costruendo legami, con caratteristiche positive o negative, che affiorano solo in

momenti molto successivi, assumendo solo allora un significato relazionale esplicito. Questi silenzi possono essere la conseguenza di diverse situazioni sotterranee: ad esempio il caso di G. che ha paura di rivelare i conflitti in famiglia, il silenzio di P. che vuole sottacere i commenti che i genitori fanno a proposito dell'insegnante o l'inattività di M., muta protesta contro le ingiustizie, che secondo lei, si commettono nel gruppo classe. C'è però anche il silenzio come esclusione dell'altro, come quando un gruppo di compagni decide di isolarne uno in particolare.

Nel corso delle interviste si è notato lo sforzo, a volte esplicito, a volte più nascosto, di ricostruire ed esporre all'intervistatore le dimensioni del silenzio vissute all'interno del gruppo. In certi casi sembrava di assistere a un percorso di auto ascolto, di dialogo con sé stessi, dove l'intenzione forte era comunque quella di salvaguardare le relazioni silenti dal rischio di dissoluzione. Solo in casi limitati si leggeva l'intenzione di mettere alla prova le relazioni per capire fino a che punto fossero veramente forti; comunque, il desiderio profondo dimostrato dai bambini era quello di ricomporre i legami.

In contrasto col silenzio, un altro elemento sonoro-musicale di grande rilievo all'interno della classe è costituito dal *rumore*; si tratta della produzione di suono a elevate intensità, la produzione forte di timbri sgradevoli in spazi chiusi, che risultano fastidiosi all'udito. In classe il rumore prodotto con la voce, soprattutto se ad alte intensità, è motivo di fastidio. La voce, tuttavia, non è l'unica fonte di rumore. Sono state individuate diverse *dinamiche sonore relazionali* che producono rumore come, per esempio, lo spostamento violento dei banchi. Le reazioni dei presenti possono essere dirette o indirette: a volte i bambini che sono impegnati in un compito chiudono leggermente gli occhi e spostano la testa, allontanandola dalla fonte sonora con gesto molesto; in altri casi la reazione è un "uuuishhh!", mentre tutti si girano in direzione dell'insegnante in attesa di una sua reazione. L'insegnante, di solito, reagisce lanciando occhiate severe e pronunciando una corta frase come: "Insomma! La smetti?! Basta! Chi è stato?", e, in certi casi dirigendosi decisamente e minacciosamente verso la fonte del rumore.

La matita percossa ripetutamente sul banco – a volte inconsciamente – infastidisce non solo l'insegnante: spesso sono gli stessi compagni a richiamarsi tra loro. Altri suoni ripetitivi, come i piedi che percuotono lo zaino o le gambe del banco, il click-clack incessante delle biro ecc. producono gli stessi effetti fastidiosi. Ma ciò che maggiormente disturba sono le corse, le urla, il ridere a crepapelle o le voci stridenti, così come le risa, il parlottere o il giocherellare con oggetti vari durante le spiegazioni.

Sono tutti comportamenti che determinano una forte reazione di ammonimento da parte dell'insegnante. In definitiva, la gestione del rumore e la richiesta di silenzio, sono i due aspetti della dimensione sonora in classe che determinano la maggior dispersione di tempo, oltre a logorare le energie dell'insegnante.

A Santa Marta, nonostante l'alta rumorosità di fondo all'interno delle aule, un aspetto sorprendente è stato l'atteggiamento complessivamente rilassato degli insegnanti e, a parte alcuni momenti di eccitazione, anche dei bambini. Gli insegnanti manifestano un atteggiamento di sostanziale serenità, dimostrandosi in grado di svolgere un'opera di interazione tra adulti e bambini senza dimostrare nervosismo o stress in eccesso e ascoltando gli alunni senza ricorrere ad urla, minacce o castighi. Si tratta, tuttavia di una condizione di serenità e di rilassamento solo apparente. Se si approfondisce la situazione interrogando gli insegnanti, questi motivano il loro atteggiamento più come la conseguenza della rassegnazione di fronte a condizioni imm modificabili e come meccanismo di difesa nei confronti di situazioni le cui soluzioni – a loro detta – sono al di sopra delle loro possibilità, piuttosto che come espressione di una serenità e di una tranquillità interiori.

Nei *focus group* finali ci si è focalizzati sul tema della rumorosità. A Santa Marta, in particolare, si è parlato dell'evoluzione dei livelli di rumorosità nell'arco della giornata. Tutti gli insegnanti hanno convenuto sul fatto che durante le prime due ore di lezione il rumore si mantiene normalmente su livelli medio bassi ed è dunque possibile lavorare in condizioni più o meno normali, a parte poche eccezioni. Si è lamentato però il fatto che, dopo l'intervallo, la rumorosità tende a salire a un livello tra il quattro e il cinque su una scala da uno a cinque, causando notevoli problemi alla ripresa del lavoro. Non a caso gli insegnanti delle classi coinvolte nel *training* formativo hanno scelto l'ora successiva alla ricreazione per implementare gli incontri “musicalmente insieme”: in caso di successo dell'intervento sarebbe stata un'ulteriore prova (quella più importante per gli insegnanti) della validità dell'intervento.

Alla domanda sul livello complessivo di rumorosità all'interno dell'ambiente scolastico, in una scala da uno a cinque, gli insegnanti colombiani hanno risposto indicando un indice medio tra il quattro e il cinque. La costa atlantica colombiana si caratterizza, come si è detto, per una spiccata inclinazione folkloristica (il “folklore colombiano” e in particolare quello della costa caraibica è ormai considerato, anche nella letteratura colta del Paese, una componente costitutiva essenziale della cultura popolare) che include il parlato, la gestualità, l'atteggiamento: il tratto è ampio, generoso, sorridente, espansivo e le preferenze musicali sono in genere allegre, ritmate e festose.

A tali caratteristiche va aggiunto come sfondo il clima tropicale e la vita di una città di mare. Una simile combinazione produce un effetto comportamentale generalizzato di predisposizione positiva verso la vita, comprese le situazioni più difficili. Ciononostante – o forse proprio a causa di tali caratteristiche – gli insegnanti hanno sottolineato il grave disagio provocato dagli alti livelli di rumorosità, non solo nella singola classe ma in tutta la scuola.

Nella realtà colombiana il primo intervento necessario in materia di acustica è certamente quello architettonico: gli insegnanti non nascondono però le loro preoccupazioni quanto al comportamento degli studenti e, più in generale, al disinteresse generalizzato verso lo studio.

Procedendo nell'osservazione e incrociando i dati viene da chiedersi se non si sia venuta a determinare una maggiore capacità di resilienza nella popolazione colombiana rispetto, ad esempio, alla situazione italiana. Le cause potrebbero essere un atteggiamento sostanzialmente più rilassato e positivo nei confronti dell'esistenza, una maggior consuetudine ad affrontare situazioni difficili e disagiate, ma anche una sorta di rassegnazione esistenziale, forse di disinteresse, e la tentazione di reagire alle avversità impegnandosi il meno possibile. Si tratta certamente di aspetti interessanti che potrebbero costituire uno spunto per indagini future.

Il silenzio va associato con la percezione del tempo; così come ritmo e tempo plasmano il carattere della musica, anche nella dimensione acustica della classe l'ambiente sonoro è l'elemento caratterizzante di quella grande orchestrazione che, giorno dopo giorno, va in scena nell'ambiente classe. Riferendosi ad una specifica attività, gli insegnanti hanno parlato di processo di presa di coscienza dell'orchestrazione di un ambiente; intendevano riferirsi alla consapevolezza di essere nello stesso tempo produttori e ricettori di tale orchestrazione. Alcuni hanno raccontato di essere rimasti positivamente colpiti dalla cura posta dai bambini nello scegliere (tra gli strumenti musicali prima e tra gli oggetti offerti dell'ambiente successivamente) i timbri appropriati per formare l'"orchestra degli animali"; ricercavano tra i sonagli gli strumenti in grado di produrre i diversi cinguettii degli uccellini, con il tamburo – dopo una lunga discussione – si era pensato di riprodurre il rumore del canguro ma poi qualcuno ha osservato che ci voleva qualcosa di più leggero: il tamburo andava bene per rappresentare l'elefante. Un bambino che suonava il triangolo affermava di riprodurre i rumori prodotti dal fenicottero.

Ogni bambino, mentre sperimentava il suono dello strumento scelto, ricordava, analizzava e poi raccontava le caratteristiche che lo avevano indotto ad associare lo strumento con l'animale prescelto. L'orchestra poi iniziava a dispiegare la sua sinfonia ed ogni

“animale” parlava quando e come voleva, cercando di fare sentire agli altri il suono della propria voce, senza però coprire l’insieme del coro; tutti ascoltavano, attenti, l’insieme armonico prodotto dall’orchestra.

In attività di questo tipo, dove la scelta dello strumento è libera ed è libera anche la scelta dell’animale da rappresentare, i bambini riescono ad individuare il canale che prediligono per esprimersi e, nello stesso tempo, sono in grado di decidere come fare sentire la “propria voce”, esprimendo, oltre all’aspirazione a distinguersi dagli altri, anche la curiosità di ascoltare le diverse voci.

Questa evidente maturazione nel processo di ascolto, espressa dai bambini anche dopo un solo incontro, dimostra che nell’esperienza sonoro-musicale si possono incontrare processi dialogici che mettono a disposizione delle persone importanti elementi comunicativi, vere e proprie occasioni di entrare in relazione tra loro in dialoghi simmetrici, insieme musicali e di vita.

Parlare del parametro ritmico nei bambini è parlare anche dei ritmi corporei; il vissuto dei movimenti e quello dei ritmi sono in stretta relazione tra loro perché coinvolgono il corpo nella sua interezza, sia per quanto concerne l’espressione dei vissuti interni che nell’interazione con il mondo esterno. Nel movimento del corpo, sia che si tratti del movimento di singole componenti corporee (braccia, mani, testa, ecc), sia che si tratti di integrare la motricità globale, movimento e ritmo sono entrambi strettamente legati ai comportamenti che il bambino ha introiettato dal suo ambiente di appartenenza, così come con le interazioni socio educative esterne di cui il bambino è insieme soggetto ed oggetto.

Quando parliamo di ritmo, in senso musicale, parliamo di relazione con il tempo e con il carattere della musica. Riferito alle persone, il ritmo va associato allo scorrere della vita, al modo in cui le persone scandiscono la loro quotidianità, alle caratteristiche relazionali che le identificano, come ad esempio le frequenze del parlato, del respiro, della gestualità; con quegli elementi, cioè che entrano in stretta relazione con la personalità dell’individuo.

Nei bambini troviamo esattamente le stesse caratteristiche: se ne aggiungono però altre, rilevate dagli insegnanti nei *focus group*; i bambini odiano essere costretti a ritmi più veloci di quelli che sono per loro naturali. Per usare le stesse parole degli insegnanti: “I bambini odiano quando metti loro fretta”.

A quest’età – otto anni – i bambini manifestano apertamente le loro preferenze, il loro modo di essere, di muoversi e di pensare e, molte volte, esprimono il loro disaccordo in modo conflittuale. Non tutti, però, lo manifestano a parole: il loro linguaggio non verbale è multidimensionale.

Il bambino porta con sé una lunga storia di comunicazione non verbale e, più è piccolo, più è esperto. Il bambino, da quando nasce, viene indotto a imparare e a seguire le regole e i ritmi degli adulti che lo attorniano; è raro però che si verifichi uno scambio tra adulto e bambino nel rispetto dei diversi ritmi e delle diverse regole che l'uno e l'altro sono in grado di apportare al dialogo. Non è consuetudine che l'adulto "impari" il linguaggio non verbale con cui il bambino comunica durante i suoi primi anni di vita: è scontato che sia il bambino a dovere entrare nel 'mondo' del linguaggio verbale; non solo, deve anche abituarsi ai ritmi dei diversi tipi di linguaggio in uso nel suo contesto socio culturale.

Questa consuetudine si protrae nel tempo ma trova ostacoli nell'accettazione del bambino quando questi inizia non solo a prediligere, ma anche a tentare di imporre i suoi ritmi a scapito di quelli impostigli esternamente. Quando il bambino decide di imporre i suoi ritmi al mondo degli adulti, iniziano gli scontri intergenerazionali.

I dati rilevati in questo studio (vedasi il capitolo V), ci hanno mostrato che, a scuola, esiste una relazione diretta tra "i ritmi dell'insegnante" (l'atteggiamento, la cadenza nel parlare e quindi il ritmo del respiro, e i movimenti del corpo) e i ritmi dei bambini. Esiste una corrispondenza sonora ritmica nel dialogo che si stabilisce tra i bambini e tra bambini e adulto; come si usa dire nel linguaggio comune, ci si sintonizza sullo stesso registro. Tale fenomeno è stato rilevato chiaramente durante l'esperienza ritmica vissuta negli incontri sonoro musicali. I bambini hanno potuto sperimentare attività ritmiche molto diverse, dalle quali sono scaturite importanti riflessioni originate dalle sensazioni provate dai bambini.

Gli insegnanti hanno sottolineato che, durante gli incontri, un'alta percentuale di allievi dimostrava profondità nelle riflessioni, spontaneità negli interventi e facilità nel riferirsi al piacere fisico nel vissuto di ritmi e suoni lenti; tutto ciò ha evidenziato un palese contrasto con i loro comportamenti in altri tipi di attività. Durante gli incontri di preparazione gli insegnanti avevano espresso molti dubbi sull'idea di proporre attività "così tranquille", paventando risposte di rifiuto, espresse tramite i soliti comportamenti rumorosi o di disattenzione. Con grande sorpresa di tutti i presenti si è verificata una situazione esattamente contraria.

## 2.2. Le due fasi del dispositivo formativo “musicalmente insieme”

Nel secondo ordine di riflessioni prendiamo in considerazione le due fasi del *dispositivo formativo* “musicalmente insieme”. La prima fase, quella del coinvolgimento formativo degli insegnanti, ha inteso consentire loro di sperimentare una dimensione sonora diversa dal solito. Si trattava di offrire agli insegnanti la possibilità di partecipare a semplici attività sonoro-musicali, condotte in modo tale da indurre una riflessione approfondita sul ‘sonoro quotidiano’.

Questo processo di formazione professionale, grazie ad un percorso sensibilizzante dolce, rilassante e gradevole, ha consentito di sperimentare diverse possibilità di azioni di gruppo, oltre a fornire un’esperienza di percezione sensibile sulla quale riflettere, a partire dalle sensazioni stimulate dall’elemento sonoro. Attraverso una riflessione profonda sulle proprie motivazioni, sulla propria affettività, sulle proprie aspettative, è stata messa in gioco l’identità di ciascuno dei partecipanti. Una volta che il percorso sensibile, guidato dalle esperienze sonoro-musicali, ha portato ciascuno a parlare di sé e delle emozioni provate, è stato possibile interrogarsi sulle traiettorie di evoluzione individuale e si è arrivati fino alla rappresentazione del proprio ruolo in ambito professionale e, in alcuni casi, anche in un ambito più personale.

Una volta che il gruppo è riuscito a mettere in comune le proprie esperienze e le proprie riflessioni, è iniziata una lettura collettiva della situazione che si vive quotidianamente nella relazione con gli alunni, con l’istituzione scolastica e con le famiglie degli allievi. Il muro della solitudine, dei dubbi, dei sensi di colpa, delle autocritiche e le sensazioni di impotenza nella gestione del gruppo classe, rimasti fino ad ora nel silenzio del proprio mondo interiore, sono stati poco a poco portati alla luce. Le difficoltà e le crisi individuali riescono ad emergere e ad essere condivise perché ci si sente in uno spazio protetto e non giudicante. D’altra parte, riflettere sulla dimensione sonora come causa di molte delle difficoltà di relazione in classe, rassicura ed alleggerisce il peso delle responsabilità individuali, mentre l’aver sperimentato in prima persona gli effetti di una stimolazione sonoro-musicale lascia intravedere lo spiraglio di una possibile soluzione.

Quando, in questo caso, si parla di formazione, ci si riferisce ad un processo di acquisizione di consapevolezza. Si tratta di una formazione che presenta sì momenti di riflessione teorica, ma uniti ad un profondo lavoro pratico: i due aspetti devono procedere di pari passo, uniti da un forte senso di motivazione che implica la messa in gioco di se stessi.

