



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA  
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

**PAESAGGI SONORI DELLA SCUOLA**  
Legami di ascolto tra Italia e Colombia

Relatore  
Lorena Rocca

Laureanda  
Michela Spigariolo

Matricola: 1154483

Anno accademico: 2021/2022



*A mio fratello Andres*



## **Indice**

|   |    |
|---|----|
| <b>Introduzione</b> .....   | 1  |
| <b>Prima parte: I riferimenti teorici che guidano il lavoro di ricerca</b> .....          | 3  |
| <b>Capitolo 1: I riferimenti geografici</b> .....   | 3  |
| 1.1 <i>La geografia umanista ed il senso del luogo</i> .....                              | 3  |
| 1.2 <i>Gli studi sul place-attachment</i> .....   | 9  |
| <b>Capitolo 2: I riferimenti geografico-musicali</b> .....                                | 17 |
| 2.1 <i>Gli studi sul paesaggio sonoro</i> .....   | 17 |
| 2.2 <i>I risvolti degli studi sul paesaggio sonoro</i> .....                              | 25 |
| 2.2.1 <i>Le due facce della medaglia dell'inquinamento acustico</i> .....                 | 25 |
| 2.2.2 <i>Le implicazioni per gli urbanisti e il sound design</i> .....                    | 27 |
| 2.2.3 <i>Come 'catturare' il paesaggio sonoro?</i> .....                                  | 28 |
| 2.2.4 <i>Musica "altra", nuove esperienze e nuovi campi di indagine</i> .....             | 29 |
| <b>Capitolo 3: I riferimenti didattici</b> .....  | 31 |
| 3.1 <i>Perché lavorare sul paesaggio sonoro e l'attaccamento al luogo a scuola?</i> ..... | 31 |
| 3.2 <i>Come lavorare sul paesaggio sonoro e l'attaccamento al luogo a scuola?</i> .....   | 36 |
| <b>Seconda parte: Il lavoro di ricerca</b> .....  | 43 |
| <b>Capitolo 4: Il quadro metodologico del lavoro di ricerca</b> .....                     | 43 |
| 4.1 <i>La metodologia di ricerca e la domanda di ricerca</i> .....                        | 43 |
| 4.2 <i>L'operazionalizzazione dell'ipotesi di partenza</i> .....                          | 44 |
| 4.3 <i>I campioni coinvolti nel percorso di ricerca</i> .....                             | 46 |
| 4.3.1 <i>Le classi in Italia</i> .....  | 47 |
| 4.3.2 <i>La classe in Colombia</i> .....  | 50 |
| 4.4 <i>Strumenti utilizzati nella prima fase del lavoro di ricerca</i> .....              | 53 |
| <b>Capitolo 5: La raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti</b> .....     | 57 |
| 5.1 <i>Tecniche e strumenti di raccolta e di analisi dei dati utilizzati</i> .....        | 57 |
| 5.2 <i>Dati raccolti e rispettive analisi ed interpretazioni</i> .....                    | 61 |
| 5.2.1 <i>La prima lezione</i> .....   | 61 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.2.2 <i>La seconda lezione</i> .....   | 83  |
| 5.2.3 <i>La terza lezione</i> .....   | 89  |
| 5.2.4 <i>La quarta lezione</i> .....  | 97  |
| 5.2.5 <i>La quinta lezione</i> .....  | 102 |
| <b>Capitolo 6: La risposta alla domanda di ricerca ed alcune riflessioni conclusive</b> ..... | 127 |
| <b>Riferimenti</b> .....  | 131 |
| <i>Bibliografia</i> .....   | 131 |
| <i>Sitografia</i> .....   | 136 |
| <i>Normativa</i> .....  | 136 |
| <b>Allegati</b> .....   | 137 |
| <i>Allegato 1: Traduzione dell'intervista all'insegnante in Colombia</i> .....                | 137 |
| <i>Allegato 2: Check list per l'osservazione dell'aula</i> .....                              | 145 |
| <i>Allegato 3: Strumento per osservare la lezione</i> .....                                   | 151 |
| <i>Allegato 4: Diario di bordo per riflettere sull'osservazione condotta</i> .....            | 154 |
| <i>Allegato 5: Questionario iniziale compilato dagli alunni</i> .....                         | 156 |
| <i>Allegato 6: Questionario finale compilato dagli alunni</i> .....                           | 159 |

## Introduzione

Il presente elaborato espone un percorso di ricerca interpretativa che ha lo scopo di comprendere come cambia il sentimento di attaccamento al luogo dei bambini nei confronti della scuola frequentata quotidianamente e nei confronti di una scuola lontana da loro nel corso di un intervento didattico che richiede di esplorare alcuni paesaggi sonori di entrambe le realtà scolastiche. Pertanto, sono state coinvolte due classi quinte di una scuola primaria situata a Treviso, nel nord-Italia, ed una classe di una scuola collocata a Bogotà, in Colombia.

L'ambito di ricerca è stato scelto a partire dall'interesse suscitato dalle lezioni del corso di Didattica e fondamenti della Geografia, durante le quali è stata approfondita e discussa la tematica del paesaggio sonoro, facendo riferimento anche ai suoni che si sentono in un quartiere residenziale in Brasile. Quest'ultimo dettaglio si è rivelato fondamentale, considerando il profondo affetto che provo nei confronti della Colombia, terra di origine di mia madre, caratterizzata per l'appunto da suoni molto simili a quelli sentiti nel quartiere citato poco sopra.

L'elaborato è suddiviso in due parti: la prima, composta da tre capitoli, riguarda il quadro teorico di riferimento; la seconda, costituita anch'essa da tre capitoli, è relativa al vero e proprio percorso di ricerca condotto. Il capitolo 1 presenta i riferimenti geografici, approfondendo nello specifico ciò che si intende con l'espressione 'senso del luogo' e il concetto di *place-attachment*. Il capitolo successivo espone i riferimenti geografico-musicali, concentrandosi sul paesaggio sonoro e sulle conseguenze degli studi relativi ad esso. Il capitolo 3 riporta i riferimenti didattici, mettendo in luce le motivazioni e le modalità attraverso le quali è possibile lavorare sul *soundscape* e sul *place attachment* a scuola. Proseguendo con la seconda parte dell'elaborato, il quarto capitolo chiarisce il quadro metodologico della ricerca, in particolare la domanda di ricerca, le ipotesi che al termine del percorso dovranno essere confermate o confutate, i campioni coinvolti e gli strumenti sfruttati nella fase iniziale. Il capitolo 5 presenta il processo di raccolta e analisi dei dati, suddivisi nelle cinque lezioni dell'intervento progettato e somministrato nelle classi coinvolte. Il sesto ed ultimo capitolo riporta i risultati del percorso di ricerca ed alcune riflessioni conclusive.



## **Prima parte: I riferimenti teorici che guidano il lavoro di ricerca**

### **Capitolo 1: I riferimenti geografici**

#### *1.1 La geografia umanista ed il senso del luogo*

L'espressione 'senso del luogo' emerge all'interno del dominio della geografia umanista, una branca di studio nata negli anni '70 che puntava alla rivalorizzazione dell'uomo come agente sociale attivo e munito di intenzionalità (Lando, 2012). All'interno dell'articolo "La geografia umanista: un'interpretazione" di Fabio Lando (2012), l'autore precisa che questa disciplina non deve essere confusa con la geografia umana o con quella culturale: la prima, infatti, facendo riferimento ad una cultura materiale, ricorre spesso ad un mero descrittivismo; la seconda, invece, considera l'uomo subordinato alla cultura, la quale è autonoma rispetto all'individuo e alla società. Nello stesso brano, la nascita della geografia umanista viene fatta coincidere, più precisamente, con la pubblicazione di un articolo di David Lowenthal, che sosteneva la necessità che i geografi considerassero nei loro studi la relazione tra il mondo e le immagini mentali che le persone sviluppano di esso e affermava che la conoscenza geografica del singolo individuo si basa su geografie estremamente personali. Proprio per questo, sarebbe stato opportuno descrivere ed interpretare lo spazio non solo da un punto di vista oggettivo, ma anche da quello soggettivo e culturale. Questa nuova disciplina si è interessata, dunque, non dell'uomo razionale ma di quello emotivo, che prova sentimenti e che ha delle idee, confermando quanto affermato da Tuan molti anni prima, ovvero che: "i geografi amano non solo scoprire dove certe cose o luoghi sono localizzati, ma amano anche scoprire come ci si sente in particolari circostanze" (citato in Lando, 2012, p. 271). Ecco che quindi, nel corso del tempo, la geografia umanista ha preso in considerazione i seguenti aspetti: i fenomeni che non possono essere osservati e catalogati ma che devono essere vissuti in prima persona; le esperienze dell'uomo nel mondo; il valore che la cultura e le tradizioni attribuiscono ai luoghi; l'arte e la letteratura come espressioni umane che 'catturano' l'esperienza geografica quotidiana; il modo in cui gli spazi diventano significativi per noi (Lando, 2012). Due tematiche ampiamente approfondite negli studi della geografia umanista sono poi il paesaggio ed il luogo. Per quanto riguarda il primo concetto, è emerso che non è sufficiente approcciarsi al paesaggio solamente attraverso i suoi aspetti 'visivi' oppure facendo riferimento alle attività economiche che in esso si

collocano, ma che è necessario considerare anche i significati che le persone gli attribuiscono. Per quanto concerne invece il concetto di luogo, esso:

*“ha affermato Y-Fu Tuan, è un “campo d’attenzione”, la cui forza dipende dall’investimento emotivo di chi lo frequenta. A differenza di un monumento, un luogo non può essere conosciuto dall’esterno, ma soltanto dall’interno, ed esso è strettamente connesso alla nostra identità, che è qualcosa di definibile unicamente in competizione con gli altri. (...). Aggiungiamo soltanto una cosa: che il luogo è il dominio della voce, il campo della relazione diretta cioè sonora, nel senso che la logica del luogo è acustica molto più che visiva. Lo spazio invece, dominio della relazione metrica, è il suo esatto contrario, il suo preciso rovescio.”<sup>1</sup>*

Il brano sopra riportato, estrapolato dal contributo di Farinelli (2017) intitolato ‘L’uccisione della voce’, fa riferimento al luogo come ad uno spazio cui rivolgiamo particolare attenzione. Ciò accade quando lo spazio viene conosciuto dall’interno, quando “si connota di senso attraverso l’esperienza vissuta (il nostro muoverci, le nostre narrazioni, gli incontri ecc.)” (Rocca, 2019a, p. 105). In altre parole, ognuno di noi è inserito, percorre e sosta in svariati ‘spazi’; quando questi ultimi vengono esplorati attivamente e diventano sede di ricordi, esperienze ed incontri, essi si trasformano per noi in ‘luoghi’; quegli stessi spazi, tramutati ora in luoghi, richiamano la nostra attenzione in una misura direttamente proporzionale all’intensità del legame stabilito con essi. Attenzione però: quanto detto non deve essere pensato soltanto ‘al positivo’, dal momento che “i luoghi connessi con esperienze di vita negative sono considerati dalle persone ugualmente importanti nel proprio processo di crescita, alla stregua dei luoghi in cui invece hanno trovato soddisfazione i propri bisogni emotivi” (Arace, 2007, p. 130). A partire dalla considerazione del luogo in quanto spazio vissuto, Vanna Iori (1996), nel suo libro “Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività”, ha esposto il concetto di ‘distanza vissuta’. L’autrice spiega che nel momento in cui una persona si muove nello spazio, lo spostamento oggettivo e misurabile che si verifica può non corrispondere a quello percepito dalla persona stessa: ecco perché ci si può sentire vicini ad un’amica che abita in un altro paese oppure estremamente lontani dalle persone che ci circondano tutti i giorni.

---

<sup>1</sup> Farinelli, F. (2017). L’uccisione della voce. In X. Erikizia, *Il rumore lontano*. Locarno: SUPSI. p. 36.

Come Farinelli (2017), anche un contributo della raccolta intitolata “Luoghi, culture e globalizzazione” lega il concetto di luogo a quello di identità, proponendo un’accezione leggermente differente del primo termine. L’autrice, Doreen Massey (2001), scrive al suo interno che “i luoghi sono unici, diversi l’uno dall’altro; hanno caratteristiche singolari, tradizioni, culture e festival locali, accenti e usi della lingua specifici” (p. 33). Inoltre, il luogo viene definito come “un rifugio sicuro, come spazio relativamente coerente dal punto di vista culturale, come ambito delimitato” (ivi, p. 51), che sancisce quindi la distinzione tra il dentro e il fuori, tra il sé e l’altro. Nello stesso brano si afferma, però, che il concetto di luogo può cambiare nel corso del tempo. Ciò porta a chiedersi come possa essere inteso il ‘luogo’ nell’era della globalizzazione, caratterizzata dalla fusione delle culture e dalla migrazione dei popoli in spazi diversi da quelli di origine. Nel testo vengono presentate alcune vicende esemplificative che rispondono a tale dubbio, dimostrando che “la gente si propone di raggiungere, e tenta di affermare, una interpretazione del luogo in senso ‘esclusivo’” (ivi, p. 35): in altri termini, è sempre più diffusa la tendenza a definire un luogo sulla base di ciò che non deve essere, degli abitanti che non deve accogliere, dei negozi che non deve ospitare, con lo scopo di conservarne l’unicità. In questo modo, escludendo da determinati spazi persone o oggetti che si ritiene non ne facciano parte, si può dire certamente di costruire attivamente il luogo in cui si vive. Allo stesso tempo, questa continua ricerca di uno spazio incontaminato esprime il bisogno dell’uomo di avere uno spazio sicuro, coerente in sé stesso, che possa sentire come casa. Massey però riporta nelle sue pagine le parole di autori che giungono tutti alla stessa conclusione, ovvero che, in un momento in cui le relazioni sociali sono estremamente estese e ramificate, non è possibile fare riferimento al luogo così come è stato descritto in precedenza: a tal proposito Massey cita Manuel Castells, che parla di ‘spazio dei flussi’, e propone anche l’espressione ‘spazio di attività’, definito come “la rete spaziale di legami e attività, di collegamenti spaziali e ubicazioni, entro cui opera un dato agente” (ivi, p. 43). In relazione a quest’ultima, Massey scrive che, soprattutto a partire dalla seconda metà del XX secolo, essa è aumentata nella sua estensione così come nella sua complessità: non solo le attività del singolo si spingono sempre più lontano, ma esse si intersecano con quelle di altre persone, protagoniste a loro volta del loro spazio di attività, disegnando così una rete di legami sempre più ampia. In questo scenario non si può più pensare ad un luogo con i confini chiusi e ben delineati, caratterizzato da unicità

e coerenza interna, fonte di una sola identità, ma è auspicabile fare riferimento ad uno spazio aperto, senza mura, pensare al luogo come “luogo di incontri, ubicazione delle intersezioni di particolari quantità di spazi di attività, di collegamenti e interrelazioni, di influenze e movimenti” (ivi, p. 46). Si tratta di passare da una geografia dell’esclusione e del rifiuto ad una geografia dell’inclusione e dell’accoglienza (Massey, 2001).

*“Mentre un tempo l’Europa si rivolgeva alle culture africana ed asiatica attraverso ampie distanze, ora l’Altro si è installato proprio nel cuore della metropoli occidentale. Attraverso una specie di invasione alla rovescia, la periferia si è infiltrata nel nucleo coloniale. I filtri protettivi di tempo e spazio sono scomparsi, e l’incontro con l’‘alieno’ e l’‘esotico’ è ora istantaneo ed immediato. La città occidentale è diventata un crogiolo in cui le culture del mondo sono portate in diretto contatto [...]. Il tempo e la distanza non fanno più da mediatori con l’incontro di ‘altre’ culture.”<sup>2</sup>*

Con l’espressione ‘senso del luogo’, dunque, si indicano i sentimenti che le persone sviluppano nei confronti di un determinato spazio, i quali sono legati al valore che ad esso viene attribuito. Autori come Clifford Geertz (citato in Lando, 2012) e Rose (2001) specificano che il senso del luogo non deriva soltanto da una attribuzione di significato da parte del singolo, ma dipende anche dalle condizioni sociali, culturali ed economiche in cui esso è inserito. Hall (2001) riprende questo pensiero scrivendo che il senso del luogo è un fattore culturale: esso infatti “è parte e prodotto dei sistemi del significato attraverso i quali diamo un senso al mondo” (p. 148). Dunque, considerando la variabilità dei sistemi di significato, anche il senso di un luogo può cambiare nel corso del tempo (Arace, 2007). Inoltre, bisogna considerare che uno stesso senso del luogo può riferirsi a contesti diversi e che parallelamente uno stesso territorio può suscitare differenti sensi del luogo in differenti soggetti (Iori, 1996). Si pensi ad esempio ai sentimenti provati da un individuo che ha trascorso metà della propria vita in una nazione e l’altra metà in un’altra, oppure a quello che può provare nei confronti del paese in cui risiede una persona che è nata e cresciuta al suo interno rispetto a quello che può sentire nei confronti di quello stesso luogo qualcuno che ci è passato di sfuggita, che lo ha frequentato per le vacanze o che ci si è trasferito da poco tempo. Questo vale anche per il contesto scolastico, infatti: “i vari stati d’animo di bambini e ragazzi in una stessa aula fanno sì che questa venga

---

<sup>2</sup> Robins, K. (1991). Traditions and translation: national culture in its global context. In J. Corner & S. Harvey (Eds.), *Enterprise and heritage: crosscurrents of national culture*. Londra: Routledge. pp. 32-33. (Citato in Massey & Jess, 2001)

percepita secondo connotazioni emotive che la ‘amplificano’ o la ‘restringono’, la illuminano o la rabbuiano, la riscaldano e la raffreddano non solo in relazione alle dimensioni, alla illuminazione e alla temperatura ‘oggettivamente’ misurabili” (Iori, 1996, p. 126).