Nel caso specifico, come effetto del processo formativo è scaturita una vera e profonda motivazione personale a mettersi in gioco, a valutare le situazioni con serenità ed obiettività, a procedere sulla strada dell'autovalutazione e del rinnovamento, della ricerca di un nuovo approccio relazionale all'interno della classe.

### 2.2.1. Primo livello del *training*: modalità formativa

Quale è stata la modalità formativa adottata dal formatore nel processo di *training* rivolto agli insegnanti? La prima fase si può definire come *laboratorio di sensibilizzazione estetico riflessivo*, in quanto “la rilevanza pedagogica del laboratorio risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso” (Baldacci, 2004, p. 87). Le caratteristiche del laboratorio, che sono state individuate dagli insegnanti come elementi determinanti del *training* svolto, sono: l'uso dello spazio, la pratica diretta, l'uso di corpo e mente (in una concezione che, coerentemente con gli ultimi orientamenti delle neuroscienze superi, finalmente, la dicotomia cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*), la scelta di materiali che rispettino i ritmi e lo stile di apprendimento dei partecipanti. Si opera, in tal modo, con una metodologia di lavoro basata sulla comprensione e sull'attivazione dei percorsi cognitivi e socio affettivi dei partecipanti.

Dopo aver sperimentato tale metodologia nel gruppo di colleghi, si è passati alla progettazione e alla messa in atto del percorso didattico che avrebbe dovuto essere condiviso con i bambini. Tale progettazione è andata, però, molto al di là della semplice descrizione di attività manuali o di pratiche formative, a mo' di ricettario. Il dispositivo proposto ha, invece, una connotazione pedagogica profonda: il punto di partenza è un fare, una pratica, un vissuto, è vivere su di sé un'esperienza sonora estetica che attivi la sensibilità profonda e che permetta, riflettendo su quanto è stato sperimentato su se stessi, di trasferire a terzi un processo in grado di motivare nuovi atteggiamenti. Dai risultati osservati nei partecipanti al *training* formativo possiamo asserire che la ricerca comune di una nuova strada motivazionale, che tocchi gli aspetti affettivi, percettivi e cognitivi, si è dimostrata in grado di determinare modifiche comportamentali, oltre che una rinnovata consapevolezza della propria professionalità.

In genere i laboratori musicali e artistici operano su aspetti disciplinari precisi, anche quando l'obiettivo si centra sull'espressività dell'individuo. L'esperienza sonora musicale qui proposta – come già sottolineato in altri capitoli – non pretende di seguire aspetti disciplinari



musicali. Il training in questione si è servito dalle esperienze sonore vissute dall'individuo in precedenza, anche quelle archetipiche, per suggerire nuove esperienze di stimolazione sonora capaci di attivare dei pattern individuali in grado di favorire, in *primis*, un incontro sensibile con sé stessi e di condividere, in un secondo momento, le proprie esperienze con gli altri membri del gruppo.

Nel corso delle riflessioni sulle esperienze vissute, i partecipanti hanno raccontato le proprie sensazioni e le emozioni provate. Grazie a un legame silente, ad un legame sensibile che si è creato nel gruppo attraverso lo stimolo sonoro condiviso, sono stati in grado di rielaborare la propria esperienza sonora, personale e sociale. In altre parole, sono riusciti ad attribuire un senso alla dimensione sonora, attraverso una riflessione sull'esperienza vissuta; riflessione che è stata condivisa e ha dato origine ad un'esperienza collettiva anticipatrice di quelle dinamiche di gruppo che ognuno di essi avrebbe dovuto riproporre all'interno del loro gruppo di allievi.

Nel corso di un colloquio privato, un'insegnante ha affermato: “Questi incontri e i *focus group* mi hanno avvicinato alle colleghe; mi sono sentita come se mi togliessero un peso di dosso, sai? I nostri problemi dentro la classe ce li dobbiamo gestire da sole, invece qui ci siamo rilassate; mi sembra che siamo state molto aperte e sincere, tutte noi. Ci voleva un'esperienza simile: a volte i bambini ti mettono alla prova e arrivi a dire “Non c'è l'ha faccio più!”.

Credo sia importante riportare questo commento – più che altro uno sfogo – perché è vero che l'insegnante, dentro la sua classe, gestisce una realtà a sé stante. Ciò è dovuto a tanti fattori: molte piccole o grandi realtà rimangono celate in quell'intimità da piccolo gruppo; l'insegnante in questione, attraverso le sue parole, esprime un bisogno di un sostegno professionale ma, forse ancor di più, di un momento di comprensione, di un supporto emotivo-relazionale. Forse ciò di cui gli insegnanti hanno bisogno è che qualcuno li aiuti ad attribuire un senso alle situazioni relazionali di cui sono protagonisti in classe, che qualcuno li aiuti a comprendere il senso della propria partecipazione a quei meccanismi relazionali (Piussi, 2006).

### 2.2.2. Secondo livello del *training*: condivisione formativa.

Nei momenti conclusivi del *training* di primo livello si è affrontato il tema di come condividere il percorso sperimentato con i bambini. Ampio spazio è stato dato alle

potenzialità formative e relazionali del training proposto, così come alle opportunità di utilizzo di tale percorso come strumento di sostegno al benessere dei bambini a scuola.

Una riflessione centrale e da tutti condivisa è stata quella che il bambino a scuola crea dei legami non solo affettivi ma anche culturali; di conseguenza la disponibilità dell'insegnante nelle interazioni e nel facilitare buoni rapporti in classe finisce per influenzare anche il rendimento disciplinare scolastico. Secondo molti insegnanti una pratica di questo tipo, che offre l'opportunità di sperimentare nuovi percorsi di consapevolezza sensibile, è un'eccellente occasione per imparare a prendersi cura di sé, ad ascoltare le proprie sensazioni e necessità e dunque per occuparsi del proprio benessere fisico.

Il processo di implementazione del *training* e del dispositivo formativo "musicalmente insieme" (aspetti metodologici nel capitolo III) attraverso una didattica sperimentale, ha lasciato spazio alla libera condivisione e alla scelta individuale degli strumenti didattici più adatti per replicare e condividere l'esperienza con il proprio gruppo di allievi.

L'organizzazione e lo svolgimento degli incontri con i bambini, così come le modalità didattiche e metodologiche, sono state discusse in modo approfondito. Alla fine, si è deciso di redigere un promemoria con gli elementi essenziali di ogni sessione; il ricercatore ha chiesto agli insegnanti di seguire alcune minime indicazioni di preparazione di ogni singolo incontro e, a conclusione di ogni sessione, di rispondere ad alcune domande. In definitiva, per ogni incontro con i bambini, gli insegnanti hanno avuto a disposizione tre schede guida.

Nel corso dei *focus group* finali, tra altre osservazioni, gli insegnanti hanno dichiarato che l'esperienza ritmica e di scansione temporale sperimentata nei giochi sonoro musicali ha dato loro la consapevolezza dell'attesa: aspettare non procura ansia se l'attesa è vissuta come un rituale rilassante, pregno di significato. La quotidianità si compone anche di momenti di silenzio pieni di senso. Durante gli incontri tale consapevolezza ha affinato la sensibilità verso i comportamenti, le parole, i gesti, gli sguardi, i significati altrui, in altre parole ha permesso di prestare maggior attenzione alla dimensione comunicativa.

Quando gli incontri erano impostati come ricerca sonora (significato dei suoni) o come interazione sonora (lo strumento o il suono come intermediario della comunicazione), l'attività si risolveva in una interazione sonora ragionata. Tale interazione sonora fungeva da metafora e il bambino – anche l'insegnante – veniva stimolato a considerare l'esperienza vissuta come una metafora relativa un tema di studio. Citiamo ad esempio l'attività del primo incontro. Durante l'ascolto del bastone della pioggia, alla domanda "A cosa vi fa pensare questo suono?" le risposte citavano il suono dell'acqua o della sabbia o le onde del mare; per

associazione mentale emergevano i ricordi della vacanza dell'anno prima, l'ultima gita fatta con i compagni, la sorellina che gioca sulla spiaggia, ecc. Quando accadeva che più bambini citassero la stessa immagine o la stessa scena, si apriva un dialogo, si cercavano similitudini o si trovavano differenze e tutto il gruppo partecipava aggiungendo qualche particolare. Gli insegnanti, da parte loro, si sforzavano di contribuire con riferimenti attinenti alle tematiche oggetto di studio e, successivamente, riprendevano le esperienze vissute nel corso dell'attività nel corso delle loro lezioni.

Non tutte le attività producevano momenti di discussione verbali: in alcuni casi si sono creati momenti che hanno consentito ai partecipanti di condividere silenziosamente le proprie emozioni. Nel corso di un'attività, per esempio, ci si era impegnati sulla ricerca delle sonorità in classe: ogni bambino esplorava liberamente le possibilità sonore dentro l'aula, passando le dita sui vetri, tamburellando su varie superfici, spostando oggetti, graffiando, grattando ecc. Successivamente ogni bambino condivideva con il gruppo un paio di suoni, quelli più strani, che lo avevano colpito particolarmente o che erano piaciuti di più. Come compito a casa, si è proposto di ripetere la stessa esperienza tra le mura domestiche: ogni bambino doveva riportare da casa un "suono" da condividere con il resto del gruppo (parte di quell'incontro è stato videoregistrato dalla maestra).

Durante l'incontro successivo, ogni bambino, seduto in cerchio assieme ai compagni, presentava a turno il proprio suono (quasi tutti hanno portato da casa più di un suono). Nel corso di tale attività, dopo che erano stati presentati cucchiaini, campanelli, spazzole, scopino e raccoglitori vari, si è arrivati al turno di un bambino che ha iniziato a percuotere alcune posate all'interno di pentolini di diversa fattura. Dopo di che ha preso un bicchiere di plastica e, utilizzando un cucchiaio, lo ha percosso in posti diversi; poi, con le dita, ha spinto in dentro e in fuori, più volte, la base del bicchiere. A questo punto tutti i bambini hanno incominciato a ridere all'unisono: era una risata condivisa, rilassata, complice, ma nessuno ha pronunciato neppure una parola.

Cosa hanno condiviso, nel loro intimo, silenziosamente? Cosa ha pensato ognuno di loro e cosa ha voluto esprimere con quel sorriso spontaneo, insieme individuale e collettivo? Il bambino che era stato protagonista dell'esperimento ha depresso a terra il suo strumento, e il gioco è continuato con altri bambini ed altri suoni.

Udire, si è detto, è un atto fisico, un riconoscimento di suoni. Ascoltare implica invece un'attività – insieme intellettuale ed emotiva – grazie alla quale si capisce cosa è stato detto. Il processo di ascolto nasce dal desiderio (o dalla necessità) di condividere un tema, un argomento e di condividere il significato di ciò che si dice e, dunque, di rendere efficace la

comunicazione. A proposito degli incontri descritti, gli insegnanti parlavano di empatia, di aiuto, di attenzione dell'altro, di interesse; l'ascolto, infatti, contribuisce ad aumentare l'autostima dell'interlocutore perché è un importante segnale di riconoscimento dell'altro.

Sicuramente per l'insegnante non è facile ascoltare perché comporta il lasciar da parte i filtri emotivi o cognitivi che applichiamo istintivamente ad ogni comunicazione. È certamente molto difficile ascoltare lasciando da parte i preconcetti che quasi inconsciamente ci condizionano quando ci compete il ruolo di interlocutore passivo.

Nel corso dei primi *focus group*, gli interventi degli insegnanti esprimevano due idee molto differenti di ascolto: da un lato l'ascolto dal bambino nei confronti dell'adulto, come espressione di rispetto, richiesta di attenzione, concentrazione, dall'altro l'ascolto dell'adulto verso il bambino, quasi una sorta di concessione: "Per ascoltare i bambini ci vuole molta pazienza!"

In queste occasioni, quando gli insegnanti parlavano di comunicazione attiva si riferivano sempre agli adulti e non ai bambini, quando invece si riferivano a questi ultimi l'unica considerazione riguardava il fatto che dovevano imparare ad ascoltare. Se dobbiamo stare a questi interventi degli insegnanti dovremmo dedurre che il problema più importante per loro è che in classe i bambini stiano zitti e buoni; in questo loro modo di esprimersi non si legge l'ascolto come componente di una comunicazione a due vie. La comunicazione in classe pare essere intesa unicamente come comunicazione ad una via.

Riportiamo in breve, alcune tra le strategie didattiche implementate nel secondo livello formativo:

- Grazie alle forme di coinvolgimento che gli insegnanti hanno sperimentato durante la prima fase, nel corso del successivo processo formativo di secondo livello è stato possibile *condividere con loro l'osservazione-ascolto*. In tal modo ogni elemento significativo, ogni cambiamento negli atteggiamenti o nei comportamenti dei bambini, ogni reazione significativa alle stimolazioni sonore musicali sono stati oggetto di analisi e di discussione all'interno del gruppo di insegnanti.
- Un importante cambiamento notato nel comportamento degli insegnanti è stato il ridotto impiego del linguaggio *verbale* durante le spiegazioni, in ossequio al principio "meglio indicazioni brevi ma molto chiare". Infatti le spiegazioni lunghe, con troppi giri di parole finiscono per agevolare i momenti di distrazione e – come anche gli insegnanti hanno notato – possono essere causa di disorientamento.
- Gli insegnanti si sono quindi sforzati di utilizzare, per quanto possibile, una forma di comunicazione *non verbale*. Tale decisione, assunta concordemente, è stata

conseguenza dalla considerazione che comportamenti contrari, basati sull'iperimpiego della propria voce, nascondono, di fatto, il timore di perdere il controllo del gruppo mentre, nella realtà, aumentano tale rischio.

- L'impostazione delle schede di lavoro è stata condivisa durante il primo livello di formazione; in tale sede gli insegnanti hanno sottolineato la necessità di disporre di una guida alle varie attività, stante la difficoltà di ricordare e di tenere sotto controllo l'insieme degli aspetti didattici, di contenuto e di osservazione, che esse implicavano.

Infine, un risultato interessante sotto il profilo musicale è stato l'ascolto, in alcune attività, di più voci simultaneamente. Ci si è infatti proposti di configurare una sorta di orchestra, in modo tale che ogni partecipante vi suonasse uno strumento: ad uno ad uno i bambini iniziavano a suonare facendo in modo che il "proprio strumento" entrasse in dialogo con gli altri. Si è trattato di un gioco di improvvisazione strumentale che ha riscosso un notevole successo: inizialmente l'attività era stata pensata per durare pochi minuti; si è invece prolungata per più di cinque minuti, di fatto un tempo lunghissimo trattandosi di una prima esperienza di tal fatta con dei bambini di otto anni.

Gli insegnanti hanno annotato osservazioni stupite riguardo al modo con cui i bambini si prendevano cura del proprio strumento, cercavano di affinare la produzione del suono, prestavano orecchio al suono prodotto dai compagni per entrare in sintonia con loro. Così pure hanno destato meraviglia le espressioni di piacere usate dai bambini nel commentare l'attività svolta; la sorpresa maggiore si è avuta quando un bambino ha affermato: "Se parlano tutti gli strumenti il suono è bello ma se sono voci di persone che parlano tutte assieme è un rumore che dà fastidio".

In definitiva, a partire da un'attività di produzione sonora (controllo muscolare, produzione espressiva e ascolto corale), è nata una riflessione molto matura sulle caratteristiche della polifonia e sul senso della produzione corale; si è inoltre creata l'occasione per parlare delle caratteristiche del suono, dell'ascolto e delle interazioni sonore, fino a comprendere come la ridondanza nel linguaggio verbale assuma una connotazione diversa rispetto a quella che può assumere nel linguaggio sonoro musicale. In realtà questi risultati non fanno che confermare la grande capacità espressiva dei bambini quando vengono adeguatamente motivati.

Un ulteriore risultato positivo è stato raggiunto, se si considera che alcuni dei bambini che presentavano comportamenti considerati "al di sopra della norma", hanno partecipato

all'attività. I loro interventi sonori sono risultati ben accetti, oltre che ascoltati con attenzione, e, in molti casi, condivisi e considerati brillanti.

### 2.3. Terzo ordine di riflessioni: Ascoltare e ascoltarsi

Usando una metafora si può affermare che i bambini riflettono l'ambiente in cui vivono con un alto tasso di fedeltà. Abbiamo citato il pensiero di quella maestra che affermava che i bambini "si portano da casa una memoria normativa": possiamo ora aggiungere che, a quella, si somma l'influenza dell'ambiente sociale che li circonda; con Benenzon, poi, possiamo concordare quando afferma che anche l'Iso, cioè l'identità sonora individuale, è la conseguenza di una storia legata al contesto in cui il bambino vive.

Alla luce della rilettura dei dati raccolti, pare evidente che molti dei comportamenti all'interno della classe scolastica, sia del bambino sia degli insegnanti, sono influenzati più di quanto normalmente si pensi dall'ambiente acustico.

Anche l'esperienza di vita all'interno dell'istituzione scolastica si riempie poco a poco di contenuti sonori carichi di significato. I dati raccolti (capitolo V) hanno evidenziato il grande bisogno dei bambini di essere veramente ascoltati, di essere ascoltati sinceramente e profondamente. Alla luce di quanto emerso nel corso della ricerca sul campo appare molto appropriato quanto affermato dagli insegnanti nel corso di un *focus group*: "Questi bambini non hanno un adulto di riferimento che li ascolti".

Dialogando con questi bambini si nota che ciò che cercano nelle loro interazioni sonore – verbali o non verbali – e, più in generale, in ogni tipo di interazione interpersonale, è la sensazione di "esserci", vale a dire la certezza di lasciare una loro testimonianza. A volte, poi, rivendicano tale aspettativa anche rumorosamente e, in certi casi, aggressivamente. Ciò si spiega considerando che quando parliamo con un'altra persona di qualcosa di nostro, di qualcosa che riguarda una nostra esperienza, questa esperienza ci coinvolge interamente (ci stiamo mettendo la faccia, come si direbbe nel linguaggio comune). Chi parla percepisce le reazioni di chi lo sta ascoltando, registra le conseguenze sugli atteggiamenti altrui di ciò che sta facendo o dicendo, e ciò anche in assenza di una risposta verbale da parte dell'ascoltatore. Ascoltare è anche riconoscere la persona che sta parlando, la quale, peraltro, sta anch'essa ascoltando la propria voce e, in un certo senso, sta riconoscendo se stessa come soggetto in grado di determinare reazioni emotive nei suoi interlocutori.

Ascoltarsi ed essere ascoltati significa, dunque, percepire di essere lì, percepirsi come testimone delle cose che stai dicendo e delle reazioni che la tua presenza testimoniata provoca sui tuoi simili.

Tali considerazioni si ricollegano a quanto sostiene Ivanna Iori quando definisce il significato di essere in rapporto, o meglio di essere un rapporto. Essere nella relazione, secondo la Iori, significa mettere a fuoco il particolare legame che esiste fra educatore ed educando all'interno delle esperienze vissute, tenuto conto che la situazione educativa è sempre esistenzialmente determinata (Iori, 1988).

Per quanto concerne, poi, le situazioni vissute nel corso del nostro lavoro, è anche possibile che i giochi sonoro-musicali condivisi direttamente dall'insegnante di riferimento e presentati con le modalità descritte abbiano offerto ai bambini l'opportunità di riflettere se stessi come produttori e fruitori di tali sonorità e dell'ambientazione che, a seguito di tali sonorità si è venuta a creare. Come infatti afferma Anceschi "la più grande cosa del mondo è essere per sé" (Anceschi, 1981), nel senso di prenderci lo spazio di cui necessitiamo; per noi stessi, ma soprattutto per poter interagire con gli altri, per *entrare in relazione*.

Sarebbe certamente interessante poter verificare, nel tempo, come le esperienze vissute da questi gruppi di bambini abbiano influenzato, nel lungo termine, i loro comportamenti, sentimenti e rapporti sociali; d'altra parte, come afferma la Mortari:

La decisione di avviare pratiche di autoindagine e di trasformazione implica che si attivino atti intenzionali (concentrarsi sul presente, ricordare, analizzare, descrivere...) che, proprio in quanto presuppongono una decisione per quell'azione, danno corpo alla «vita personale» (Stein, 2000, p. 174), quella nella quale un essere umano si restituisce come soggetto della sua vita interiore" (Mortari, 2003, p. 23).

Un'educazione aperta alla sensibilizzazione degli attori della relazione educativa a scuola, necessita di un costrutto che affronti la difficoltà d'integrare la vocazione pedagogica con l'apertura a nuove impostazioni olistiche, tipiche di una didattica in costante evoluzione.

Durante l'attivazione del dispositivo formativo di secondo livello, la stimolazione all'ascolto ha permesso di attivare l'immaginario dei bambini che sono stati messi in grado di produrre alcune micro storie, narrate oralmente e anche per iscritto (vedere allegato n. 12).

Gli insegnanti sono rimasti sorpresi nello scoprire come i bambini siano arrivati a tali risultati senza il solito supporto metodologico predisposto dall'insegnante e senza bisogno di

passare dalla “brutta” alla “bella”. A seguito di tali considerazioni degli insegnanti, la ricercatrice avrebbe voluto realizzare alcune microanalisi di caso sulla motivazione narrativa scaturita dallo stimolo sonoro. Se narrare significa costruire contemporaneamente due scenari – quello dell’azione e quello della coscienza – nei quali prendono forma i significati attribuiti all’agire (Mortari, 2003, pp. 82-83), si può, allora, ritenere che, nel caso in questione, tale processo abbia avuto luogo.

Molte narrazioni esprimevano, sia pur in modo indiretto, elementi significativi della vita dei bambini; in altre tali elementi venivano invece dichiarati esplicitamente. In alcuni casi i protagonisti erano i bambini stessi e i loro amici che venivano rappresentati come attori o protagonisti di avventure situate in epoche e situazioni diverse. Molte delle storie narrate contenevano rimandi alle sonorità di contesto ma la cosa più importante è che ogni bambino è riuscito a narrare in libertà il proprio punto di vista e l’immagine di se stesso.

Quello che si può affermare, analizzando il modo in cui, anche da prospettive diverse, i comportamenti dei bambini sono stati percepiti dagli insegnanti (colombiani e italiani), è che tutti i bambini hanno dimostrato un profondo desiderio di farsi vedere, sentire, ascoltare.

Se associamo tali considerazioni con la constatazione – sempre manifestata dagli insegnanti di riferimento – che i bambini di questa generazione passano buona parte del loro tempo libero da soli in casa, attaccati al computer, possiamo credibilmente ipotizzare che il desiderio (a volte quasi necessità) dei giovani di rimanere collegati a internet e alle reti sociali virtuali, possa essere associato all’illusione di essere presenti nel mondo, di essere visti, di ottenere una conferma implicita, anche se spesso illusoria di essere ascoltati, di lasciare una testimonianza che attesti che “sono passati di lì”.

I social network, attraverso comportamenti a volte stereotipati, danno l’illusione di poter esprimere anche sentimenti; il problema, se mai, è che manca il rapporto interpersonale o, cosa ancor più grave, che il mezzo – soprattutto in assenza di un adulto di riferimento che funga da mentore e da mediatore della comunicazione – si presenta privo di filtri e spesso impedisce di riconoscere, sotto il messaggio apparente, il contenuto reale della comunicazione. Quest’ultima rischia in tal modo di rimanere un guscio vuoto che, di fatto, nasconde la totale assenza di rapporto.

Non va poi dimenticata la possibilità che un bambino di otto anni, lasciato solo di fronte al grande mare della comunicazione virtuale, possa ricevere, anche da persone di età diverse, comunicazioni e informazioni distorte o che, in ogni caso, non è in grado di interpretare e di valutare correttamente.



### 3. Conclusioni

#### *Quinto movimento: Sostenuto*

Il presente studio ha cercato di verificare l'impatto di un *training* progettato ad hoc, incentrato sull'ascolto sonoro-musicale e implementato dallo stesso insegnante di riferimento, sulla relazione insegnante-bambino all'interno dell'aula scolastica. A tal fine, si è concentrata l'attenzione sulla dimensione sonora in classe, ricavando dal protocollo di osservazione, il *Diario delle traiettorie sonore*, quegli elementi che hanno permesso di rintracciare la presenza di variabili nelle situazioni relazionali e di comprenderne i differenti significati.

Il diario in questione, unito agli altri strumenti metodologici della ricerca, ha costituito la premessa per la ricerca di un rapporto costante tra teoria e prassi: da un lato i riferimenti teorici sono stati guida essenziale per tutto il percorso della ricerca ma, dall'altro, le riflessioni scaturite dai professionisti partecipanti agli incontri hanno via via arricchito tale percorso, confermando come l'approccio sonoro-musicale sia applicabile non solo a scuola ma possa produrre risultati positivi con le insegnanti anche sul piano personale.

A seguito del *training*, in particolare nel corso dei *focus group*, sono emerse alcune criticità vissute intensamente e profondamente sentite dai partecipanti, riconducibili soprattutto alla gestione del gruppo classe. Il lungo silenzio al quale, in molti casi, tali problematiche erano state condannate si è interrotto grazie all'esperienza di un confronto 'non giudicante' tra eguali che ha consentito di recuperare e di analizzare una dimensione sonoro-musicale di gruppo.

I partecipanti hanno avuto modo di prendere coscienza, in alcuni casi con stupore, della presenza e dell'influenza del suono e della rumorosità all'interno della classe, analizzando tali realtà da un'angolazione diversa. Ciò grazie alle attività proposte nel dispositivo formativo, il quale ha anche consentito di scoprire una nuova dimensione nella lettura relazionale.

Tale dispositivo si è anche dimostrato un contributo metodologico efficace ai fini di innescare, in modo rilassante, una diversa qualità di relazioni all'interno della classe (si vedano i *focus group* finali, le valutazioni degli insegnanti e gli elaborati dei bambini). I dati raccolti hanno dimostrato che, a seguito dell'applicazione del dispositivo, i livelli di rumorosità sono scesi all'interno delle aule coinvolte e la sensibilità verso le sonorità moleste è decisamente aumentata.

Le reazioni dei partecipanti hanno attestato alcune modificazioni di atteggiamento che possono essere considerate significative all'interno del processo educativo. In primo luogo va

sottolineato il modo in cui gli insegnanti di classe si sono sentiti coinvolti in tutto il processo, fornendo la loro piena disponibilità a partecipare direttamente alle attività sonoro-musicali.

Si può dire che tutti quanti abbiano partecipato ai momenti di osservazione del fenomeno sonoro, sottolineando come il processo di sensibilizzazione – personale e di gruppo – all’aspetto sonoro abbia determinato un mutamento importante nella situazione relazionale in classe; infine hanno concordato sul fatto che la partecipazione alle attività proposte ha costituito una vera e propria esperienza trasformatrice.

Il percorso di presa di coscienza è iniziato durante lo svolgimento del training: man mano si procedeva con le varie attività, gli insegnanti si rendevano conto di come queste richiamassero differenti aspetti personali e professionali. La riflessione si è spostata poi sul contesto classe e sull’utilità di riproporre in tale ambito le esperienze sperimentate in prima persona.

Poco a poco si è anche fatta strada la consapevolezza che i vissuti sonoro-musicali, lungi dall’esercitare un’influenza solo estetica, potevano invece fungere da fattori motivanti in grado di agevolare l’approccio a differenti aspetti interdisciplinari, anche grazie alla loro caratteristica di elementi facilitatori delle dinamiche interne al gruppo.

L’obiettivo di questa ricerca non consiste nell’affrontare il tema dell’importanza dell’arte e della musica in sede educativa; tuttavia, nel corso dell’intervento, è risultata evidente l’efficacia di un percorso educativo basato sull’esperienza sensibile sonoro-musicale come sostegno ai processi di apprendimento e come fattore di miglioramento della relazione insegnante allievo.

Gli insegnanti coinvolti hanno sperimentato (soprattutto coloro che non avevano dimestichezza con un processo di educazione musicale) come sia possibile perseguire l’obiettivo di integrare la sensibilizzazione sonoro musicale all’interno dell’attività didattica. A conclusione dei vari incontri si sono resi conto di essere in grado di gestire, senza incontrare particolari ostacoli, le differenti attività con contenuto sensibile musicale. In tal modo la musica ha dimostrato di poter dialogare con gli altri linguaggi che costituiscono la pratica quotidiana dell’insegnante, collaborando a costruire una pratica nuova di sensibilizzazione estetica nella trasversalità disciplinare.

Gli incontri sonoro-musicali sono stati vissuti in una condizione quasi di abbandono, come se il tempo rallentasse il suo corso e, di conseguenza, anche le menti si svuotassero. Tale condizione di contesto ha consentito l’emergere progressivo di riferimenti personali e ha fatto sì che molti tabù riguardo alle difficili condizioni in cui molto spesso si svolge la

professione dell'insegnante venissero superati, quasi che le difese dei partecipanti si dissolvessero man mano gli interventi procedevano.

Di conseguenza, e rifacendoci agli obiettivi formulati in partenza, possiamo dire che l'ipotesi iniziale: "Se le maestre delle classi terze ricevono una consulenza metodologica sonoro-musicale e implementano direttamente con i bambini della propria classe un percorso mirato di ascolto sonoro-musicale, saranno in grado di migliorare le relazioni interpersonali con i loro allievi", è stata sufficientemente dimostrata.

Il processo formativo su due livelli, grazie al coinvolgimento dell'insegnante nella condivisione del suo vissuto sensibile con quello degli allievi, ha consentito ai docenti di sentirsi parte attiva in un processo di valutazione dei risultati progressivamente raggiunti, grazie all'osservazione diretta dei comportamenti in *progress*. Il lavoro sulla sensibilità non si è realizzato soltanto nel momento di trasmissione sonoro musicale; prima e dopo i momenti formativi tutti gli insegnanti si sono dimostrati particolarmente attenti ai cambiamenti nel comportamento dei bambini e li hanno segnalati alla ricercatrice con espressioni di entusiasmo.

Possiamo quindi concordare con Clifford Geertz (1973) quando afferma quanto sia importante passare attraverso la comprensione del sistema di significati che gli appartenenti al contesto attribuiscono ai fenomeni. Non basta l'osservazione, la presenza, a garantire l'accesso alla comprensione: è necessario una forte partecipazione empatica, bisogna mettersi nei panni dell'altro, simpatizzare (in senso etimologico) con lui.

I risultati di questo studio dimostrano come sia necessario essere realmente motivati per avviare cambiamenti significativi all'interno del proprio gruppo di riferimento. Questo percorso formativo si è dimostrato in grado di innescare una simile motivazione.

Pur trattandosi di un tema che esula dagli obiettivi di questo studio, è venuta alla luce anche l'importanza delle relazioni tra colleghi (si vedano in tal senso i vari *focus group* e le differenti attività del dispositivo formativo) come occasione per diminuire la solitudine della gestione dell'aula e la fatica di confrontarsi da soli con i propri limiti. Tutti gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza del re-incontro dialogico tra colleghi come fattore di sostegno al benessere sul posto di lavoro.

La domanda che ci poniamo, viste le reazioni unanimi al riguardo degli insegnanti interpellati, è se un percorso sensibile sonoro musicale possa agevolare l'inizio di una vera comunità di lavoro tra colleghi insegnanti. Si apre in tal modo un'altra importante domanda di ricerca.

Con riferimento, poi, all'impatto dell'intervento sui bambini possiamo affermare che la percentuale dei commenti positivi degli insegnanti riguardo alle nuove attitudini di ascolto riscontrate nei soggetti coinvolti nel dispositivo è stata significativamente alta. Tale dato è peraltro ampiamente confermato dai risultati dei test in entrata e in uscita.

Quanto all'impatto dell'intervento sui bambini possiamo affermare che grazie alle loro risposte aperte, alle valutazioni degli insegnanti e ai risultati dei test abbiamo potuto verificare alcuni importanti effetti di sensibilizzazione riguardo la dimensione sonora.

Possiamo riassumerli come segue:

A) Attesa del proprio turno (pausa, *silenzio*).