Sono necessari due ingredienti affinché emerga un senso del luogo, ovvero il tempo e l’esperienza (Rocca, 2017a, p. 50). Quest’ultima, spiega Lorena Rocca (2019a), può essere diretta, quando agiamo direttamente sul campo, o indiretta, nel qual caso ci si avvicina al luogo attraverso i mediatori che ne raccontano i tratti, modalità ancor più valida nell’era della globalizzazione, in cui è possibile conoscere virtualmente spazi lontani da noi (Scarlati, 2020). Il senso del luogo, dunque, “può essere veicolato attraverso molti media differenti: romanzi, dipinti, politica estera e interna, musica, film, pubblicità, oppure il paesaggio urbano e agricolo, e la conversazione di ogni giorno” (Rose, 2001, p. 76).

Sixsmith (1986) si concentra sugli ambienti domestici, il cui senso del luogo fa riferimento a tre dimensioni: quella personale, legata al senso di appartenenza o alla privacy; quella sociale, che rimanda ai legami costruiti con gli altri all’interno della propria casa; quella fisica, ovvero la struttura dell’ambiente (citato in Arace, 2007). Similmente, Gustafson (2001) riporta i significati personali connessi ai luoghi fisici in generale all’interno di un modello tripolare costituito da: il Sé, che comprende le esperienze dell’individuo nel luogo; gli Altri, dunque le relazioni costruite nello stesso luogo; l’Ambiente, come setting fisico (citato in Arace, 2007). Il primo polo ricopre maggiore importanza nel senso del luogo su piccola scala, riferito ad esempio alla propria casa, mentre il secondo e il terzo risultano più rilevanti su larga scala, come quella della città o della nazione. Hay (1998), invece, individua diversi sensi del luogo sulla base del grado di insediamento degli individui: l’attaccamento superficiale, tipico dei turisti; quello parziale, dei residenti per le vacanze; quello personale dei nuovi residenti; quello ancestrale dei residenti di lunga data; quello culturale, dei residenti che hanno legami più profondi con il luogo in questione (citato in Arace, 2007).

Vanna Iori (1996) invece espone il senso del luogo generalmente attribuito alla scuola, considerata come spazio vissuto. L’autrice, infatti, scrive che:

*“D’altro canto, la scuola può avere anche la valenza di ‘riparo’, può costituire un salutare luogo di ‘pausa’ o ‘protezione’ emotiva entro cui*

*isolarsi da una realtà familiare esterna che non consenta gioia né tregua alla oppressione-coercizione. La scuola può inoltre essere il luogo del 'fare', luogo di salvezza per sfuggire alla noia ed alla solitudine in cui vivono molti bambini 'senza fare niente' fuori della scuola, abbandonati a sé stessi.*"<sup>3</sup>

E poco dopo, in riferimento ai vissuti degli studenti all'interno della scuola, espone la seguente rassegna:

*"vissuti di minacciosità, di chiusura, isolamento, e smarrimento labirintico, di ritiro timoroso, di espropriazione di identità, di controllo intrusivo nella propria privacy, di sperdimento in una anonimia di forme, di estraneità ad uno spazio mai 'abitato' veramente; ma anche, per fortuna, vissuti positivi di scoperta e di comunicazione, di gioia, di pienezza partecipativa, di protezione, di attenzione. La scuola per molti bambini è talvolta il solo luogo in cui 'importa' qualcosa di loro a qualcuno."*<sup>4</sup>

Iori prosegue con una riflessione che acquista particolare rilevanza nel percorso esposto nel presente elaborato: i bambini, spiega, considerano spesso la scuola come un luogo familiare, dunque prevedibile, e pertanto rassicurante e confortevole; allo stesso tempo, non presentando la scuola alcun elemento di imprevedibilità o di novità, gli alunni non sentono la necessità di 'guardarsi intorno', cioè di rivolgersi al mondo che li circonda alla ricerca di qualcosa di inedito e di diverso. In altri termini: "l'abitudine 'non vede'" (ivi, p. 129). Inoltre, l'autrice scrive che per gli studenti è difficile individuare all'interno dell'edificio scolastico uno spazio privato, in cui isolarsi o nel quale trasferire qualcosa di personale, che potrebbe essere rappresentato anche da un armadietto in cui l'alunno ripone un suo gioco, il suo libro preferito o un bigliettino scritto da un compagno. A tal proposito, Iori spiega che "il vissuto dello spazio privato è fondamentale per acquisire il senso dell'abitare" (ivi, p. 131). Pensandoci, quanto detto può essere sperimentato da ognuno di noi, in relazione alla propria dimora: diciamo di abitare 'in una casa' o 'in un appartamento', ma spesso trascorriamo la maggior parte del tempo in un'unica stanza, e all'interno di essa ci posizioniamo quasi sempre negli stessi angoli. Un'ulteriore criticità emersa è che gli studenti non hanno la possibilità di appropriarsi del territorio della loro scuola e si confrontano raramente con ambienti diversi dalla propria aula. Iori prosegue

---

<sup>3</sup> Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. p. 126.

<sup>4</sup> Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. p. 127.

poi con l'analisi di alcune strutture interne alla scuola, come il portone d'ingresso degli alunni, che nel momento in cui viene attraversato si trasforma per loro in una barriera che li separa dall'esterno e che li fa sentire imprigionati, oppure le scale, che sembrano 'non salire', ovvero non condurre a piani diversi, dal momento che questi ultimi presentano la medesima struttura, il che "rende piatto e monotono il vissuto della scala" (ivi, p. 138). In riferimento al corridoio, l'autrice sottolinea l'assenza di funzioni abitative, dal momento che esso viene vissuto come uno spazio di transito, deserto, che gli studenti attraversano velocemente e distrattamente. Inoltre, facendo riferimento ad una esperienza cui ha assistito durante la sua carriera di insegnante, Iori chiarisce che il corridoio può anche rappresentare per gli alunni un labirinto all'interno del quale si possono perdere. Rispetto al giardino, invece, bisogna considerare che "gli spazi esterni che circondano le strutture scolastiche non contribuiscono alla presa di coscienza del proprio corpo depauperando lo sviluppo motorio attraverso i giochi all'aperto, e la conoscenza di sé nel libero espandersi, esplorare, toccare, ecc." (ivi, p. 159), elementi che connoterebbero questi spazi di vissuti positivi. Per quanto riguarda l'aula, l'autrice scrive che "manca nello spazio-aula la possibilità di sviluppare vissuti soggettivi, di rielaborare i saperi appresi o i propri ricordi, di rapporto duale (sé-altro), mancano spazi della libertà e della fantasia, della distensione e della socializzazione spontanea" (ivi, p. 140). Inoltre, l'aula e il modo con cui comunemente 'si fa scuola', promuovono spesso lo sviluppo di deprivazione sensoriale negli alunni, per il fatto di stare chiusi in una stanza, senza muoversi, fissando lo sguardo sugli stessi elementi e affrontando compiti ripetitivi. Citando Iori, si tratterebbe di trasformare una stanza nel mondo.

### *1.2 Gli studi sul place-attachment*

Le domande cui risponderà il presente paragrafo sono le seguenti: *cos'è il place attachment? Che cosa comporta? Da che cosa dipende questo sentimento?*

Il concetto di "*place attachment*", cioè di "attaccamento al luogo", nasce all'interno del dominio della psicologia ambientale, che si occupa, secondo Stokols e Altman, dello "studio del comportamento e del benessere umano in rapporto all'ambiente sociofisico" (citati in Gallino, 2007). Esso indica il "legame emozionale e affettivo tra le persone e un luogo che si manifesta anche con il desiderio di mantenerne la vicinanza" (Rocca, 2019a, p.134) ed è interessante il fatto che, come l'attaccamento interpersonale può essere

costruito con svariati *caregivers*, così anche l'attaccamento al luogo può svilupparsi nei confronti di molteplici luoghi: in questo caso si parlerà di *multiple place attachment* (Gallino, 2007; Rocca, 2019a). Tornando alla definizione proposta, quando ci si allontana dal luogo (o dai luoghi) in questione, si prova tristezza e nostalgia: Tilde Giani Gallino (2007), nel suo testo "Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria", spiega che queste sensazioni sono sperimentate non di rado dalle persone lontane dal paese natio, che ad intervalli spesso regolari ritornano dalla loro famiglia e dai loro affetti ma anche dai loro luoghi. Questo insegna, come afferma Baroni, che "la valenza affettiva dell'attaccamento ai luoghi non è necessariamente solo positiva" (citato in Gallino, 2007): infatti, si può entrare in uno stato di profonda depressione e disagio nel momento in cui un luogo al quale si è affezionati e nel quale si è trascorsa la maggior parte della propria vita si deteriora. Un'ulteriore conseguenza di un legame positivo di attaccamento al luogo, spiega Rocca (2020a), è quella di assumere un atteggiamento protettivo nei confronti di quello stesso luogo. Tutto ciò è molto rilevante anche per gli insegnanti, i quali, promuovendo lo sviluppo del sentimento di *place attachment* nei loro studenti, anche nei confronti di differenti luoghi, potranno formare cittadini attenti ed interessati alla valorizzazione, alla preservazione e al miglioramento di quegli stessi luoghi.