I bambini coinvolti, nonostante il desiderio di partecipare alle attività, sono riusciti a dominare l'ansia di protagonismo, attendendo con molta serenità di essere chiamati in gioco. Ciò ha comportato:

- 1) Attenzione ai ritmi altrui. A differenza di quanto gli insegnanti hanno affermato riguardo alle normali attività didattiche, i partecipanti hanno dimostrato di prestare grande attenzione alle *performance* dei compagni, sottolineandone spesso con risa o cenni di approvazione, i momenti più significativi.
  - 2) La capacità di adeguarsi ai toni e al volume di voce usati dall'insegnante. A questi ultimi era stato suggerito di mantenere un tono di voce più basso del solito. I bambini si sono comportati di conseguenza, evitando di "andare sopra le righe" e dimostrando rilassatezza nei loro comportamenti. Ciò denota una:
  - 3) Predisposizione all'adeguamento acustico. Come già sottolineato i bambini reagiscono quasi spontaneamente ai toni usati dall'insegnante. Molto spesso, infatti, comportamenti rumorosi, di disturbo o anche aggressivi costituiscono una reazione quasi automatica a toni di voce sgradevoli che dimostrano disaffezione, stanchezza o mancanza di una predisposizione positiva.
- B) Comportamenti altamente comunicativi associati ad atteggiamenti di totale rilassatezza. Gli incontri si sono svolti – tutti senza eccezione – in un'atmosfera di totale assenza di stress. Non si sono notati comportamenti inadeguati o scorretti così come nessuno dei partecipanti ha mostrato di cadere in un eccesso di motivazione.
- C) Cambiamenti nei ritmi degli spostamenti. Nonostante l'assenza di qualunque intervento repressivo da parte degli insegnanti, i bambini hanno partecipato agli incontri in piena tranquillità. Tale atteggiamento di fondo si è ripercosso sulla quantità di spostamenti rumorosi o fastidiosi da parte dei partecipanti che, a detta

di tutti i docenti presenti, sono stati di gran lunga inferiori rispetto a quelli che si verificano nel corso delle normali attività didattiche.

- D) Minor aggressività nei modi di investire lo spazio nell'aula (tonicità rilassata). Durante l'osservazione preliminare è stato riscontrato come alti livelli di nervosismo, disattenzione o disapprovazione si traducano, nei comportamenti dei bambini, in dinamiche di occupazione dello spazio aggressive o provocatorie (movimenti bruschi e improvvisi, corse sfrenate per l'aula, trasferimenti palesemente rallentati allo scopo di prolungare in modo provocatorio l'occupazione degli spazi, ecc.). Nel corso delle attività, al contrario, tali comportamenti sono stati praticamente assenti, denotando livelli di attenzione e di partecipazione decisamente al di sopra della norma.
- E) Forte sensibilità sonoro-educativa, a volte espressa in modo critico nei confronti dei comportamenti disturbanti. Nel corso delle varie attività sono stati gli stessi bambini a richiedere il rispetto di certi canoni sonori in classe.

In definitiva, alla luce delle modificazioni osservate e dei commenti fatti dagli insegnanti riguardo alle nuove attitudini di ascolto, così come dei risultati dei test in entrata e in uscita, possiamo affermare che le attività proposte hanno prodotto cambiamenti significativi sia nell'ambiente acustico che, di conseguenza, nell'ambiente educativo in classe.

Il nostro lavoro si è basato sull'ipotesi secondo la quale, nel caso un ambiente acustico si trasformi in ambiente sensibile, questo fatto determina cambiamenti nel comportamento delle persone che interagiscono al suo interno; con l'applicazione del dispositivo "musicalmente insieme", realizzata sui due livelli di formazione, è stato possibile rilevare la portata di tali modifiche.

Nello svilupparsi di questo percorso sensibile emerge il valore pedagogico profondo di "scoprire da sé", di riflettere sulle proprie sensazioni, di interrogarsi riguardo a suoni e interazioni. Si tratta di un'esperienza che induce a piccoli accorgimenti nella gestione delle proprie fonti sonore (la voce, il corpo, la relazione di quest'ultimo con gli oggetti, ecc.), così come nell'attenzione ai tanti aspetti del sonoro che possiamo regolare da noi.

Il maggior numero di cambiamenti rilevati nel corso delle attività ha riguardato il rapporto tra quelle che si configurano come figure sonore di primo piano (le voci dell'insegnante e dei bambini) con ciò che possiamo definire il contesto o il sottofondo

sonoro (per esempio il rumore provocato con l'uso degli oggetti durante lo svolgimento delle attività).

Naturalmente i dati rilevati devono tener conto delle caratteristiche generali del contesto – che il ricercatore deve avere ben presenti – posto che, come è evidente, certe variabili ambientali sonore sono più difficili da manipolare. In Colombia ad esempio, l'ambiente del gruppo di controllo era più silenzioso del gruppo sperimentale. Tenendo conto di tali considerazioni è possibile confrontare alcuni aspetti interessanti risultanti da alcune variabili della ricerca quantitativa: nel test sulla comprensione delle emozioni ad esempio, nel T0 la percentuale di bambini colombiani che hanno commesso errori nelle prime componenti – riferite all'identificazione delle emozioni – è stata elevata, mentre nel test in uscita T1 il tasso di errori si è rivelato quasi irrilevante.

L'ipotesi interpretativa della ricercatrice, confermata successivamente dagli insegnanti, è stata che i bambini non fossero abituati a compiti di questo tipo, problema superato – grazie all'esperienza pregressa – al momento della somministrazione del secondo test. In Italia tale differenza non si è evidenziata.

Alcuni bambini hanno espresso dei commenti a margine dei test; ad esempio, in un'occasione in cui la risposta era “rabbia” un bambino, non trovando un'opzione più vicina al proprio pensiero, ha scritto come commento alla risposta: “ma triste dentro”.

Un'analisi dei vari *item* evidenzia come la maggioranza dei partecipanti colombiani (80% circa) ha dimostrato alte capacità di discriminazione dei ritmi, mentre per quanto riguarda i risultati relativi all'item riguardante la melodia i punteggi dei bambini italiani sono stati sensibilmente più elevati rispetto a quelli dei bambini colombiani. La prova riferita ai motivi musicali è stata quella che ha raggiunto i risultati migliori.

Veniamo ora ad una considerazione riguardo alla scelta delle zone nelle quali è stata effettuata la ricerca. Per quanto riguarda la Colombia, la scelta è caduta su una regione nella quale si pensava ci fosse una maggiore esposizione alla musica, rispetto alla realtà italiana. Santa Marta è una città con alti livelli di rumorosità, la cui popolazione utilizza un tono di voce sensibilmente più elevato del normale (raffrontato all'Italia, ma anche ad altre zone della Colombia). Il dubbio è che, essendo la sua popolazione più abituata all'esposizione a sollecitazioni sonore, tale fatto possa incidere sui risultati finali dei test.

Anche se i dati nel loro complesso dimostrano che la sensibilità al cambiamento è aumentata a seguito dell'intervento, va sottolineato che vi sono state anche alcune resistenze. Ad esempio, nella classe terza A, in Santa Marta Colombia, l'intervento è stato accolto, come nelle altre classi, con curiosità e entusiasmo. Tuttavia dopo i primi approcci (formazione

insegnanti), quando si è capito che l'obiettivo dell'intervento consisteva nell'aprire un dialogo con i bambini, consentendo loro un'ampia libertà di espressione – anche se delimitata da precise “regole” sonoro-musicali – è venuta alla luce una sorta di diffidenza. La maestra, con il suo atteggiamento di fondo, ma anche con le sue osservazioni successive, ha rivelato l'essenza del suo pensiero: questi bambini non sono pronti per un lavoro di ascolto. Per una maestra vicina alla pensione e che da anni ha utilizzato certi meccanismi di gestione del gruppo e, in qualche maniera li ha consolidati (si veda il capitolo V), anche se riesce a farli stare in piedi con fatica, è difficile accettare che si possano seguire percorsi più efficaci di gestione del gruppo. Le metodologie che applica sono le migliori che ha trovato e, a modo loro, ‘funzionano’: non ha intenzioni di impegnarsi proprio ora in pratiche di cambiamento.

Questa situazione potrebbe essere esemplificativa di molti casi simili, magari fondati su motivazioni diverse: le dinamiche relazionali sono già talmente radicate nell'esperienza del docente che, se anche il soggetto in questione si sforza di credere nell'opportunità del cambiamento, necessita in ogni caso di tempi lunghi. Ciò vale, naturalmente, anche per i bambini. Sarebbe certamente interessante approfondire tale tematica che, peraltro, spiega il motivo per cui in alcuni casi non si è rilevata una differenza significativa fra i risultati dei test in entrata e in uscita.

Come punto di debolezza nella progettazione della presente ricerca, che andrebbe tenuto presente nel caso si intendesse replicarla, possiamo segnalare il periodo dell'anno scolastico prescelto per l'implementazione dell'intervento. Infatti il test T1 (test in uscita) ha finito per coincidere con la fine dell'anno scolastico sia in Colombia che in Italia. Tale circostanza ha comportato la necessità di svolgere la parte forse più delicata dell'intera ricerca in un ambiente di generale distrazione, con un tasso di rumorosità in aumento, sia delle classi non coinvolte che in quelle coinvolte nella ricerca. Gli insegnanti erano impegnati nella conclusione dei programmi scolastici e, in più dovevano adempiere alle scadenze amministrative di fine anno. Ciò ha generato tensione, perdita di attenzione e maggiore difficoltà di concentrazione in tutti i soggetti coinvolti, nonostante la ricercatrice si sia impegnata al massimo per tenere sotto controllo le variabili ambientali.

Consideriamo, invece, un punto di forza l'applicazione dei test in forma individuale ai bambini partecipanti. Questo perché al di là dei dati raccolti o del contenuto delle domande poste ai bambini, il solo fatto di averli interpellati, di aver dedicato loro il tempo necessario a tale attività e di aver instaurato un rapporto di comunicazione uno a uno, si è rilevato un importante punto di osservazione inizialmente non previsto nel disegno di ricerca.

È stato così possibile leggere i loro comportamenti, ascoltare le loro opinioni, rilevare i loro atteggiamenti e le loro gestualità prima (T0) e dopo (T1) la somministrazione del dispositivo “musicalmente insieme”.

L’ipotesi iniziale, riferita ai bambini, era la seguente: “Se i bambini di terza elementare ricevono una stimolazione sistematica di ascolto sonoro-musicale (per almeno 10 incontri, con metodologie ludiche adeguate all’età) condotta dallo stesso insegnante di riferimento, miglioreranno le loro relazioni interpersonali con i coetanei e con il proprio insegnante”.

I risultati della ricerca, al riguardo, possono senz’altro considerarsi soddisfacenti in quanto hanno permesso di individuare quelle variabili sonore che influiscono direttamente sulle situazioni relazionali in classe, riferite in particolare modo alle dinamiche di ascolto insegnante-bambino. La verifica empirica ha evidenziato, infatti, come l’accumulo di eventi sonori “rumorosi” nel corso della giornata determini una situazione conflittuale all’interno dell’ambiente scolastico.

Le maestre lamentano apertamente il fatto di vivere situazioni di stress; come afferma Prakke (2007), lo stress è una componente inevitabile nelle professioni educative. Egli suggerisce i tre modi in cui lo stress può essere ridotto: modificando l’esposizione alle fonti di stress, lavorando sulla percezione dell’esperienza occupazionale dell’insegnante e aiutando i docenti a sviluppare strategie di gestione degli stressor più efficaci. Dai risultati rilevati, la gestione consapevole della dimensione sonora negli insegnanti indicherebbe che il conseguimento dei due primi punti può essere agevolato dalla somministrazione del dispositivo sonoro musicale proposto.

Quanto al terzo punto, una volta che gli insegnanti si sono resi conto dell’efficacia dell’intervento (pur attraverso i pochi incontri realizzati: si è trattato di un training di solo dieci incontri), hanno auspicato all’unanimità la possibilità di dare continuità all’esperimento. Questo indica un forte interesse per lo sviluppo di strategie di gestione del gruppo, non solo a beneficio degli studenti, ma anche a proprio vantaggio.

Anche se espressa a volte in modo indiretto, tutti gli insegnanti hanno sottolineato l’importanza di focalizzare l’attenzione su due importanti paradigmi: quello della Psicologia dello sviluppo e quello della Formatività. Contengono infatti riflessioni che necessitano, a dire degli insegnanti, di un importante approfondimento alla luce delle problematiche attuali poste dalla relazione scolastica.

In conclusione, la presente ricerca presenta diverse evidenze che dimostrano la relazione tra le produzioni sonore intenzionali dei bambini in classe e il comportamento



reattivo dall'insegnante verso il bambino responsabile delle azioni di disturbo. L'intensità e le modalità di tali interazioni emergono chiaramente dalle dinamiche evidenziate dai dati raccolti. Questi ultimi sono stati raggruppati in base alla frequenza di produzione e al tempo di risposta dell'adulto. Le suddette considerazioni meriterebbero, in ogni caso, un approfondimento specifico.

Analizzando le frequenze di risposta agli stimoli sonori molesti si nota che, a parità di indice di rumorosità ma a seconda delle ore nelle quali si verificano, cambiano i comportamenti reattivi dell'insegnante. Gli insegnanti colombiani dimostrano un livello di sopportazione dello stress più elevato rispetto ai colleghi italiani. Se ne potrebbe concludere che, in generale, i comportamenti molesti in classe innescano una reazione più evidente nell'insegnante italiano rispetto ai suoi colleghi colombiani. Il che non significa – come peraltro attestano le interviste effettuate – che il vissuto personale di questi ultimi non ne risenta: anche gli insegnanti colombiani a fine giornata manifestano una notevole stanchezza come conseguenza dalle rumorosità moleste. Semplicemente, interiorizzano maggiormente il carico di stress, che non viene, di regola, scaricato all'esterno.

La domanda che sorge è se tale comportamento del maestro colombiano influenzi in modo meno negativo il rapporto con la classe, se riduca complessivamente i comportamenti reattivi dell'insegnante verso i bambini e se, infine, migliori le capacità di gestione dello stress da parte dell'insegnante. Ma la risposta a tali domande esula dai confini di questa ricerca.

I commenti dei soggetti partecipanti alla ricerca ci portano a riflettere, sia sui fattori che determinano la qualità della relazione adulto bambino in ambito scolastico sia sulle sue implicazioni a livello sociale. In primo luogo, la situazione analizzata rimanda al ruolo della famiglia nella società contemporanea. Da un lato, e da una prima lettura forse superficiale delle informazioni raccolte, parrebbe che il ruolo del bambino, all'interno della contesto familiare abbia assunto una centralità maggiore di quanto non avvenisse in passato. Il bambino viene infatti considerato, in molte realtà familiari, come una sorta di *dominus* al quale tutto è permesso, che gode di una sorta di impunità che arriva fino all'appoggio aperto e aprioristico da parte del nucleo familiare in caso di conflitto con l'insegnante. Tuttavia, da una più profonda analisi di tale condizione emergono le componenti di una grande confusione di priorità e, spesso, di una totale abdicazione alla funzione educativa. Quando, ad esempio, gli insegnanti concordano quasi all'unanimità sulla considerazione che il bambino, all'interno del contesto familiare è solo, che è totalmente privo di adulti di riferimento, che è circondato da una permanente atmosfera di disinteresse riguardo ai suoi

progressi scolastici, sorge il dubbio che la apparente centralità cui accennavamo altro non sia che un atteggiamento che cela la disattenzione, l'impossibilità o l'incapacità di proporre regole certe e di farle condividere. Lo "stato brado", in altre parole, è certamente una situazione di grande libertà, ma anche di solitudine ed è certamente una condizione che non prepara alle regole, a volte dure e spesso amare, della convivenza civile.

Oltre agli insegnanti implicati direttamente nella ricerca, altri soggetti hanno fornito, in diversi momenti della ricerca, i loro commenti e le loro riflessioni. Riportiamo qui alcuni contributi dei presidi e di alcuni insegnanti non direttamente coinvolti nella attività. Parlando dell'aggressività diffusa nell'ambiente scolastico, spesso venivano portati a paragone altri fenomeni di violenza sociale quale la violenza negli stadi, l'aggressività gratuita per le strade, ecc. Alcuni degli interpellati si sono così espressi: "Il problema non lo ritroviamo soltanto negli stadi; pervade anche i quartieri, le scuole, le stesse abitazioni famigliari; è un problema strutturale della società, stiamo vivendo un momento di crisi della convivenza civile". Per quanto riguarda la Colombia, alcuni sottolineavano che esiste una legge per l'infanzia, ma altri ribattevano che il problema non sono le leggi: quando si diffonde una cultura violenta la soluzione non sono le leggi.

Il disorientamento porta poi all'incertezza sul come agire anche nel proprio ambito privato e professionale. Alcuni si chiedevano: "Cosa dobbiamo fare noi a scuola? Come dobbiamo rapportarci alle famiglie? In che modo è possibile instaurare un dialogo quando dall'altra parte vi è solo disimpegno? Il rendimento scolastico dei bambini è largamente insufficiente: c'è una totale mancanza di interesse, non vi è alcuna motivazione allo studio e l'unica soluzione ai problemi di convivenza pare essere il litigio. In questa generazione non si ritrova né il rispetto dell'altro né la capacità di dialogare."

Da ultimo, esporremo alcune considerazioni riguardo alla conduzione del secondo livello del dispositivo "musicalmente insieme". Perché si è deciso che fosse l'insegnante di riferimento e non il ricercatore a condurre gli incontri con i bambini? Perché suggerire, quasi esigere, che fosse direttamente l'insegnante a farsi carico di tale conduzione? Questo argomento è stato affrontato in modo centrale già all'interno della domanda di ricerca che, infatti è stata così formulata: "Qual è l'impatto di un *training* sull'ascolto sonoro-musicale (implementato dallo stesso insegnante di classe) nella relazione insegnante-bambino all'interno dell'aula di classe?"

Anche gli obiettivi formulati in partenza andavano nella direzione di consentire la verifica degli effetti della stimolazione musicale non solo sui bambini ma anche sugli insegnanti.

Da un lato si intendeva verificare l'utilità di tale metodologia di coinvolgimento diretto nei confronti degli insegnanti, tenendo conto che nella conduzione di un'attività, e dunque nella ritrasmissione di un messaggio assimilato in prima persona, si intrecciano i tratti delle varie personalità coinvolte. Già Piero Bertolini affermava "tutte le metodologie e tutte le tecniche acquistano o no un valore a seconda della direzione in cui vengono usate, ovvero del senso che riesce a dare loro chi nel concreto le usa" (Bertolini, 1965, p. 83).

Soprattutto, però, si è inteso mettere a punto una strategia che valorizzasse il ruolo di leadership degli insegnanti nei confronti del proprio gruppo di riferimento. Non si aveva certo la pretesa che una decina di incontri, sia pur gestiti con metodologie differenti dall'usuale, potessero risolvere problemi di rapporto con il gruppo e di leadership irrisolte magari da anni. Si è inteso, tuttavia, avviare un processo di recupero delle relazioni insegnanti-bambini fornendo alcuni strumenti alternativi di gestione del gruppo e dimostrandone concretamente l'efficacia, con l'auspicio che l'insegnante non lasci cadere l'opportunità di utilizzarli anche in futuro, magari implementandoli sulla base della propria esperienza e creatività.

Si è cercato, poi, di facilitare tale processo fornendo all'insegnante l'opportunità di raffrontare il suo personale stile comunicativo e relazionale con il vissuto e le sensazioni maturate durante gli incontri sonoro-musicali ed, infine, di sperimentare le riflessioni così maturate con la pratica quotidiana della gestione del gruppo classe.

#### 4. Prospettive future

Al fine di approfondire la riflessione sul fenomeno relazionale a scuola sarebbe interessante operare su un campione più rilevante rispetto a quello coinvolto in questa ricerca, aumentando il numero dei soggetti partecipanti all'indagine e prendendo in considerazione tipologie non tenute in conto in questo studio; pensiamo ad esempio alla possibilità di estendere la ricerca ai diversi gradi della scuola primaria o anche alla scuola media inferiore e di coinvolgere altri soggetti scolastici quali presidi, insegnanti di sostegno, ecc.

Un dato che emerge chiaramente dalla presente ricerca è la complessità dei fattori che determinano la qualità dell'ambiente scolastico. I dati raccolti – e soprattutto le opinioni degli insegnanti interessati – confermano che la conoscenza di ciò che avviene oggi in classe è estremamente limitata, se si esula dallo stretto contesto dei soggetti coinvolti. Aumentare tale conoscenza ci pare necessario e doveroso se si considera che la scuola primaria costituisce il contesto ove si pongono le radici dello sviluppo culturale e sociale delle nuove generazioni. L'unica strada che appare percorribile consiste nel raccogliere il maggior

numero possibile di dati e di informazioni, attraverso una presenza fisica nei luoghi di studio, là dove tali dati possono essere letti e interpretati senza astrarre dal contesto nel quale si evidenziano e grazie al quale assumono significato.

Coerentemente con il taglio del nostro lavoro, confermato peraltro nella sua significatività dai risultati emersi, riteniamo utile sottolineare come il contesto scolastico non si caratterizzi solo in termini sociali, cognitivi e linguistici ma che in esso assumano grande rilevanza anche le componenti sonore.

Sarebbe interessante verificare, in una ricerca longitudinale, la possibilità di costruire un canale comunicativo preferenziale in classe grazie all'approccio estetico relazionale. Si potrebbe, in tal modo, fornire agli insegnanti gli strumenti – e la motivazione – atti a risvegliare nei loro studenti il piacere nei confronti dell'estetica e a fornire loro una motivazione sensibilizzante riguardo al contesto sonoro; ciò consentirebbe di sviluppare nei giovani allievi una forte sensibilità verso se stessi e verso l'altro.

Dalle criticità emerse nel corso di questa indagine sorge la certezza di quanto sia importante aumentare il tasso di attenzione verso la socializzazione “estetico-educativa” nel contesto scolastico. Un tale impegno dovrebbe essere considerato come un “fattore di protezione”, in quanto capace di prevenire l'emergenza di fattori critici e di promuovere il benessere nell'ambiente educativo; è infatti evidente – e tale ricerca lo ha ampiamente confermato – che le buone relazioni interpersonali aiutano nella prevenzione del disagio e del rischio.

Un altro fattore che emerge con chiarezza dalla ricerca è la grande responsabilità della famiglia nella relazione di comunicazione circolare tra famiglia scuola e società. Tra questi differenti contesti, nei quali il bambino si trova a vivere gli anni della sua formazione, l'influenza è reciproca, non solo in termini generali, ma anche sotto il profilo della qualità del contesto sonoro.

Un'indagine approfondita sulla dimensione sonora (e sulla dimensione silente) dei vari contesti potrebbe suggerire importanti risposte educative, anche nella prospettiva della promozione del benessere di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa.

Non vi è dubbio che una simile indagine si configurerebbe come un cammino lungo da percorrere: potrebbe essere interessante, come momento iniziale, concentrarsi sull'asse affettivo-sonoro all'interno della relazione.

In conclusione possiamo dire che l'indagine fin qui sviluppata si è proposta come momento introduttivo alla complessità rappresentata (oggi in particolare) dalla relazione educativa e, all'interno di questa, dalla dimensione sonora. Quest'ultima permea

quotidianamente la vita scolastica: ci siamo sforzati di evidenziare come possa costituire, insieme, un fattore di criticità ma anche un fattore, se non risolutivo, sicuramente di supporto al contesto educativo. Nel corso del nostro lavoro è stata costante la preoccupazione di ancorare le analisi effettuate così come le (parziali) soluzioni proposte ad una prospettiva il più possibile scientifica.

## Riferimenti bibliografici<sup>26</sup>

---

- Acanfora, L. (2002). *Come logora insegnare: Il burnout degli insegnanti*. Roma: Magi.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, D. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D. (1985). Patterns of Attachment. *Clinical Psychologist*, 38, 27-29.
- Albanese, O. & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni TEC*. Milano: Unicopli.
- Amuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione*. Milano: Guerini.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. New York: McMillan (trad. it. I test psicologici, F. Angeli, Milano, 2002).
- Anceschi, L. (1981). *Il caos, il metodo: Primi lineamenti di una nuova estetica fenomenologica*. Napoli: Tempi moderni.
- Aristotele, (1993). *Etica Nicomachea*. In Mazzarelli, C. (a cura di), *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Atkinson, W. (2000). When Stress Won't Go Away. *HR Magazin*, 45 (12), 104-110.
- Baldacci, M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica: Suggestioni Deweyane. In Filograsso, N. & Travaglini, R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente* (p. 87). Milano: Franco Angeli.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A. (1988). Phoneme Segmentation Training: Effect on Reading Readness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage.
- Baroni, M. (1998). *Suoni e significati: Musica e attività espressive nella scuola*. Torino: EDT.
- Baroni, M. (2004). *L'orecchio intelligente*. Lucca: LIM.

---

<sup>26</sup> La bibliografia è stata redatta seguendo le norme per le citazioni bibliografiche APA style, sesta edizione, edita nel 2010.

- Bateson, G. (1972). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina. (ed. or. 1966).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza. (ed. or. 2000).
- Benenzon, R. (1983). *Manuale di Musicoterapia*. Roma: Borla. (ed. or. 1981).
- Bentley, A. (1966). *Measures of Musical Abilities*. New York: October House (trad. it. Test di ascolto musicale: Misure dell'abilità musicale, Ricordi, Milano, 1992).
- Bernardi, L. (2009). *Cuore e musicoterapia: Sarà possibile impiegare la musicoterapia anche per le patologie cardiovascolari?*, in: <http://www.unipv.eu/site/home/area-stampa/articolo2933.html> [consultato il 16/06/2012].
- Bertalanffy, L.W. (1968). *General System Theory*. New York: G. Braziller.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: G. Malipiero.
- Bettelheim, B. (1987). *A Good Enough Parent*. New York: Knopf (trad. it. Un genitore quasi perfetto, Feltrinelli, Milano, 1990).
- Betts, G.T. & Neihart, M. (2004). Profiles of the Gifted and Talented. In Sternberg, R.J. (a cura di), *Definitions and Conceptions of Giftedness* (pp. 97-106 ). Los Angeles: Corwin Press.
- Bianchi, G. (1996). *Gru, gatto, topo e il paradiso degli animali*. Milano: Franco Angeli.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 71-78.
- Blacking, J. (1983). *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Bortolini, U. (1995). Lo sviluppo fonologico. In Sabbadini, G. (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva* (pp. 352-356). Bologna: Zanichelli.
- Bosco, S.G. (1965). *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. Brescia: La Scuola.
- Bottero, E. & Padovani, A. (2000). *Pedagogia della musica*. Milano: Guerini.
- Boursier, V. (2010). *Sentire con gli occhi. Note sull'osservazione del bambino in psicoanalisi tra formazione, clinica e ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Bowlby, J. (1976). *Attaccamento e perdita: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri. (ed. or. 1969).
- Bowlby, J. (1978). *Attaccamento e perdita: La separazione dalla madre*. Torino: Boringhieri. (ed. or. 1973).
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita: La perdita della madre*. Torino: Boringhieri. (ed. or. 1980).

- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. & Baglioni, A.J. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, 1 (65), 49-67.
- Braido, P. (1965). *Il sistema educativo di Don Bosco*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Braido, P. (1969). *Paideia Aristotelica*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing Sounds and Learning to Read. *Nature*, 31, 419-421.
- Bradley, L. (1988). Rhyme Recognition and Reading and Spelling in Young Children. In Masland, R.L. & Masland, M.W. (a cura di), *Preschool Prevention of Reading Failure* (pp. 143-162). Parkton, MD: York Press Inc.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Tartwijk, J. (2005). Teacher-Student Relationship Across the Teaching Career. *International Journal of Educational Research*, 43 (2), 55-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1994).
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 1 (01), 32-42.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press. (trad. it. *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino, 1992).
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press. (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001).
- Bruscia, K.E. (1993). *Definire la musicoterapia: Percorso epistemologico di una disciplina e di una professione*. Roma: Ismez.
- Butterworth, G.E. (1992). *Context and Cognition: The Developing Body and Main*. New York: Basic Books (trad. it. *Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Cage, J. (1987). *Conversing with Cage*. New York: Limelight (trad. it. *Lettera a uno sconosciuto*, Socrates, Roma, 1996).
- Calder, B.J. (1977). Focus Group and the Nature of Qualitative Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 14, 353-364.
- Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Campbell, S.B. (1994). Hard to Manage Preschool Boys: Externalizing Behaviour, Social Competence, and Family Context at Two Year Follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 147-166.
- Campbell, D. (2000). *L'effetto Mozart*. Milano: Baldini & Castoldi. (ed. or. 1999).



- Cannon, W.B. (1929). Organization for Physiological Homeostasis. *Physiological Reviews*, 9, 399-427.
- Capel, S.A. (1991). A Longitudinal Study of Burnout in Teachers. *British Journal of Education Psychology*, 61, 36-45.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Cassidy, J. & Shaver P.R. (2002). *Manuale dell'attaccamento: Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*. (ed it. a cura di Caretti V, et al.). Roma: Fioriti Editore. (ed. or. 1999).
- Catwrihth, S. & Boyes, R.F. (2000). Taking the Pulse of Executive Health in the UK. *The Academy of Management Executive*, 14 (2), 16-24.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K.Y., Wuang, Y., Wen, Z., Li, H. & Farver, J.M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teachers Preference on the Relations between Students Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53 (4), 603-630.
- Conley, S. & Woosley, S.A. (2000). Teacher Role Stress: Higher Order Needs and Work Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 179-201.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, Autonomy and Relatedness: A Motivational Analysis of Self System Processes. In Gudnar, M. & Soufre, L.A. (Eds.). *Minnesota Symposium in Child Psychology: Self Processes in Development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, M. & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. London: Open University Press.
- Cooley, C.H. (1909). *Social Organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2003). La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. In Gobbo F. & Gomez A. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi* (pp. 151-184). Roma: CISU.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3 (3), 250-265.
- Cox, T. (1993). *Stress Research and Stress Management*. Sudbury: HSE Books.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 377-391.
- Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità*. Milano: Guerini.
- Danna, K. & Griffin, R.W. (1999). Health and Well Being in the Workplace: a Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25, 357.

- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. (a cura di), Guardabasso, G. & Marconi, L. Bologna: Clueb.
- Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: Franco Angeli. (ed. or. 1986).
- Delalande, F. (2009). *La nascita della musica*. Milano: Franco Angeli. (ed. or. 1971).
- Delfrati, C. (1987). *Esperienze d'ascolto nella scuola dell'obbligo*. Milano: Ricordi.
- Demetrio, D. (2012). *I sensi del silenzio: Quando la scrittura si fa dimora*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1913). *The School and the Child*. Glasgow: Blackie and Son Ltd. (trad. it. La scuola e il fanciullo, La Nuova Italia, Venezia, 1974).
- Dewey, J. (1949). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1954). Critical Assessments. *Political Theory and Social Practices*, 2, 263-265.
- Dunham, J. & Varma, V. (1998). *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. London: Whurr Publishers.
- Dyck, D. (2001). The Toxic Workplace. *Benefits Canada*, 25 (3), 52.
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). Classroom Management: a Critical Part of Educational Practices. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103.
- Erbetta, A. (2000). *Il paradigma della forma: Studi pedagogici*. Roma: Anicia. (ed. or. 1992).
- Evans, P.D., Hucklebridge, F. & Clow, A. (1997). Stress and the Immune System. *The Psychologist*, 10 (7), 303-307.
- Everaert, H. & Wolf, K. (2005). Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress. In Martinez, G.M., Perez, H. & Rodriguez (a cura di), *Family-School-Community Partnerships Merging into Social Development* (pp. 233-253). Oviedo: Gruppo SM.
- Fernald, A. (1992). Maternal Vocalisations to Infants as Biologically Relevant Signals: An Evolutionary Perspective. In Barkow, J.H. & Tooby, J. (Eds.), *The Adapted Main: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrari, E. (2003). *Estetica del linguaggio musicale*. Milano: Cuem.
- Ferrari, E. (2013). *Al plurale: Per una fenomenologia del silenzio in musica*, in: [http://cav.unibg.it/elephant\\_castle/web/saggi/al-plurale-per-una-fenomenologia-del-silenzio-in-musica/106](http://cav.unibg.it/elephant_castle/web/saggi/al-plurale-per-una-fenomenologia-del-silenzio-in-musica/106) [consultato il 14/04/2014].
- Folch L.E., Macorra, L. & Schearer, S.B. (1981). Focus Group and Survey Research on Family Planning in Mexico. *Studies in Family Planning*, 21, 409-432.