Il tempo non è assolutamente un fattore indispensabile alla nascita di questo speciale legame, dal momento che si può sviluppare attaccamento anche ad un luogo del quale si è solo sentito parlare (Gallino, 2007; Rocca, 2021; Rocca, 2019b; Rocca, 2017a). Spesso, anzi, più tempo si trascorre in un ambiente, più esso diventa poco interessante e 'scontato': il tempo, dunque, compie "una duplice azione sul legame con il luogo: mentre lo rafforza, ne rallenta la percezione" (Rocca, 2021). Gallino (2007) riporta gli elementi per i quali si può sviluppare un simile sentimento di attaccamento ad un luogo: ci sono fattori interni, legati a "luoghi dove si sono vissute particolari esperienze, si sono incontrate persone con cui sono state avviate relazioni importanti, si sono esperite profonde emozioni, di cui permangono ricordi personali intensi" (p. 3), e fattori esterni, legati alla nostra percezione di protezione e serenità oppure al nostro essere rapiti "dalla bellezza di un luogo o dalla sua grandiosità, dal silenzio della natura, dal rumore del mare, o dalla solennità delle montagne. E ancora dalla magnificenza di grandi opere d'arte, di monumenti ed edifici" (ibidem). L'autrice cita poi gli studi di Hidalgo e Hernandez, che

individuano due dimensioni costitutive del *place attachment*: la prima, quella fisica, che fa riferimento alle caratteristiche strutturali del luogo; la seconda, quella sociale, che fa riferimento alle interazioni e ai legami che si collocano nel luogo stesso.

Gallino (2007), inoltre, presenta diverse tipologie di attaccamento al luogo, emerse a partire da svariate categorizzazioni precedenti. La prima è quella emotivo-familiare, che “si tratterebbe di un attaccamento (...) spesso familiare e tradizionale, che fa riferimento alle radici” (pp. 19-20). Questo genere di legame, dunque, viene instaurato con i luoghi dell’infanzia e dell’adolescenza, sede di ricordi importanti nella nostra esperienza di vita, o con quei luoghi che, pur non avendoli mai conosciuti, ci entrano nel cuore grazie alle parole degli altri. Questo rapporto però si instaura anche con quei luoghi che ci hanno fatto vivere emozioni positive, che possono essere il posto di lavoro o le mete dei nostri viaggi di piacere. La seconda tipologia di attaccamento al luogo è di ordine estetico, ovvero fa riferimento a “luoghi in cui la natura ha creato scenari grandiosi” (ivi, p. 20) ma anche a “luoghi costruiti” (ibidem), come siti archeologici, musei, monumenti, chiese e così via. Il terzo tipo di attaccamento di cui ci parla Gallino è quello funzionale, instaurato con quei “luoghi che offrono opportunità di ordine pratico” (ibidem), come la possibilità di apprendere, di lavorare, di migliorare la propria forma fisica, di divertirsi, di avere vicino i servizi utili alla persona (supermercati, farmacie, chiese, uffici). L’autrice parla poi dell’attaccamento socioemotivo, provato per i “luoghi che permettono e facilitano il rapporto con gli Altri da Sé” (ivi, p. 21). Per concludere, si può sperimentare anche un attaccamento di tipo cognitivo-culturale, che riguarda i “luoghi della mente, del pensiero e delle rappresentazioni mentali, dell’immaginario colto e impegnato” (ibidem). All’interno dello stesso testo, il concetto di *place attachment* è strettamente legato a quello di memoria: Gallino spiega infatti che l’attaccamento ad un luogo nuovo è certamente influenzato dai luoghi conosciuti e vissuti, oltre che dagli schemi mentali ormai consolidati e che incidono sulla valutazione che la persona mette in atto. In riferimento a questo, riflettendo sulle analogie tra la teoria dell’attaccamento di Bowlby e il concetto di *place attachment*, ci si può rendere conto che, proprio come un bambino si sente sicuro ad esplorare il mondo che lo circonda dopo che ha interiorizzato la figura del suo *caregiver*, così la persona “a causa dell’incoraggiamento originale determinato dalle prime ricognizioni e scoperte dell’ambiente, si sentirà più incline all’esplorazione e all’attaccamento per altri particolari luoghi” (ivi, p. 7). Infine, così come il senso del

luogo, anche il *place attachment* può essere veicolato da differenti mediatori, come il teatro: quest'ultimo, attraverso la ricostruzione di spazi lontani da noi e la messa in scena della vita che si conduce al loro interno, può generare negli spettatori sentimenti di curiosità, paura, affezione e persino attaccamento a quei luoghi (Rocca, 2021).

Per quanto riguarda la rilevazione del sentimento di attaccamento al luogo, risulta particolarmente utile ed efficace l'utilizzo della 'APAS', ovvero della '*Abbreviated Place Attachment Scale*' (Boley, Strzelecka, Yeager, Ribeiro, Aleshinloye, Woosman et al., 2021). Questo strumento viene presentato all'interno dell'articolo "Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS)", il cui scopo è quello di verificare l'affidabilità e la validità interculturale di una scala di rilevazione del *place-attachment* abbreviata. Gli autori dell'articolo si inseriscono così all'interno di un gruppo di ricercatori sempre più in espansione, i quali abbandonano il paradigma dominante delle scale di rilevazione lunghe e composte da molti item per affidarsi a scale brevi, che richiedono meno tempo per essere completate e che comportano una minor probabilità di dati mancanti e di rifiuto da parte delle persone. I risultati emersi al termine della ricerca dimostrano che le scale abbreviate funzionano bene così come i loro 'parenti estesi' e che l'APAS, in particolare, è equivalente tra le varie culture. Ciò che è interessante sottolineare nello specifico, però, è l'alternativa proposta all'interno del testo, ovvero quella di una scala composta da sei item: i primi tre relativi alla *place identity* (ovvero identità del luogo), mentre gli ultimi tre alla *place dependence* (ovvero dipendenza dal luogo). Queste due dimensioni, secondo Williams e Vaske, sono subordinate al concetto di *place attachment* (citati in Boley, Strzelecka, Yeager, Ribeiro, Aleshinloye, Woosman et al., 2021). In riferimento alla *place identity*, gli autori scrivono che essa "*refers to the emotional or symbolic attachment formed with a place*" (ivi, p. 2) e riportano il pensiero di Proshansky (1978), secondo il quale la *place identity* può operare come una componente dell'identità personale per cui gli individui possono definire sé stessi attraverso un determinato luogo (citato in Boley, Strzelecka, Yeager, Ribeiro, Aleshinloye, Woosman et al., 2021), come quando ci dobbiamo presentare a qualcuno e diciamo, ad esempio, "sono Michela e sono italo-colombiana". La *place dependence*, invece, traducendo le parole degli autori, può essere vista come l'aspetto funzionale del *place-attachment*, basato sull'abilità di un luogo di provvedere alle esigenze ricreative dell'individuo o di consentire il raggiungimento dei suoi obiettivi. Gli item che

compongono la APAS non sono stati sviluppati *ex novo*, ma rappresentano una sintesi delle scale di rilevazione del *place attachment* precedentemente elaborate. Il risultato finale, dunque, è composto dai sei item, relativi ai due indicatori del *place attachment* presentati poco sopra, che comparivano in *tutti* i precedenti studi a riguardo. Essi sono i seguenti.

Per la *place identity*:

- Sono molto affezionato a...
- ... è davvero speciale per me
- Mi identifico fortemente con...

Per la *place dependence*:

- Il miglior luogo [è...]
- Nessun altro luogo può essere paragonato [a...]
- Non sostituirei nessun altro ambiente [con...]