- Formenti, L. (2003). L'ascolto che cura. In Gamelli, I. (a cura di), *Il prisma autobiografico: Riflessioni interdisciplinari del racconto di sé* (pp. 253-275). Milano: Edizioni Unicopli.
- Fraire, M., Longobardi, C. & Slavo, E. (2008). Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in the Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 49-59.
- Franklin, U. (2000). Silence and the Notion of the Commons. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*, 1 (2), 14-17.
- Frasca R. (1994). *Pseudo-Plutarco: Come educare i propri figli*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freeman, J. (1998). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI.
- Friesen, D., Prokop, C.M. & Sarros, J.C. (1988). Why Teachers Burn Out? *Educational Research Quarterly*, 12, 9-19.
- Friesen, D. & Sarros, J. C. (1989). Sources of Burnout Among Educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall, J.C. & Coltheart, M. (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: L.E.A.
- Fubini, E. (1973). *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*. Torino: Einaudi.
- Gadamer, H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. (ed. or. 1960).
- Gellio, A. (1992). *Notti attiche*. Torino: Utet.
- Genco, A. (2007). Capitale sociale ed educazione. *Rassegna di Pedagogia*, LXV, 1 (4), 179-182.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1991). *Looking into Classrooms* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Editori.
- Ginzburg, A. (1995). Educare le emozioni o educare alle emozioni. *Psiche*, 1 (1).
- Ginzburg, A. (1993). Psicoanalisi ed educazione: La ricostruzione di un percorso di ricerca. *Psiche*, 1 (1).
- Greenbaum, T. (1998). *The Handbook for Focus Group Research*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E. & Quamma, J. (1995). Promoting Emotional Competence in School-Aged Children. *Journal of School Psychology*, 39, 177-202.
- Greene, R.W. (1995). Students with ADHD in School Classroom: Teachers Factors Related to Compatibility, Assessment and Intervention. *School Psychology Review*, 24, 81-93.

- Hall, A.D. & Fagen, R.E. (1956). Definition of System. *General System Yearbook, 1*, 18-28.
- Hamilton, C.E. & Howes, C. (1992). A Comparison of Young Children's Relationships with Mothers and Teachers. In Pianta, R.C. (Ed.), *New Directions for Child Development* (pp. 41-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development, 72* (2), 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76* (5), 949-967.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. In Pianta, R.C., Cox, M.J. & Snow, K.L. (Eds.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, 49-84. Baltimore: Brookes.
- Harnois, G. & Gabriel, P. (2000). *Mental Health and Work: Impact, Issues and Good Practices*. Geneva, International Labour Organization.
- Harter, S. (1996). Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-Steem, and Level on Voice in Adolescents. In Juvonen, J. & Wentzel, K. (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 11-42). New York, Cambridge: University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Saggi e Discorsi*. Milano: Mursia. (ed. or. 1954).
- Hessen, S. (1953). *La Pedagogia di John Dewey*. Roma: Armando. (ed. or. 1905)
- Hillman, B.E. (1991). *La musicoterapia per bambini disabili*. Torino: Edizioni Omega. (ed. or. 1985).
- Hinde, R.A. (1981). The Bases of a Science of Interpersonal Relationships. In Duck, S. & Gilmor, R. (Eds.), *Personal Relationships: Studying Personal Relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R.A., & Stevenson, H.J. (1986). Relating Childhood Relationships to Individual Characteristic. In Hartup, W.W. & Rubin, Z. (Eds.), *Relationships and Development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, Relationships and Culture: a Bridge between Ethology and Social Sciences*. (trad. it. Individui, relazioni e cultura: un ponte fra etologia e scienze sociali, Giunti, Firenze, 1989).
- Ho Sui Chu, E. (2007). Building Trust in Elementary Schools: The Impact of Home-School-Community Collaboration. *International Journal About Parents in Education, 1*, (0), 8-20.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992a). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development, 8*, 859-906.

- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992b). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's Relationship with Peers: Differential Association with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Matheson, C.C. & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, Teacher and Child-Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C. (2002). La relazione di attaccamento nel contesto di caregiver multipli. In Cassidy, J. & Shaver, P.R. (a cura di), *Manuale dell'attaccamento* (pp. 761-779). Roma: Fioriti Editore.
- Hughes, J.N. & Kwok, O. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 39-51.
- Jaeger, W. (1959). *Paideia: La formazione dell'uomo greco*. Firenze: La Nuova Firenze. (ed. or. 1936).
- Järviluoma, H., Kytö, M., Truax, B., Uimonen, H. & Vikman, N. (1988). *Five Village Soundscapes*. Joensuu: University of Joensuu.
- Jedlowsky, P. (2009a). Esperienza, narrazione e vita quotidiana. In Batini F. & Giusti, S. (a cura di), *Le storie siamo noi* (pp. 3-19). Napoli: Liguori Editore.
- Jedlowsky, P. (2009b). *Il racconto come dimora*. Torino: Boringhieri.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The Experience of Work-Related Stress Across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187.
- Jones, F. (2000). *Tools for Teaching: Discipline Instruction Motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H.J. & Associates.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica educativa*. Roma: Carocci.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants. *Sociology of Health and Illness*, 6, 103-121.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher Stress: Past and Present. In Dunham, J. & Varma, V. (Eds.), *Teacher Stress: Directions for Future Research* (pp. 179-195). London: Athenaeum Press.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- La Face, G. & Frabboni, F. (a cura di). (2008). *Educazione musicale e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Levi, L. (1998). Preface: Stress in Organizations – Theoretical and Empirical Approaches. In Cooper, C.L. (Ed.), *Theories of Organizational Stress*. New York: Oxford University Press.
- Levine, D.N. (1955). *Visions of the Sociological Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper. (trad. it. Il bambino nell'ambiente sociale, La Nuova Italia, Firenze. 1972).
- Kauffman, J.M. (2001). *Characteristics of Children's Behavior Disorders*. Columbus: Merrill.
- Longobardi, C., Fraire, M. & Sclavo, E. (2008). Contribution to Validation of the Student Teacher Relationships Scale (STRS Italian Version) in the Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 49-59.
- Lopez, R. (2001). *Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: Tópicos y competencia en la semiótica musical actual*. Lavoro presentato al Seminario de Semiología Musical. Mexico: UNAM.
- Luban, P.B. (1981). *La famiglia psicosomatica: l'ambiente familiare come rischio e come risorsa*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Lundbergh, F.J. & Petersen O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-173.
- Lucchetti, S. (1987). *Mi canti una canzone? "musicascuola"*. Bologna: Nicola Milano Editore.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to their Teachers. In Pianta, R.C. (Eds.), *Relationship between Children and Non-Parental Adults: New Directions in Child Development* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Malinowsky, B. (1964). *A Scientific Theory of a Culture and Other Essays*. New York: Oxford University Press.

- Malloch, S.N. (1999/2000). Mothers and Infants and Communicative Musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 29-54.
- Macik-Frey, M., Campbell, Q.J. & Nelson, D. (2007). Advances in Occupational Health: from a Stressful Beginning to a Positive Future. *Journal of Management*, 33 (6), 809-840.
- McCroskey, J.C. & McCroskey, L.L. (1986). *Correlates of Willingness to Communicate*. Paper presented at the Western Speech Communication Association Convention, Tucson, AZ, in: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/142.pdf> [consultato il 09/05/2013].
- Makinen, R. & Kinnunen, P. (1986). Teacher Stress Over a School Year. *Scandinavian Journal of Education Research*, 30, 55-70.
- Mantovani, S., Restuccia, L. & Bove C. (2000). *Attaccamento e inserimento*. Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione*. Milano: Guerini.
- Many, M. (1995). *The Other Side of Silence*. New York: Hardcover (trad. it. L'altra faccia del silenzio, Mondadori, Milano, 1998).
- Mari, G. (2009). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Marconi, L., Ott, M., Pesenti, E., Ratti, D. & Tavella, M. (1993). *Lessico elementare di Frequenza*. Bologna: Zanichelli.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola. (ed. or. 1961).
- Marotta, L., Ronchetti, C., Trasciano, M. & Vicari, S. (2008). *Test CMF, Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Marshall, J.C. & Cooley, C.H. (1982). *The Social Self in American Thought*. New York: Garland Publishing.
- Martini, C.M. (1987). *Dio educa il suo popolo*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Marziale, M.V. (2009). *Epigrammi*. Milano: RCS.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper (trad. it. Motivazione e personalità, Armando, Roma, 1974).
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it. Fenomenologia della percezione, Il Saggiatore, Milano, 1972).

- Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Merton, R.K. et al. (1956). *The Focused Interview*. London: The Free Press.
- Millward, L.J. (2000). Focus group. In Breakwell, G.M. & Hammond, S. (Eds.), *Research Methods in Psychology* (pp. 303-324). London: Sage.
- Migdley, S. (1997). Pressure Points: Managing Job Stress. *People Management*, 3 (14), 36.
- Migliaccio, C. (2004). Quasi niente, piùchepianissimo. In Polla-Mattiot, N. (a cura di), *Riscoprire il silenzio. Arte, musica, poesia, natura fra ascolto e comunicazione* (pp. 103-122). Milano: Baldini Castoldi.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambini: Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Moog, H. (1976). The Musical Experience of the Pre-School Child. *Journal of Research in Music Education*, 44 (2), 134-146.
- Moos, R.H. (1984). Context and Coping: Toward a Unifying Conceptual Framework. *American Journal of Community Psychology*, 12, 5-25.
- Morais, J. (1991). Phonological Awareness: a Bridge between Language and Literacy. In Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Moreno, G.I. (2010). Hiperactividad infantil: Guía de actuación. *Enseñanza y actuación en psicología*, 15 (2), 429-430.
- Morgan, D.L. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage (trad. it. Il focus group: Teoria e tecnica, Milano, Franco Angeli, 2008).
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996). The Dimensions, Antecedents and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Morton, D. (1959). Gruppo sociologico, gruppo psicologico. *Atti dell'Accademia Medica Lombarda*, 19, 24-36.



- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and without Disabilities. *Psychology in the School*, 38 (1), 25-41.
- Nathanielsz, P.W. (1995). *Un tempo per nascere*. Torino: Boringhieri. (ed. or. 1992).
- Nattiez, J. (1989). *Musicologia generale e semiologia*. Torino: EDT. (ed. or. 1987).
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How Large are Teachers Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Neill, A.S. (1971). *Children's Rights: Toward the Liberation of the Child*. Stamford, Connecticut: International Thomson Publishing.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy*. New York: Harper Row Publishers.
- Orjales, V.I. (2009). *Claves para afrontar la vida con un hijo con TDAH*. Madrid: Editorial Piramide.
- Paci, E. (1963). *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*. Milano: Il Saggiatore.
- Paciotti, I. (2000). *Iniziazione al suono della vita*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Papousek, M. (1995). Comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance. In Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds), *Naissance et développement du sens musical* (pp. 101-132). Paris: PUF.
- Pareyson, L. (1954). *Estetica: Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Parkay, W., Greenwood, G., Olenjik, S. & Proller, N. (1988). A Study of the Relationships among Teacher Efficacy: Focus of Control and Stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.
- Parsons, L.M. (2003). Exploring the Functional Anatomy of Music Performance, Perception, and Comprehension. In Peretz, I. & Zatorre, R. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 247-68). New York: Oxford University Press.
- Pestalozzi, J. (1970). Diario sull'educazione del figli. In Becchi, E. (a cura di), *Scritti scelti* (pp. 68-71). Torino: UTET.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Boringhieri. (ed. or. 1926).
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). Relationships between Children and Teachers: Associations with Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.

- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. In Pianta, R.C. (Ed.), *New Direction for Child Development*, (pp. 61-80). Washington: Journal S.P.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of Relationships between Children and Kindergarden Teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. & Rollins, K.B. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflexions in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7 (2), 297-312.
- Pianta, R.C. & Walsh, D. (1996). *High-Risk Children in Schools: Creating Sustaining Relationship*. New York: Routledge.
- Pianta, R.C. & Harbers, K. (1996), Observing Mother and Child Behaviour in a Problem-Solving Situation at School Entry: Relations with Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.
- Pianta, R.C. (1997a). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association (trad. it. La relazione bambino-insegnante: Aspetti evolutivi e clinici, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Pianta, R.C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Child-Teacher Relationships: Historical Perspectives and Intersections. *Handbook of Psychology*, 7, 199-254.
- Pianta, R.C., La Parò, K.M. & Hamre, B.K. (2004). *Classroom Assessment Scoring System*, Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, 58.
- Polla-Mattiot, N. (a cura di). (2004). *Riscoprire il Silenzio*, Milano: Baldini Castoldi.
- Pons, F. & Harris, P. (2002). *Test of Emotion Comprehension TEC*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P.L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 Years: Developmental Period and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra cultura e contesti. In Pontecorvo, C. & Ajello, A.M. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 117-137). Milano: Led.
- Portes, A. (2000). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*, 15 (1), 11.

- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact: Value Dichotomy and Other Essays*. Harvard University Press. (trad. es. El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos, Paidós, Barcelona, 2004).
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Priestley, M. (1975). *Music Therapy in Action*. Barcelona: Publishers St. Luis.
- Ranchetti, M. (1967). *Lezioni e conversazioni sull'etica l'estetica la psicologia e la credenza religiosa*. Milano: Adelphi.
- Rassell, A.B. (2002). *Niños hiperactivos: Como atender y comprender sus necesidades especiales*. Buenos Aires: Paidós.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., et al. (1997). Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., & Lynch, J.H. (1994). Representation of Relationships to Teachers, Parents and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226-249.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Sartre, J.P. (2008). *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*. Roma: Il Saggiatore. (ed. or. 1943).
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Serra, C. (2011). *La voce e lo spazio: per una estetica della voce*. Milano: Il Saggiatore.
- Schafer, M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi Unicopli. (ed. or. 1977).
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job Demands, Job Resources, and their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 239-315.
- Schön, A. (2004). Tessere di silenzio. In Polla-Mattiot, N. (a cura di), *Riscoprire il silenzio*. Milano, Baldini & Castoldi.
- Schopenhauer, A. (1991). *L'arte di ottenere ragione*. Milano: Adelphi. (ed. or. 1929).
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sini, C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Bari: Laterza.

- Silver, R.B., Measelle, J., Essex, M. & Armstrong, J.M. (2005). Trajectories of Externalizing Behavior Problems in the Classroom: Contributions of Child Characteristics, Family Characteristics, and the Teacher-Child Relationships during the School Transition. *Journal of School Psychology, 43*: 39-60.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects in Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Sloboda, J.A. (1988). *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: il Mulino. (ed. or. 1985).
- Sonnertag, S. & Frese, M. (2003). Stress in Organization. In Borman, W.C., Ilgen, D.R. & Klimoski, R.J. (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 454-481). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things, *American Journal of Psychology, 15*, 72-101.
- Stein, E. (2000). *Il problema dell'empatia*. Milano: Cortina. (ed. or. 1917).
- Stenzel, J. (1968). *Platone educatore*. Bari: Laterza. (ed. or. 1928).
- Tartwijk, J. Van., Brekelmans, M., Wubbles, T., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1998). Student's Perceptions of Teacher Interpersonal Style: The Front of the Classroom as the Teacher's Stage. *Teaching and Teacher Education, 14* (6), 607-617.
- Tixier, N. (2002). Street Listening. In Järviluoma, H. & Wagstaff, G. (Eds.), *Soundscape Studies and Methods* (pp. 83-90). Helsinki: Finnish Society for Ethnomusicology.
- Tomatis, A. (1992). *L'orecchio e la vita*. Milano: Baldini & Castoldi. (ed. or. 1987).
- Tomatis, A. (1998). *Ascoltare l'universo*. Milano: Baldini & Castoldi. (ed. or. 1996).
- Tonci, E., De Domini, P. & Tomada, G. (2012). La misura della relazione alunno-insegnate: adattamento dello student-teacher relationship questionnaire secondo una prospettiva integrata. *Giornale italiano di Psicologia, 3*, 667-696.
- Turk, D.C. Meeks, S. & Turk, L. (1982). Factors Contributing to Teacher Stress: Implications for Research, Prevention and Remediation. *Behavioral Counseling Quarterly, 2* (1), 3-25.
- Trinci, M., (2004). Nel giardino che non fa troppo rumore. In Polla-Mattiot, N. (a cura di), *Riscoprire il silenzio* (pp. 189-206). Milano: Baldini & Castoldi.
- Truax, B. (2001). *Acoustic Communication*. Westport: Ablex Publishing.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.R. & Burke, R.J. (1997). A Canadian-Dutch Comparison of Teachers' Burnout. *Psychological Reports, 81*, 371-382.

- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Socio Cultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Vegetti, M. (1975). *Filosofie e società*. Bologna: Zanichelli Editore.
- Voltolini, A. (1998). *Guida alla lettura delle Ricerche filosofiche di Wittgenstein*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij, L. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera. (ed. or. 1934).
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, M. (2000). Miami-Dade Teachers' Union Partners with Edison on Charter Plan, *Education Week*, 20 (3), 5.
- Watslawick, Beavin & Jackson. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio Ubaldini. (ed. or. 1967).
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Winnicott, D.W. (1956/1965). *The Maturation Process and the Facilitating Environment*, New York: International University (trad. it. Sviluppo affettivo e ambiente, Armando, Roma, 1999).
- Winnicott, D.W. (1975). *Dalla pediatria alla psicoanalisi: scritti scelti*. Firenze: Martinelli Editore. (ed. or. 1958).
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock (trad. it. Gioco e realtà, Armando, Roma, 1974).
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus* (trad. it. Trattato logico-filosofico, Einaudi, Torino, 1964).
- Wojnar, I. (1964). *Estetica e Pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia. (ed. or. 1960).
- Wolff, P. (1969). The Natural History of Crying and Other Vocalizations in Early Infancy. In Foss, B. (Ed.), *Determinants of Infant Behavior* (pp. 4-8). London: Mathuen.
- Wubbles, T. & Brenkelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zaghi, P. (1995). *L'educatore professionale: dalla programmazione al progetto*. Roma: Armando Editore.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zar, J.H. (1972). Significance Testing of the Spearman Rank Correlation Coefficient. *Journal of American Statistical Association*, 67 (339), 578-580.

Zorrillo, A. (1998). *Gioco musicale e apprendimento*. Brescia: La Scuola. (ed. or. 1995).

Zorzi, D. (2001). Modelli etnografici per la ricerca in classe. *Lend-Lingua & Nuova Didattica*, 30 (3).

Zuccherini, R. (1991). *Conversazione e interazione*. Firenze: La Nuova Italia.

## *Elenco delle figure*

---

Figura n. 1	Spettro della misurazione, danni uditivi	80
Figura n. 2	Agenda generale del percorso di ricerca	119
Figura n. 3	I paesi partecipanti: Italia, Colombia	132
Figura n. 4	La città di Milano, sede della ricerca in Italia	133
Figura n. 5	La città di Santa Marta, sede della ricerca in Colombia	137
Figura n. 6	Costruzione del protocollo di osservazione	144
Figura n. 7	Geografia della fonte sonora in classe	146
Figura n. 8	Modulo sonorità della classe	147
Figura n. 9	Registro dell'intensità sonora durante la giornata	147
Figura n. 10	Macrocategorie nell'interazione in classe	148
Figura n. 11	Rapporto tra dinamiche relazionali e dimensione sonora	149
Figura n. 12	Distribuzione delle medie nel test Cmf1	191
Figura n. 13	Confronto fra i risultati medi del test Cmf. Dati italiani e colombiani	192
Figura n. 14	Confronto fra i risultati medi del test Abm. Dati italiani e colombiani	193
Figura n. 15	Confronto fra i risultati medi del test Tec. Dati italiani e colombiani	194

## *Elenco delle tabelle*

---

Tabella n. 1	Processo di ascolto fisico e psicologico proposto da Randall McClellan nel suo libro <i>Musica per guarire</i>	81
Tabella n. 2	Distribuzione dei partecipanti s/n paesi coinvolti	131
Tabella n. 3	Distribuzione dei partecipanti nei gruppi controllo e sperimentale	132
Tabella n. 4	Modulo di osservazione in classe	155



## Allegato n. 1 Fini ministeriali dell'educazione in Italia

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12-02-1985, n. 104

### **Parte 1. Articolo 1. CARATTERI E FINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE**

#### **Il dettato costituzionale**

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli.

La scuola elementare che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a rimuovere "gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di "svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art. 4 Cost.).

#### **Scuola elementare e continuità educativa**

La scuola elementare attua il suo compito nell'ambito della "istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita" (art. 34 della Costituzione).

La scuola elementare contribuisce, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità dell'istruzione obbligatoria.

In questa prospettiva un ruolo fondamentale compete anche alla scuola materna, che, integrando l'azione della famiglia, concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione.

### **PRINCIPI E FINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE**

#### **Scuola, famiglia, partecipazione**

La scuola elementare riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale.

La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica, le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia. La vita scolastica ed extra scolastica ed i mezzi di comunicazione di massa offrono occasioni continue di un confronto vario e pluralistico.

Sin dalla prima infanzia il fanciullo è coinvolto in una realtà sociale caratterizzata da rapidi e profondi processi di mutamento dei costumi, da atteggiamenti, comportamenti individuali e

collettivi che lo stimolano ad interrogarsi, rendendo forte l'esigenza di conoscere adeguatamente e di comprendere nella sua complessità la realtà che lo circonda.

La scuola, rispettando le scelte educative della famiglia, costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d'altri.

### **Educazione alla convivenza democratica**

Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" (art. 3 Cost.).

La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce dei criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti.

Il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali. La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune.

Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani.

In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo:

- prenda consapevolezza del valore della coerenza tra l'ideale assunto e la sua realizzazione di un impegno anche personale;
- abbia più ampie occasioni di iniziativa, decisione, responsabilità personale ed autonomia e possa sperimentare progressivamente forme di lavoro di gruppo e di vicendevole aiuto e sostegno, anche per prendere chiara coscienza della differenza fra "solidarietà attiva" con il gruppo e "cedimento passivo" alla pressione di gruppo, tra la capacità di conservare indipendenza di giudizio ed il conformismo, tra il chiedere giustizia ed il farsi giustizia da sé;
- abbia basilare consapevolezza delle varie forme di "diversità e di emarginazione" allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture;
- sia sensibile ai problemi della salute e dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità (a cominciare da quelle scolastiche), del comportamento stradale, del risparmio energetico;
- sia progressivamente guidato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione.

La scuola elementare, nell'accogliere tutti i contenuti di esperienze di cui l'alunno è portatore, contribuisce alla formazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto anche in materia di credo religioso.

La scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare. Essa riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza ed, in quanto tale, la scuola ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione.

Allegato n. 2 La scuola di Quarto Oggiaro, Via Trilussa 10  
Incontro “musicalmente insieme”



Allegato n. 3 Le aule della scuola di Santa Marta  
Incontri “musicalmente insieme”





Allegato n. 4 La scuola di Santa Marta in Colombia  
Incontro “musicalmente insieme”



## Allegato n. 5 Fini dell'educazione in Colombia (sezione scuola primaria)

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA DECRETA:

### TITULO I Disposiciones Preliminares

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

### SECCION TERCERA Educación básica

ARTICULO 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana

ARTICULO 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

ARTICULO 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista;
- b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;
- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;
- d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; e) El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos;
- f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;
- g) La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad;
- h) La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente;
- i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico;
- j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre;
- k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana;
- l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura;
- m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;
- n) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y
- ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

ARTICULO 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

- b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;
- c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana;
- d) El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental;
- e) El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente;
- f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;
- g) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil;
- h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;
- j) La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales;
- k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;
- l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera;
- m) La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella;
- n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos (...).

ARTICULO 25. Formación ética y moral. La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional .



Allegato n. 6 Test CMF Competenze metafonologiche. Prova 7 Spoonerismo

Marotta, Ronchetti, Trasciani e Vicari, *Test CMF*, Trento, Erickson

**Profilo finale test (Seconda e terza - Scuola primaria)**

**SCHEDA PER L'ESAMINATORE**

Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Età \_\_\_\_\_ Data della somministrazione \_\_\_\_\_ Data di nascita \_\_\_\_\_

PROVA	NUMERO DI RISPOSTE CORRETTE
1. Sintesi fonemica	
2. Delezione sillaba iniziale	
3. Ricognizione di rime	
4. Segmentazione fonemica	
5. Fluidità verbale (F.A.S.)	
6. Delezione sillaba finale	
7. Spoonerismo	

**Profilo individuale**

CLASSIFICAZIONE	PROVA	Punteggio			
		< 5°	= 0 < 10°	11°-25°	26°-50°
CLASSIFICAZIONE	Ricognizione di rime				
	Fluidità verbale (F.A.S.)				
SINTESI E SEGMENTAZIONE	Sintesi fonemica				
	Segmentazione fonemica				
MANIPOLAZIONE	Delezione sillaba iniziale				
	Delezione sillaba finale				
	Spoonerismo				

### SPOONERISMO

**Consegna:** «Ora ti leggerò 2 parole e tu dovrai invertire le lettere iniziali di ciascuna parola in modo da formarne altre nuove che abbiano significato. Esempio scritto: VASCA e TELA. Invertiamo la "V" di vasca e la "T" di tela e avremo 2 nuove parole: TASCA e VELA. Ora facciamo altri esempi.»

Es: **PANE – COLLO**  
**TORO – CONO**  
**RANA – LAME**

	Risposta 1	Risposta 2	Tempo
1. DUNA – LENTE			
2. BENDA – TUONO			
3. PALLINA – GATTO			
4. CANTO – VENTO			
5. VASO – RUOTA			
6. TORRE – CORTA			
7. SECCHIO – VANDALI			
8. TONDO – MELA			
9. VASTA – PERO			
10. PONTE – FIUME			
11. MARTELLO – CODA			
12. SARTA – CANTO			
13. CALORE – MARTE			
14. PACCO – SERA			
15. ZUCCA – MOLLA			

Allegato n. 7 Test Abm misure dell'abilità musical

**Assegnazione e valutazione dei punteggi**

RISPOSTE CORRETTE

ALTEZZE	MOTIVI	SUONI SIMULTANEI	RITMI
1 B	1 2	1 2	1 2
2 A	2 5	2 2	2 4
3 A	3 3	3 3	3 3
4 B	4 1	4 2	4 =
5 A	5 4	5 3	5 1
6 B	6 5	6 2	6 3
7 B	7 2	7 3	7 4
8 A	8 4	8 2	8 =
9 =	9 1	9 4	9 1
10 A	10 3	10 3	10 2
11 B		11 3	
12 A		12 2	
13 B		13 2	
14 B		14 3	
15 A		15 2	
16 =		16 4	
17 A		17 2	
18 B		18 2	
19 B		19 3	
20 A		20 3	

Ogni risposta corretta riceve un punto.

Allegato n. 8 I fogli di risposta del TEC, divisi per genere

**Foglio di risposta TEC-I (Maschi)**

CODICE .....  
 Data .....  
 Nato il .....  
 Genere .....

Tavola						Note
	Grazie dell'aiuto che mi dai per il mio lavoro. Adesso ti mostrerò delle immagini, ti racconterò delle storie e ti farò delle domande. Per ogni domanda dammi la risposta che ti sembra migliore. Se c'è qualcosa che non capisci, dimmelo pure subito.					
1	Guarda queste quattro immagini. Puoi indicarmi l'immagine di una persona che si sente triste?	Felice	<b>Triste</b>	Arrabbiata	Normale	
2	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente felice?	<b>Felice</b>	Triste	Normale	Spaventata	
3	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente arrabbiata?	Felice	Normale	<b>Arrabbiata</b>	Spaventata	
4	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente normale?	Felice	Triste	Arrabbiata	<b>Normale</b>	
5	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente spaventata?	Felice	Normale	Arrabbiata	<b>Spaventata</b>	
	Adesso ti mostrerò delle altre immagini. Ogni volta ti racconterò una storia e poi ti farò una domanda. Vorrei che tu ascoltassi tutta la storia prima di rispondermi.					
6	Questo bambino [indicare] sta guardando la sua tartarughina [indicare] che è appena morta.					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiato [indicare] o normale [indicare]?	Felice	<b>Triste</b>	Arrabbiato	Normale	
7	Questo bambino [indicare] ha appena ricevuto un regalo [indicare] per il suo compleanno.					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	<b>Felice</b>	Triste	Normale	Spaventato	
8	Questa bambino [indicare] cerca di fare un disegno [indicare] ma il suo fratellino [indicare] lo sta disturbando [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiato [indicare] o spaventato [indicare]?	Felice	Normale	<b>Arrabbiato</b>	Spaventato	
9	Questo bambino [indicare] sta aspettando l'autobus [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiato [indicare] o normale [indicare]?	Felice	Triste	Arrabbiato	<b>Normale</b>	
10	Questo bambino [indicare] è inseguito da un mostro [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiato [indicare] o spaventato [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiato	<b>Spaventato</b>	

© TEC-I Foglio di risposta maschi (Albanese & Molina, 2008)

TEC, esempio compilazione del foglio di codifica

*Esempio di compilazione del foglio di codifica*

TAV.	Risposte (dal Foglio di risposta)				Punteggio Item	Punteggio Componente	Istruzioni	Punteggio TOTALE
1	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale	1		Se il punteggio della componente è 4 oppure 5 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti	1
2	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	1			
3	Felice	Normale	Arrabbiato/a	Spaventato/a	1			
4	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale	1			
5	Felice	Normale	Arrabbiato/a	Spaventato/a	1			
					Componente I:	5		
6	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale	1			
7	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	1			
8	Felice	Normale	Arrabbiato/a	Spaventato/a	1			
9	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale	1			
10	Felice	Normale	Arrabbiato/a	Spaventato/a	1			
					Componente II:	5	Se il punteggio della componente è 4 oppure 5 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti	1
11	ADORA	AIUTATO/A	/	/	/		Se il punteggio della componente è 2 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti	1
	DETESTA	AIUTATO/A	/	/	/			
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/			
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/			
12	DETESTA	AIUTATO/A	/	/	/			
	ADORA	AIUTATO/A	/	/	/			
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	1			
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	1			
					Componente III:	2		

Allegato n. 9 Test Italian Version (Fraire, Longobardi, et al. 2008)

Nome del bambino 1 : _____						
Sesso:	M	F	Età: _____	Classe: _____		
1.	Condivido con il bambino un rapporto affettuoso e caloroso.	1	2	3	4	5
2.	Sembra sempre che il bambino ed io siamo in lotta l'uno con l'altro.	1	2	3	4	5
3.	Se è di cattivo umore, il bambino cerca conforto in me.	1	2	3	4	5
4.	Il bambino dà valore al suo rapporto con me.	1	2	3	4	5
5.	Quando lodo il bambino, lui dimostra orgoglio.	1	2	3	4	5
6.	Il bambino protesta o si ribella quando ci separiamo.	1	2	3	4	5
7.	Il bambino condivide spontaneamente con me informazioni che lo riguardano	1	2	3	4	5
8.	Il bambino è eccessivamente dipendente da me.	1	2	3	4	5
9.	Il bambino si arrabbia facilmente con me.	1	2	3	4	5
10.	Il bambino ritiene che io lo tratti ingiustamente.	1	2	3	4	5
11.	Il bambino mi chiede aiuto quando non ne ha realmente bisogno.	1	2	3	4	5
12.	È facile essere in sintonia con ciò che il bambino prova.	1	2	3	4	5
13.	Il bambino mi vede come fonte di punizioni e critiche.	1	2	3	4	5
14.	Il bambino si mostra ferito o geloso quando passo del tempo on altri bambini.	1	2	3	4	5
15.	Dopo aver ricevuto una punizione, il bambino continua ad essere arrabbiato o oppone resistenza.	1	2	3	4	5
16.	Avere a che fare con questo bambino prosciuga le mie energie.	1	2	3	4	5
17.	Quando il bambino è di cattivo umore, so che avremo una lunga e difficile giornata.	1	2	3	4	5
18.	I sentimenti del bambino nei miei confronti possono essere imprevedibili o cambiare improvvisamente.	1	2	3	4	5
19.	Nonostante tutti i miei sforzi, non mi sento a mio agio nella relazione con il bambino.	1	2	3	4	5
20.	Il bambino è sfuggente o manipolatore nei miei confronti.	1	2	3	4	5
21.	Il bambino condivide apertamente con me i suoi sentimenti e le sue esperienze.	1	2	3	4	5
22.	Le mie interazioni con il bambino mi fanno sentire efficace e fiducioso.	1	2	3	4	5

Allegato n. 10 La misura della relazione alunno-insegnante: adattamento dello student-teacher relationship questionnaire secondo una prospettiva integrata.