Così come si è visto per il senso del luogo, dunque, anche il concetto di *place attachment* è connesso a quello di appartenenza, inteso come un sentimento di legame, in questo caso con uno spazio, che comporta lealtà nei suoi confronti (Rocca, 2021). Il senso di appartenenza comporta anche la volontà di adempiere alla ‘cura’ impegnata e responsabile del luogo nei confronti del quale si prova questo sentimento. Gillian Rose (2001), nel suo contributo “Luogo e identità: un senso del luogo”, inserito all’interno della raccolta “Luoghi, culture e globalizzazione” presenta tre modalità attraverso cui ci si può avvicinare ad un luogo, considerando per l’appunto il sentimento di identità provato per esso. Quest’ultimo viene descritto da Rose come “la sensazione di appartenere a quel luogo” (Rose, 2001, p. 67) e risulta particolarmente intenso nei confronti di spazi domestici, come una casa o un giardino frequentati abitualmente. Il legame di identificazione di cui parla Rose può svilupparsi anche su scala locale, manifestandosi, ad esempio, attraverso la speranza e l’energia con cui vengono sostenute le squadre delle piccole cittadine durante le competizioni sportive con avversari di altre località. Esso può riferirsi poi ad una scala regionale: è il caso dei coloni che organizzano lo spazio che occupano così come la propria madrepatria (Rose, 2001). Proseguendo, tale sentimento di appartenenza può nascere anche nei confronti di un intero paese. A tal proposito l’autrice fa riferimento ad una tendenza portata alla luce anche da Hall (2001), secondo la quale “molte nazioni immaginano sé stesse attraverso luoghi particolari che sembrano

personificare i valori più apprezzati da quella data nazione” (Rose, 2001, p. 69). Questo sentimento può svilupparsi anche su scala sovranazionale: Rose riporta l’esempio dell’Europa, che nel corso del tempo ha rappresentato un luogo in cui potevano identificarsi le persone colte, il paese con il miglior clima e le terre più fertili, la culla di importanti valori culturali come la legislazione romana o i principi del Rinascimento e dell’Illuminismo. Infine, esso può essere sperimentato su scala globale, come conseguenza delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione. Non è detto, però, che questo senso di identità nasca solamente a favore di uno spazio cui siamo tanto affezionati: infatti, ci si può anche identificare *contro* ad un luogo che si considera molto diverso da sé. Questo può succedere quando il popolo, le usanze, i paesaggi di quel determinato luogo vengono re-interpretati alla luce di un’altra cultura, come accadde con l’Orientalismo, termine sviluppato da Edward Said per indicare il secolare interesse della società europea per il Vicino Oriente, che spesso ha portato a mitizzare questo territorio e a fare riferimento ad una ‘geografia immaginaria’ (citato in Rose, 2001). In questo caso il sentimento di appartenenza citato precedentemente nasce per contrasto: l’Oriente emerge come spazio esotico, depravato e corrotto, in contrapposizione all’Occidente che è virtuoso e morale. La terza modalità attraverso cui ci si può approcciare al luogo presentata da Rose è quella della non identificazione. L’autrice spiega che questo può essere il caso dei migranti che si spostano dalla propria terra di origine non volontariamente ma obbligati dalle circostanze, come nel caso dei rifugiati o degli esuli. Inoltre, la mancanza del senso di appartenenza di questi soggetti si può tramutare in vera e propria ostilità nei confronti del paese accogliente, nel caso in cui esso non si sia dimostrato ospitale e disponibile nei confronti delle persone straniere. A proposito di questo, è interessante il contributo di Alessia De Nardi (2017) intitolato “Paesaggio e senso di appartenenza al luogo nell’esperienza dei migranti: un caso veneto”. Il testo presenta un percorso di ricerca che ha coinvolto soggetti autoctoni e stranieri della città di Montebelluna, in Veneto, con lo scopo di rilevare la loro relazione con il luogo di residenza. In particolare, l’obiettivo della ricerca era quello di “esplorare come il paesaggio (...) costituisca un riferimento per l’identità e l’appartenenza al luogo della popolazione” (ivi, p. 57), anche immigrata. L’esperienza ha richiesto ai soggetti coinvolti (49 persone, di età compresa tra i 17 ed i 44 anni) di raccontare il luogo in cui vivevano attraverso 8 fotografie. Inoltre, veniva successivamente chiesto loro di commentare i

propri scatti, in un'intervista semi-strutturata che ha sfruttato la tecnica della foto-elicitazione. I dati raccolti rivelano che le persone coinvolte, tanto autoctone quanto straniere, associano la città in cui abitano a due tipologie di luoghi individuate da Ritche (citato in De Nardi, 2017): i *'places of daily actions'*, che traggono significato dalla dimensione pratica del luogo, legata alla routine o ai servizi offerti, e i *"places of identificacion"*, nei quali è più importante la dimensione emotiva del luogo, legata alle esperienze, alle relazioni e alle emozioni sperimentate al suo interno. Il senso di appartenenza è strettamente connesso a quest'ultimo tipo di luoghi: è evidente, pertanto, che "il 'paesaggio sociale' conta più di quello fisico-geografico" (ivi, p. 68).

In relazione più stretta con il concetto di *place attachment*, è d'obbligo parlare del progetto e del libro "Il rumore lontano" di Xabier Erkizia (2017), all'interno del quale viene esplorato il treno in quanto spazio vissuto e paesaggio sonoro. Per quanto riguarda il primo aspetto, Lorena Rocca, curatrice del testo, nel prologo riflette sul treno in quanto luogo speciale al quale si possono attribuire molteplici sensi e utilità. Lo stesso vagone, infatti, viene vissuto in modo diverso da persone diverse: pensiamo ad esempio a coloro che prendono il treno per tornare a casa dalla propria famiglia dopo tanto tempo che non la vedono e che durante il viaggio provano l'impazienza di riabbracciare i propri cari, oppure a coloro che salgono in treno per andare all'università o al posto di lavoro e che durante il tragitto tengono gli occhi 'incollati' ai propri dispositivi tecnologici o ad un libro e si sentono nervosi per la nuova giornata lavorativa. Allo stesso modo, il sedile per alcuni può coincidere con una comoda poltrona dove truccarsi, per altri può essere il luogo in cui scambiarsi baci con il proprio partner, per altri ancora può rappresentare un'area di riposo o di riflessione. Si prende il treno in modi e per motivi diversi. Tutto questo può portare a sviluppare affetto nei confronti di questo mezzo di trasporto ma soprattutto del paesaggio che esso restituisce quando ci si sposta sulle sue rotaie. Rocca, infatti, parlando dei viaggi in treno durante i quali guarda fuori dal finestrino, scrive che: "come lo sguardo tra me e le mie bambine, anche lo sguardo che si appoggia ogni giorno su questi paesaggi è amorevole ed intimo, ed è spinto da un fortissimo senso di adozione che mi porta a dire: questi paesaggi sono anche miei e voglio prendermene cura!" (Erkizia, 2017, p. 12).



## Capitolo 2: I riferimenti geografico-musicali

### 2.1 Gli studi sul paesaggio sonoro

Il presente paragrafo risponderà ai seguenti quesiti: *cos'è il paesaggio sonoro? di quali elementi si compone? come si relaziona con l'ambiente antropico circostante?*

Per rispondere a queste domande è necessario introdurre la figura di Murray Schafer, compositore e scrittore canadese, che può essere considerato il fondatore del concetto di *soundscape*, ovvero paesaggio sonoro. Egli nel suo libro “*The Tuning of the World*”, all'interno del quale “il mondo viene considerato come una immensa composizione musicale” (Schafer, 1985, p. 15), lo definisce come “qualsiasi campo di studio acustico” (ivi, p. 19). L'autore afferma così a gran voce che qualsiasi suono, sia esso parte di una canzone che scorre in sottofondo oppure di un programma radiofonico oppure ancora dell'ambiente naturale in cui siamo immersi, possa essere considerato musica: “Ecco la nuova orchestra: l'universo sonoro!” (ivi, p. 16). In tal senso si può dire che anche una città, pervasa delle voci dei suoi abitanti e dei rumori tipici dei centri urbani, presenta il suo paesaggio sonoro, composto da “un complesso intreccio tra molti elementi strettamente connessi alle attività produttive e commerciali peculiari, come ad esempio quelle che animano una banchina portuale” (Malatesta, 2006, p. 25). Tutto ciò successivamente viene ripreso e approfondito nella definizione di *soundscape* offerta dalla *Careggi Landscape Declaration on Soundscape* (2012), che, richiamando la Convenzione Europea sul Paesaggio, lo descrive come “il risultato delle manifestazioni e dinamiche fisiche (geofonie), biologiche (biofonie) e umane (antropofonie)” (p. 1). Ciò significa che l'uomo è certamente esposto ai diversi paesaggi sonori ma allo stesso tempo, con le sue attività, li compone, entra a farne parte. La peculiarità del paesaggio sonoro, però, è che esso “emerge da una relazione di senso tra un ascoltatore e un dato ambiente acustico” (Minidio, 2005, p. 151), pertanto risulta composto non da *oggetti* acustici quanto piuttosto da *eventi* acustici, significativi appunto nel contesto in cui emergono. Infine, il *soundscape* “non è una topografia statica che può essere disegnata e trasposta su una mappa, ma piuttosto una superficie fluida e cangiante che si trasforma via via che viene avvolta da suoni diversi” (Back e Bull, 2008, p. 18). Questo aspetto era stato precedentemente evidenziato anche da Schafer (1998), che già alla fine del XX secolo scriveva “dovunque nel mondo, oggi, il paesaggio sonoro è in mutamento” (Introduzione).

*“L'ambiente che mi circonda mentre sto scrivendo è un paesaggio sonoro. Attraverso la finestra aperta posso sentire lo stormire delle foglie dei pioppi al vento. E giugno, le uova si sono schiuse, e l'aria è piena del canto degli uccellini. All'interno, il frigorifero si avvia di colpo con il suo mugolare stridulo. Io respiro profondamente, poi continuo a fumare la pipa, che alle mie boccate scoppietta sommessamente. La penna scorre agilmente sul foglio bianco, scricchiolando a tratti, e facendo click! quando aggiungo un punto a una i o al termine di una frase. Questo è il paesaggio sonoro di un placido pomeriggio nella mia casa di campagna. Provate a confrontarlo con il vostro paesaggio sonoro mentre state leggendo questi appunti. I paesaggi sonori del mondo sono incredibilmente vari, in diversi luoghi e in diverse culture, e cambiano con il passare dei giorni e il mutare delle stagioni.”<sup>5</sup>*

Schafer (1985), inoltre, descrive tre tipi di suono che compongono i diversi paesaggi sonori in cui si è immersi. Innanzitutto, ci sono le toniche (*keynote sound*), ovvero quei suoni che dipendono dalla struttura e dalla posizione geografica del luogo ascoltato e dal suo clima: toniche potrebbero essere, quindi, il suono del vento che soffia sotto i portici di un centro urbano, oppure quello del mare su una spiaggia. Lorena Rocca (2018) afferma che “la tonica rappresenta nel paesaggio sonoro lo ‘sfondo’ entro cui si staglia la vita degli individui” (p. 41), riprendendo il parallelismo proposto da Minidio (2005) tra paesaggio visivo e paesaggio sonoro, più nello specifico tra *background*, ovvero lo sfondo visivo, e *keynote*, ovvero lo sfondo sonoro. La particolarità delle toniche è che, nel corso del tempo e con la vicinanza mantenuta con questi suoni, è come se essi diventassero invisibili all’orecchio, un’abitudine uditiva alla quale non si fa più caso. Allo stesso tempo, però, trattandosi di suoni fondamentali di un luogo, se dovessero mancare, si sentirebbe la loro assenza. Ci sono poi i segnali (*signal sound*), ovvero quei suoni che raccontano qualcosa del luogo in cui vengono uditi: un segnale, ad esempio, è costituito dal suono delle campane che scandiscono la giornata di una comunità o che comunicano, attraverso il loro rintocco, particolari celebrazioni. All’interno del parallelismo di Minidio (2005) citato poco sopra, possiamo affermare che i segnali emergono dallo sfondo sonoro rappresentato dalla tonica così come, guardando fuori dalla finestra, si possono notare alcuni elementi in primo piano rispetto alle montagne che si vedono in lontananza. Infine, Schafer (1985) parla di impronte sonore (*soundmark*), ovvero di quei suoni che racchiudono in sé l’essenza del luogo in cui risuonano: si tratta di suoni identitari, tipici, che l’autore descrive come “un suono comunitario che possiede caratteristiche di unicità

---

<sup>5</sup> Schafer R. M. (1998). *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*. p. 4.

oppure qualità tali da fargli attribuire, da parte di una determinata comunità, valore e considerazioni particolari” (p. 22). Nel nostro piccolo, la comunità cui fa riferimento Schafer potrebbe essere il nostro nucleo familiare, ed il suono comunitario unico e al quale diamo valore potrebbe essere, ad esempio, l’abbaio del nostro cane, il suono del phon quando nostra mamma si asciuga i capelli, o ancora una canzone che intoniamo sempre a squarciagola con nostro fratello. Facendo invece riferimento a comunità più ampie, “potremmo pensare come esempio alla voce del muezzin nelle comunità arabe” (Rocca, 2018, p. 42). Le impronte sonore, pertanto, “devono essere preservate e riconosciute come elemento d’identità da salvaguardare e proteggere proprio perché danno valore al luogo stesso in cui si trovano” (ibidem).

Schafer (1985) sviluppa poi il concetto di “ecologia acustica”, intesa come “lo studio dei suoni nel loro rapporto con la vita e la società” (p. 285). L’autore scrive che essa può essere indagata solo sul campo, andando ad analizzare l’influenza dell’ambiente acustico sulle persone che vi abitano. In altre parole, non solo il paesaggio sonoro di un ambiente è determinato dai suoni che derivano dalle attività umane, così come da quelli della natura, ma anche l’uomo è influenzato dal *soundscape* cui è esposto. A tal proposito, Minidio (2005), nel suo testo “I suoni del mondo”, riporta l’esempio della tribù Maaban, che occupava una zona del Sudan priva di rumori legati alla società meccanizzata e che, pertanto, presentava un udito migliore di quello delle civiltà industrializzate. L’ecologia acustica, però, si occupa anche delle relazioni che intercorrono tra le espressioni musicali di un popolo e l’ambiente in cui quello stesso popolo abita. Pertanto, questa disciplina si serve non di rado degli apporti e degli studi elaborati all’interno della geografia: il geografo americano Nash, ad esempio, approfondisce le influenze che i diversi paesaggi esercitano sul processo di creazione della musica, individuando 12 attività musicali che corrispondono a 12 dimensioni ambientali (citato in Minidio, 2005); Feld, invece, facendo riferimento alla popolazione dei Kaluli, suggerisce di approcciarsi alla musica tenendo in considerazione l’ambiente acustico nel quale essa è inserita (citato in Minidio, 2005), dal momento che “la musica si è evoluta a causa delle trasformazioni dell’ambiente acustico causate dai fattori sociali, dal cambiamento delle strutture di lavoro, dalla sedentarizzazione delle comunità (...)” (Minidio, 2005, p. 34).

Ora che si è data risposta alle domande di apertura del paragrafo, è opportuno presentare alcuni interessanti studi ispirati alle ricerche di Schafer.

Facendo nuovamente riferimento al paesaggio sonoro della città, ad esempio, sono significativi i contributi di Frank Tonkiss e Jean-Paul Thibaud all'interno del libro curato da Michael Bull e Les Back (2003) intitolato "The Auditory Culture Reader". Tonkiss (2008) apre il suo saggio "Cartoline uditive. Il suono, la memoria e la città" con un'osservazione che non lascia vie di scampo: "la città moderna, per quanto ci sia molto da vedere, non è solo spettacolare: è sonora" (p. 197). Spesso però la città suona talmente forte, talmente tanto, che l'uomo assume quello che Simmel definisce un "atteggiamento *blasé*", per il quale si potrebbe dire che l'uomo abbassa il volume di ciò che sente e la luminosità di ciò che vede per rispondere al turbinio di stimoli che caratterizza la realtà urbana (citato in Tonkiss, 2008). La scrittrice prosegue la sua indagine sul *soundscape* urbano affermando che "la città come paesaggio sonoro poliglotta è uno spazio in cui le differenze rimangono udibili" (ivi, p. 199), osservazione che può risultare estremamente attuale se si pensa a quante lingue, dialetti e accenti diversi si sentono passeggiando in una grande città come Venezia o Padova. Poco dopo Tonkiss scrive che "i suoni particolari del traffico sono le sigle musicali delle città moderne" (ivi, p. 200), facendo riferimento al fatto che la città, e pensandoci anche quella dei nostri giorni, è caratterizzata non più tanto da quei suoni che indicano le ore, come quello delle campane, quanto da quelli che trasmettono un senso di movimento, come ad esempio quello dell'automobile o del treno. Attorno a me ad esempio, in questo momento, sento il rumore di un tagliaerba in azione nel cortile del condominio, una macchina che passa sulla strada principale, un'altra macchina che arriva subito dietro alla prima, il cinguettio degli uccelli: tutti suoni legati al movimento. L'autrice parla poi di suoni urbani che rimangono impressi nella mente, che risvegliano un milione di ricordi non appena vengono sentiti, o che metaforicamente parlando catapultano il soggetto nel luogo dove li ha ascoltati in precedenza. Per concludere, Tonkiss propone una riflessione sul silenzio in città, il quale è "più provvisorio, più imprevedibile" (ivi, p. 201), esso è cioè precario, non appena lo percepiamo sembra subito scomparire.

*"Questi suoni sono conservati come souvenir. Un'estate a Parigi, in un appartamento vicino alla Gare de Lyon, mi sono addormentata al suono delle slittate e delle sciolate dei pattini sul piazzale di fronte alla stazione, al suono attutito degli ultimi treni che entravano e uscivano, diretti a sud. A Sydney un'altra estate abitavo sotto la pista d'atterraggio dell'aeroporto, ed ero*

*svegliata ogni mattina dal primo aereo della giornata che arrivava da Singapore (...).”<sup>6</sup>*