TAB. 2. *Struttura delle scale del questionario nella forma originale e in quella adattata*

n. item	Sottoscala originale	Sottoscala adattata
5 Mi fido dei miei insegnanti	Affiliation	VIC
8 Mi piacciono i miei insegnanti	Affiliation	VIC
9 Mi sento sicuro a scuola	Bonds	VIC
10 I miei insegnanti apprezzano le cose che faccio	Affiliation	VIC
12 I miei insegnanti rispettano i miei sentimenti	Affiliation	VIC
17 C'è un insegnante nella mia scuola su cui posso contare se ho un problema (successivamente eliminato – vedi 2.2.1)	Affiliation	[VIC] [poi eliminato]
18 Mi trovo bene con i miei insegnanti	Affiliation	VIC
19 I miei insegnanti hanno tante attenzioni per me	Affiliation	VIC
1 Mi sento arrabbiato con i miei insegnanti	Dissatisfaction	INS
3 I miei insegnanti sono ingiusti con me	(nuovo -Diss.)	INS
6 I miei insegnanti facilmente mi fanno sentire nervoso	Dissatisfaction	INS
15 I miei insegnanti <b>non</b> mi capiscono	Affiliation (rov.)	INS
2 La maggior parte delle mattine non vedo l'ora di andare a scuola	Bonds	LS
4 Mi piacciono le lezioni di quest'anno	Bonds	LS
7 Fare bene a scuola è la cosa più importante per me	Bonds	LS
11 Mi piace prendere parte alle discussioni e alle attività in classe	Bonds	LS
14 La mia scuola è un bel posto dove stare	Bonds	LS
16 Mi sento sicuro di come fare il mio lavoro a scuola	Bonds	LS
13 È difficile per me parlare con i miei insegnanti	Dissatisfaction	eliminato
La mia scuola offre ai ragazzi una buona opportunità per crescere ed avere successo	Bonds	eliminato
Mi sento spaventato a scuola	Dangerousness	eliminato
Ci sono droghe e bande nella mia scuola	Dangerousness	eliminato
La mia scuola è un posto pericoloso dove	Dangerousness	eliminato

## Allegato n. 11 “Musicalmente insieme” incontro n. 8

### Scheda n. 1 Programmazione dell’ottavo incontro

Caro insegnante,

Ancora grazie per aver aderito a questo lavoro di ricerca e allo svolgimento del percorso  
“Musicalmente insieme”

*Provare a vivere un momento della vita scolastica in una dimensione sonora diversa dal quotidiano.*

OTTAVO INCONTRO:

**Obiettivo:** Integrare gli stimoli visivi e uditivi in un ascolto creativo. Con l’ascolto di una musica e la visione di una pittura suggerire la costruzione di una storia.

**Metodologicamente:**

- Verrà proiettata una immagine sullo schermo (aula LIM)
- Non solo la maestra utilizza la voce con un volume più basso del solito, anche i bambini sono invitati a farlo nei loro interventi. La maestra prova a utilizzare ancora un linguaggio non verbale.

Tempo	Attività
4'	-L’incontro si svolge in aula LIM. I bambini portano il necessario per scrivere. -Una volta seduti, preferibilmente non molto vicini tra loro, la maestra chiede ai bambini se qualcuno è riuscito a lavorare sul suono meno piacevole che si voleva fare diventare piacevole. Si ascoltano un paio di interventi e si procede. -la maestra suona il bastone della pioggia; lentamente, più volte, senza fretta, invitando i bambini a chiudere gli occhi e a rilassarsi appoggiando la testa sul banco.
5'	Si spiega ai bambini il percorso a seguire: -Ascolteranno una musica e guarderanno un dipinto. Durante l’ascolto, come se fosse la colonna sonora di un film, cada uno immagina una storia che la musica racconta e aiutati con l’immagine del disegno, organizzano il racconto. -La maestra scrive sulla lavagna una “guida” per la scrittura di un racconto: 1. L’ <b>inizio</b> della storia; si usano frasi del tipo: “C’era una volta...” o “in un luogo molto lontano...” o “tanti e tanti anni fa...” . 2. Si pensa a uno o più <b>personaggi</b> . 3. Si descrivono i <b>luoghi</b> . 4. Si tiene conto dei <b>tempi</b> della storia. 5. Si racconta la <b>trama</b> cioè cosa succede. 6. Si avvia la storia ad un <b>finale</b> .
20'	-Finita la spiegazione, ogni bambino si concentra al proprio posto nella scrittura della propria storia. Se qualcuno ha qualcosa da chiedere, non si alza dal posto ma segnala con la mano e la maestra va al suo banco. Si avvia la musica.
2'	Chiusura e ritorno in classe.



Scheda n. 2 Foglio introduttivo

Introduzione Ottavo Incontro

*Ascoltare bene è quasi rispondere*  
Pierre Marivaux

Un ascolto profondo non coinvolge solo la parte uditiva, coinvolge tutto il nostro essere, coinvolge tutti i nostri sensi e le nostre percezioni e relazioni. L'ascoltare però è la cosa più difficile da mettere in pratica, non solo tra i bambini anche tra gli adulti. Quante volte assistiamo a scene nelle quali le persone parlano una sull'altra o cercano di comunicare messaggi che non vengono registrati dall'interlocutore. L'incapacità di ascoltare ha tante radici, tra le altre spicca il non saper pazientare, la difficoltà a reggere il silenzio (non inteso in senso punitivo), ad assumere un atteggiamento recettivo, rilassato, pur se creativo.

Cara collega, oggi realizziamo una esperienza espressiva e sensibile che potrebbe aiutare i bambini ad ascoltarsi uno con l'altro.

Spero che questo sia anche per te un momento di respiro, di relax.

Come preparazione, potresti per qualche secondo chiudere gli occhi e cercare di ascoltare solo il tuo respiro, con calma, senza fretta.

Gira lentamente la testa da una parte .... Poi dall'altra.

Massaggia una mano con l'altra e poi massaggia il tuo collo.

Grazie.

Scheda n. 3 Valutazione dell'incontro

Come ti senti in questo momento? (perché?)

Musicalmente, ti sei trovata in difficoltà? Hai dei dubbi?

Come ti è sembrato l'ambiente sonoro vissuto in questo incontro?

Come giudichi lo svolgimento delle dinamiche di gruppo?

Ti viene in mente qualche osservazione in particolare?

Grazie.

Allegato n. 12 Contributi scritti dei bambini (alcuni esempi di elaborati spontanei, scritti subito dopo gli incontri "musicalmente insieme")

ASCOLTARE È ;  
IMPARARE NUOVE COSE  
ED È MOLTO BELLO  
È CONOSCERCI ME  
GLIO.

ASCOLTARE È COME GIOCARE A NASCONDERSI  
SOLO CHE USI I PIEDI PER CORRERE  
E INVECE ASCOLTARE BISOGNA SOLO  
USARE LE ORECCHIE.

ASCOLTARE X ME È UNA COSA  
BELLA PERCHÉ QUANDO  
ASCOLTI SENTI  
L'ASCOLTO DELLE  
PERSONE.

In seguito alle proposte ludiche “sonoro-musicali” i bambini danno una definizione di “ascolto” o “escucha”

Ascoltare ẽ: bello Perche era molto silenzio e poi la maestra ci ha fatto sentire dei suoni tranquilli e molto belli.

es cuchar rr ois parian cosas que nos alludan a sentir sentimientos y a pensar los artista y lo que pasa

PARA MI LA ESCUCHA ẽ divertida y a veces aburrido u RRUIDOSA

QUE ES PARA MI LA ESCUCHA  
LA ESCUCHA PARA MI ES UN SONIDO EN EL PASADRE DEL COLEGIO QUE PARECE UNA SIRENA DE UN CORRO DE POLICIA. TAMBIEN LA ESCUCHA SON SONIDOS EXTRAOS AL GUAPO DAN FASTIDIO CERO NO DAN FASTIDIO COMO LA LA MUSICA

ASCOLTARE ẽ:  
E' bellissimo ascoltare perche e piacevole e mi rilaso soprattutto mi fa ricordare le cose

Le sensazioni dei bambini in seguito ad alcune proposte di ascolto "sonoro musicale":

MI SONO SENTITA ... ALESSA 3B  
Mi sono sentita molto rilassata e molto felice ma la cosa che mi ha impressionato è quella di sentire il rumore dell'acqua e mi sono subito sentita come se fosse stato un sogno molto gradevole e molto carino da vedere, ma la cosa che si subito pensato era quella di vedere molte cose ed quando sono tornata in classe mi ero sentita molto rilassata, è stato il momento più carino

MI SONO SENTITA  
Io mi sono sentita rilassata e sentito il suono della grandine che ~~scendeva~~ scendeva il suono ~~era bello~~ era bello perché ~~sentivo~~ sentivo che cadere era molto bello. ~~perché sentivo che cadere~~  
~~MI SONO SENTITA~~

MI SONO SENTITO FELICE

MI SONO SENTITA MOLTO RILASSATA E DIVERTITA  
PERCHE ABBIAMO CHIUSO GLI OCCHI E CI SIAMO RILASSATI TUTTI  
QUANTI E LA MAESTRA CI A FATTO LE DONANDE MOLTO BELLE

Mi sono sentito bene Perche  
era il silenzio

el sonido me hizo relajarme  
por que me hizo recordar al agua  
el agua es lo que mas me gusta  
por que sin el agua no podemos  
vivir el agua sirve para lavarnos las  
manos, bañarnos, para beber  
y ese sonido me hizo ver  
por que que servia el agua  
y por que sin ella no podriamos  
vivir.  
♡♡♡ Love Love♡

cuando esuche ese ruido me senti  
bien porque ese ruido calidre  
como el viento por eso me senti  
bien por que era asi como el aire  
le senti que es tibia en la playa  
y sentia las olas del mar era  
como las olas de la playa



# UNIVERSO E PRATO.

Nello spazio ci fu un'esplosione detta BIG-BANG la terra si formò e in tutta la terra apparve un grande prato fiorito.

In questo prato, venne un'orchestra musicale, che suonò tutto il giorno e tutta la notte portando gioia immensa in tutto il mondo disabitato, Sob l'orchestra abitava sul pianeta e non smettera neanche un secondo di suonare giorno e notte, giorno e notte, giorno e notte.

Con il passare del tempo, non sapevano più cosa comparire, allora scese dal cielo un'altra orchestra musicale che si unì all'altra e così ci fu vita sul gigantesco prato fiorito.

había una vez una chola muy  
cerca de un pueblo. En esa chola  
vivían un niño una niña y su madre,  
pasaron siglos de cuando de cuando  
para cuando desidia contra un  
rey el conquistador de américa fue  
cuando Riqui y su hermana Rosa fueron  
a unear la mitad que venía de  
el conquistador de américa sus padres  
están muy preocupado Riqui y Rosa  
llegaron a casa con mucho  
dieron su familia regresaron a el  
pueblo después se fueron a España  
están muy feliz con la cosecha  
del maíz de sus cosechamientos  
para para muchas cosas más y  
fueron felices para siempre

ORLANDA NAVARRO MONTERO  
3<sup>º</sup>B

FIN DE LA  
HISTORIA

ascoltando la Sinfonia 40  
di Mozart mi sembra di  
ritornare in quei tempi pas-  
sati e di trovarmi su un  
palco con tutta la mia  
orchestra e di suonare il violi-  
no.

Mentre suoniamo la Sinfonia 40  
ci sono tanti spettatori che  
battano le mani.



## el Pajarito

un día el Pajarito canto una canción muy triste en casa de unos de ellos, y este lloro amargamente y se dio cuenta de que si no volvía a conversar con sus amigos, el ya no podría ser feliz, el rencor de reota el alma. otro día canto la misma canción al otro amigo pero el ya no podría este tenía duro el corazón el Picaflor lo intento por tres días mas y lo que hizo fue peor y el Picaflor de dio canto una canción muy triste o la que mas te guste Pajarito. y porque no vamos a cantar las dos y formamos un equipo de banda

Allegato n. 13 Contributi degli insegnanti: esempi di valutazione  
dopo la condivisione formativa con la loro classe

Come ti senti in questo momento? (perché?)

Preoccupata perché questo tipo di lavoro non  
l'avevo mai provato prima, sono abituata a  
dedicare molto tempo ad ogni argomento e  
la produzione di una fiaba ~~è~~ inventata  
e prevista per l'anno prossimo.

Come ti è sembrato l'ambiente sonoro vissuto in questo incontro?

Buono

Hai osservato cambiamenti nella qualità dell'ascolto durante  
questa sessione in qualche bambino?

I bambini mi sono sembrati più attenti,  
e tranquilli e probabilmente più predisposti.

Grazie.

Cómo te sientes en este momento? (porqué?)

Con deseo de tener más tiempo para explorar más inquietudes de los niños y escucharlos más sus expresiones imaginativas.

Musicalmente, te sentiste en dificultad? Tienes alguna duda?

Un poco por el espacio y además por el tiempo que necesito para entregar otras peticiones pertinentes a nuestro quehacer pedagógico.

Cómo te pareció el ambiente "sonoro" experimentado durante este encuentro?

Muy importante ya que los niños a través de este estímulo sonoro pusieron a volar su imaginación y hasta Cori que dramatizó películas con el sonido escuchado.

Cómo juzgas el desarrollo de las dinámicas de grupo durante este encuentro?

Son de carácter importante ya que los niños estimulan su imaginación y aprenden a escuchar las producciones expresivas de sus compañeros y de otros amiguitos.

Se te ocurre alguna observación en particular respecto al encuentro?

Independientemente de toda la experiencia valiosa y oportuna que me transmitió este encuentro sugiero a los monitores del proyecto no olvidar la institución y que gracias a esta información e logros de reuniones sean tenidos en cuenta para que nos traigan más ayudas pedagógicas y podamos hacer llegar un Cronograma del desarrollo de las actividades para que sean recordadas.

## *Ringraziamenti*

---

Desidero, in primo luogo, manifestare la mia gratitudine al Dott. Emanuele Ferrari per la puntualità, competenza e rigore manifestati nel corso del suo affiancamento in qualità di tutor.

Esprimo la mia profonda riconoscenza alla Prof.ssa Ottavia Albanese per la sua energica e competente guida in qualità di Coordinatrice del dottorato nel corso dei primi anni di questo mio percorso di ricerca. Un sentito grazie per aver orientato e sostenuto le possibilità formative dei dottorandi in Italia e all'estero.

Ringrazio sentitamente il Dott. Alessandro Pepe per la sua disponibilità e per gli opportuni e competenti suggerimenti forniti nel corso dello svolgimento del presente lavoro. Un grazie sincero va a tutti i professionisti che hanno condiviso con noi dottorandi i loro studi e le loro ricerche, fornendoci importanti occasioni di formazione: in primo luogo alla Prof.ssa Laura Formenti.

Un riconoscimento anche a tutti gli amici e parenti che mi sono sempre stati vicini (anche da lontano), per aver condiviso le tante emozioni di quest'avventura, alimentando con la loro vicinanza affettiva l'energia e la dedizione necessarie per portare a compimento un percorso impegnativo.

Un sentito ringraziamento, infine, a tutti i bambini e a tutti gli insegnanti coinvolti nella ricerca: grazie ai loro contributi, alle parole dette e ai silenzi espressivi, hanno riempito di senso e di energia questa narrazione sonora.