Thibaud (2008), invece, nel suo saggio “La composizione sonora della città”, parla di una città diversa, quella che ci si costruisce a proprio piacimento nel momento in cui se ne attraversano le strade con le cuffiette nelle orecchie. L’autore infatti scrive che la quotidianità degli abitanti dei centri urbani è caratterizzata dal camminare ascoltando la musica e delinea le implicazioni di questo diffuso atteggiamento: “viene a crearsi una sorta di sintonizzazione tra l’orecchio e il passo. (...) Mentre il corpo si muove in sincrono con la musica, l’ascoltatore trasforma lo scenario pubblico fornendo una nuova tonalità alla strada cittadina” (Thibaud, 2008, p. 204). Ciò che colpisce di questo contributo è la capacità dell’autore di descrivere efficacemente sensazioni e situazioni che ognuno di noi può aver vissuto in prima persona. Personalmente, ad esempio, leggendo le parole sopra citate, mi sono subito venuti in mente i numerosi viaggi in macchina durante i quali indosso le cuffie e, guardando fuori dal finestrino accompagnata dalla mia musica, attribuisco alla città intorno a me volti sempre diversi, a seconda dell’umore che ho e quindi della melodia che ascolto. Successivamente l’autore scrive anche che questo meccanismo “fa parte di una tattica urbana che consiste nel decomporre la struttura territoriale della città e nel ricomporla attraverso comportamenti spazio-fonici, in un doppio movimento di deterritorializzazione e riterritorializzazione” (ibidem) e, poco dopo, che “partecipa all’ascolto dell’altrove” (ivi, p. 205). Ancora una volta, un parallelismo con la mia personale esperienza: la maggior parte delle volte, infatti, sulle mie cuffie suona musica latino-americana, che mi trasporta con la mente oltreoceano, in Colombia, la terra di provenienza di mia madre, indossando così i panni del “passante con le cuffie” di cui parla Thibaud, il quale “naviga contemporaneamente in diversi mondi: il mondo in cui sente e quello in cui cammina” (ivi, p. 206). Risulta importante un ultimo passaggio del contributo di Thibaud, che riguarda le motivazioni per cui siamo portati a indossare delle cuffie e a ri-costruire così lo spazio che ci circonda: “l’ascoltatore che cammina le utilizza non solo per proteggere sé stesso dalle aggressioni sonore della città, ma anche per filtrare e amplificare gli eventi che danno al luogo il suo significato. A seconda dei luoghi e di ciò che avviene al loro interno, il volume sonoro del walkman

---

<sup>6</sup> Tonkiss, F. (2008). Cartoline uditive. Il suono, la memoria e la città. In M. Bull & L. Back (Eds.) *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l’universo dell’ascolto*. Milano: il Saggiatore s.p.a. p. 200.

è utilizzato in modo da dare la possibilità di ascoltare o di coprire conversazioni, rintocchi di campane, grida di bambini, rumore del traffico e così via” (ivi, p. 205). Tutto ciò si lega al concetto di ecologia acustica di Schafer (1985): il paesaggio sonoro che ci circonda talvolta ci aggredisce, ha potere su di noi, ma allo stesso tempo noi, decidendo di alzare o abbassare il volume delle nostre cuffie, esercitiamo un certo potere su di lui, lo modifichiamo, dando una gerarchia ai suoni che lo caratterizzano decidendo di ascoltarli oppure di ignorarli. Camminando con le cuffie, quindi, ri-costruiamo il nostro paesaggio sonoro e la città intorno a noi.

All'interno della raccolta di Bull e Back è interessante anche il saggio intitolato “Paesaggi sonori dell'automobile”, scritto dal primo curatore (2008), nel quale l'automobile viene presentata sotto molteplici punti di vista, tutti lontani dalla comune considerazione della macchina come mezzo di trasporto: si parla di auto come casa, come entità privatizzata, come spazio di performance o di riflessione, ma soprattutto come ambiente sonoro. Ai fini di questa trattazione, l'aspetto che risulta più rilevante è che Bull parla nuovamente di un paesaggio sonoro invadente, per fuggire dal quale ci si rifugia spesso nell'abitacolo della propria automobile, dove si può alzare il volume della musica fino a non sentire più i suoni dell'ambiente esterno, costruendo così il proprio *soundscape*. L'automobile, inoltre, offre la possibilità di scegliere “la musica o il sound a seconda del momento del giorno e dell'umore del guidatore” (Bull, 2008, p. 239). Ritorna quindi l'uomo che agisce sul paesaggio sonoro che lo circonda, lo modifica in modo tale da potersi sentire meglio al suo interno. D'altra parte, la radio, spiega l'autore, “ha trasformato radicalmente la natura della guida e l'esperienza dello spazio, del tempo e del luogo da parte del guidatore” (ivi, p. 232) e poco dopo scrive che “guidare senza la mediazione della musica o della voce modifica qualitativamente l'esperienza della guida” (ivi, p. 234), o ancora che “alcuni automobilisti dicono di evitare certi tipi di musica perché sentono che potrebbero guidare troppo velocemente” (ivi, p. 242). In questo caso, invece, ritorna il paesaggio sonoro che agisce sull'uomo, influenzando il suo modo di vivere la quotidianità e il suo modo di comportarsi.

Un'ulteriore esperienza alla quale vale la pena fare riferimento è quella raccontata all'interno del volume “Petropolis” e realizzata nell'omonimo quartiere residenziale della città di Caxias do Sul, nella regione del Rio Grande do Sul in Brasile. All'interno della raccolta compaiono i contributi di autori che hanno colto differenti caratteristiche sonore

di questo luogo. Monica Fantini (2017), ad esempio, nella sezione intitolata “Silenzio apparente” scrive che chiudendo gli occhi, e quindi facendo riferimento ad una conoscenza dello spazio circostante che inevitabilmente si affida a ciò che si sente, Petropolis sembra un quartiere abbandonato, senza vita comunitaria nelle sue strade.

*“Una settimana di ottobre del 2017 a Petropolis sento: uccellini / silenzio apparente/ voci dei bambini / silenzio apparente/ voce di un venditore di strada con megafono/ silenzio apparente/ abbaiare di cani / fischietti dei vigili privati che sorvegliano le strade la notte/ silenzio apparente/”<sup>7</sup>*

Il silenzio di cui ci parla Fantini, però, è per l'appunto ‘apparente’, dal momento che “i fili elettrificati gridano sempre” (ivi, p. 9). Il suono dei fili elettrificati, pertanto, potrebbe costituire, facendo riferimento ai tipi di suono individuati da Schafer (1985), esposti nella prima parte del presente paragrafo, una tonica, ovvero un suono di sottofondo, sempre presente ma spesso non udito dagli abitanti del luogo che ci hanno fatto l’abitudine. Durante il corso universitario di ‘Fondamenti e didattica della Geografia’ tenuto dalla professoressa Lorena Rocca, però, è emerso che questo suono può anche rappresentare un segnale che racconta qualcosa del luogo in cui risuona: i cancelli elettrificati, infatti, trasmettono l’idea di una comunità chiusa in sé stessa, che trascorre la sua vita all’interno delle mura domestiche e che si protegge con barriere architettoniche possenti e rumorose per contrastare la delinquenza che si manifesta spesso nell’ambiente di residenza. Il silenzio apparente di cui parla l’autrice compare anche nella sezione di Michele Mainardi (2017) intitolata “Risonanze”, ma questa volta esso viene spezzato da “un suono in strada, improvviso, corto, limpido, acuto (...) Si ripete. Passa. Un fischio, riappare a distanza, ... se ne va” (p. 14). Anche questo suono è stato oggetto delle riflessioni emerse durante il corso citato poco sopra: esso rappresenta nuovamente il segnale di una comunità fragile e vulnerabile dal punto di vista della sicurezza, che necessita pertanto di un sorvegliante del quartiere che annunci il suo passaggio attraverso un fischiotto. Per questi stessi motivi, questo fischio può essere anche un’impronta sonora, cui la comunità attribuisce valore poiché connessa alla propria incolumità.

---

<sup>7</sup> Fantini, M. (2017). Silenzio apparente. In X. Erkizia, M. Fantini, M. Mainardi, M. Rela & L. Rocca, *Petropolis*. Locarno:SUPSI. p. 8.

Infine, è doveroso riportare brevemente anche il lavoro di Erkizia (2017) discusso nel paragrafo 1.2, che si concentra sui suoni che caratterizzano l'esperienza del treno, elemento cui la comunità del Canton Ticino attribuisce estrema importanza: tornando alla categorizzazione delineata da Schafer (1985), infatti, si può certamente affermare che il treno rappresenta per gli abitanti di queste località un'impronta sonora che attribuisce senso al luogo in cui abitano. Allo stesso tempo, però, il treno può costituire anche una tonica, ovvero un suono di sfondo che nel corso del tempo, abituandosi a sentirlo, sembra scomparire: l'autore, infatti, facendo riferimento ad una famosa stazione ferroviaria svizzera, scrive che "la stazione dei treni di Bellinzona è un gigantesco concerto meccanico" (Erkizia, 2017, p. 52), ma subito dopo specifica che "chi vive vicino alla ferrovia non sente nessun concerto" (ibidem). Per chi lavora *con* e *nei* treni, invece, il suono è un punto di riferimento irrinunciabile: nel testo, infatti, vengono riportate le parole di un macchinista della linea ferroviaria Centovallina che fin da piccolo sentiva se il treno stava funzionando correttamente facendo affidamento al suono che esso emetteva. Lo stesso personaggio, durante il suo racconto, spiega che il treno possiede un suo linguaggio, quello dei fischi, che vengono utilizzati per indicare, ad esempio, l'entrata in una galleria oppure l'apertura o la chiusura dei freni. I fischi, però, non sono sempre uguali tra di loro ma dipendono in gran misura dalla persona che guida il treno: "i macchinisti italiani e quelli svizzeri non fischiano allo stesso modo, anche se il treno è lo stesso. In un certo senso, il fischio diventa il prolungamento della personalità culturale. I ferrovieri svizzeri sono più silenziosi, più discreti, si potrebbe dire più seri. Gli italiani invece sono più rumorosi, più allegri e giocosi" (ivi, p. 65). È molto curioso, inoltre, il fatto che entrando in un treno e spostandosi dalla prima alla seconda classe, o viceversa, ci si possa rendere conto che esse suonano in modo differente, anche per via del diverso tipo di passeggeri che ospitano:

*"[il vagone] di prima classe è molto silenzioso. Viene usato principalmente da persone adulte, spesso uomini e donne professionisti, che percorrono il loro tratto lavorando, leggendo o dormendo. Una parete di vetro semi trasparente separa, fisicamente e acusticamente, la prima dalla seconda classe. Qui, in seconda classe, si trova la "cintura" dei vagoni e ad ogni curva le giunture di gomma producono un rumore peculiare e strepitante. (...) Questo tipo di vagone, che a volte sembra la metropolitana di una grande città, viene usato da studenti, immigrati e gente di classe media."*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Erkizia, X. (2017). *Il rumore lontano*. pp. 94-95.

Questo lavoro, come spiega Lorena Rocca in un'intervista riguardante il progetto, ha permesso di far emergere 'geografie invisibili': infatti, dando voce ad uno spazio che sembra privo di valore e meramente funzionale ai nostri spostamenti, sono emersi svariati significati attribuiti ad esso, connessi alle storie di vita delle persone.

## *2.2 I risvolti degli studi sul paesaggio sonoro*

### *2.2.1 Le due facce della medaglia dell'inquinamento acustico*

Partendo dagli studi di Schafer si può distinguere tra paesaggi sonori "Hi-fi", ovvero in alta definizione, e "Lo-Fi", ovvero in bassa definizione. Nei primi i suoni risultano chiaramente udibili e distinguibili, essendo basso il livello di rumore nel contesto in cui si è inseriti; nei secondi, invece, tipici della società industrializzata, i suoni sono coperti dal rumore di sottofondo e arrivano all'orecchio dell'ascoltatore confusi e sovrapposti. A proposito di questo, Minidio (2005) spiega che il profilo acustico dei suoni, ovvero l'area all'interno della quale essi vengono uditi fino alla loro scomparsa, è fortemente influenzato dall'ambiente acustico: all'interno di un ambiente Lo-Fi, ad esempio, i suoni risultano avere un profilo acustico molto limitato. Questa distinzione, unita alla presa di coscienza nei confronti degli alti livelli di rumore dei centri urbani, ha provocato la diffusione dell'attenzione dedicata al tema dell'inquinamento acustico, importante anche dal punto di vista educativo, dal momento che "senza dubbio i rischi, sia per la salute sia per il processo di apprendimento, per le fasce più giovani, sono molto seri" (Malatesta, 2006, p. 25). L'inquinamento acustico, infatti, "mina l'efficacia dei sensi che non riescono più a comunicare con il proprio ambiente, determinando disagio negli individui" (Laghezza, 2013, p. 75). In altre parole, è come se le persone che vivono nelle città moderne, immerse in un vortice di suoni e rumori che percepiscono in modo distorto, non riescano più ad orientarsi, non sappiano più trovare il loro posto. Eugenia Laghezza (2013), inoltre, riprendendo gli studi di Schafer, parla di una società moderna sempre più sorda per via del rumore che la caratterizza, come se la soluzione a questo problema fosse il ricorso ad una 'sordità acquisita', simile all'atteggiamento *blasè* presentato nel paragrafo precedente (citato in Tonkiss, 2008). Si tratta di una situazione rilevata qualche anno prima anche da Lucio Ivaldi (2010), il quale riscontrava "un aumento dei sintomi di perdita dell'udito e, peggio ancora, un atteggiamento di apatica indifferenza verso l'universo sonoro che ci circonda" (p. 3). Questa è anche la consapevolezza da cui prende

le mosse il testo di Murray Schafer (1998) “Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono”, che propone una serie di attività con lo scopo di realizzare una ‘pulizia dell’orecchio’, ovvero di riabituarci a prestare attenzione ai paesaggi sonori che ci circondano, nella loro interezza. Infine, tornando alle conseguenze dell’inquinamento acustico, Eugenia Laghezza (2013) aggiunge che “il potere disturbante e omologante dei suoni prodotti da ‘aggeggi meccanici, un narcotico per il nostro cervello’ come automobili, aeroplani, impianti ecc. contribuisce (...) a annientare la specificità di un contesto” (p. 75). Quest’ultimo aspetto è molto interessante: la diffusione di automobili e aerei, che producono lo stesso suono ovunque, ha generato un’omologazione tra le città del mondo, le quali sembrano perdere la loro unicità.

Tuttavia, è necessario considerare, come spiega Malatesta (2006), che gli elementi che provocano l’inquinamento acustico sono comunque parte integrante e fondamentale del paesaggio in cui si vive, il quale non sarebbe come è, non sarebbe sé, se venisse meno il rumore che lo contraddistingue. Proprio per questo motivo gli educatori si trovano davanti ad un grande enigma: parlare di qualcosa che non può essere dimenticato o cancellato, poiché “è un protagonista assoluto della vita di ogni individuo” (Malatesta, 2006, p. 26), ma allo stesso tempo “trasmettere conoscenze e comportamenti maggiormente eco-compatibili” (ibidem) nei confronti di quello stesso aspetto. Una possibile soluzione è quella di riconoscere al rumore la stessa dignità estetica che normalmente viene attribuita al suono, così come fece Luigi Russolo all’interno del suo testo “Arte dei rumori”, all’interno del quale il fracasso cittadino sembra trasformarsi in un’orchestra (citato in Ivaldi, 2010):

*“Attraversiamo una grande capitale moderna, con le orecchie più attente che gli occhi, e godremo nel distinguere i risucchi d'acqua, d'aria o di gas nei tubi metallici, il borbottio dei motori che fiatano e pulsano con una indiscutibile animalità, il palpitare delle valvole, l'andirivieni degli stantuffi, gli stridori delle seghe meccaniche, i balzi del tram sulle rotaie, lo schioccar delle fruste, il garrire delle tende e delle bandiere. Ci divertiremo ad orchestrar idealmente insieme il fragore delle saracinesche dei negozi, le porte sbatacchianti, il brusio e lo scalpiccio delle folle, i diversi frastuoni delle stazioni, delle ferriere, delle filande, delle tipografie, delle centrali elettriche e delle ferrovie sotterranee.”<sup>9</sup>*

---

<sup>9</sup> Russolo, L. (1916). *L'arte dei rumori*. Milano: edizioni futuriste di Poesia. p. 12. (citato in Ivaldi, 2010)

Inoltre, Schafer (1998) ribadisce che è inutile e fuorviante affrontare la tematica dell'inquinamento acustico soltanto da un punto di vista negativo: il rumore, infatti, assicura un impiego a molti professionisti e una riduzione del rumore verrebbe percepita, oggi, come una perdita di vitalità. Inoltre, con un semplice cambio di prospettiva, occuparsi del rumore significherebbe occuparsi del design del paesaggio sonoro, il quale è però importante che provenga da cittadini sensibili, stimolati a prestare attenzione ai suoni che li circondano (Schafer, 1998). Proprio in relazione a questa doppia natura dell'inquinamento acustico, F. Augoyard (1993) evidenzia due diversi approcci all'ambiente acustico: il primo è quello delle scienze dure, il cui scopo è quello di limitare il rumore ambientale, mentre il secondo è quello delle scienze umanistiche, che ambiscono ad una maggior conoscenza del mondo sonoro che ci circonda (citato in Rocca, 2013).

### *2.2.2 Le implicazioni per gli urbanisti e il sound design*

Quanto esposto comporta delle inevitabili implicazioni anche per gli urbanisti, che dovrebbero interessarsi non solo della riduzione del rumore ma anche dell'atmosfera acustica di spazi come piazze, parchi pubblici, arene e così via (Rocca, 2017a). All'interno dell'articolo "Pensieri su libero ascolto", infatti, Laghezza (2013) afferma che "i luoghi fisici (...) inevitabilmente, influenzano le modalità di ascolto" (p. 82), consapevolezza raggiunta solo in tempi recenti, dal momento che a partire dall'antichità fino all'età moderna gli spazi creati per ascoltare e guardare gli spettacoli come quelli teatrali erano caratterizzati dalla fissità architettonica, rimanevano cioè sempre uguali a sé stessi indipendentemente dall'opera presentata. Nello stesso testo vengono offerti svariati esempi di questo legame indissolubile tra la struttura dello spazio e la percezione uditiva: la cattedrale romanica, con il suo riverbero, risulta perfetta per la realizzazione del medievale canto gregoriano; Wagner fece costruire un teatro che presentasse solo le proprie opere, caratterizzato da un'unica gradinata e dall'orchestra nascosta in una fossa incavata nello spazio tra la platea e il palco, tutto con lo scopo di far sentire meglio al pubblico le parole dello spettacolo; Maurizio Sacripanti, durante il concorso per progettare il teatro di Cagliari nel 1965, pensò ad uno spazio che potesse adattarsi e cambiare a seconda dell'opera realizzata, attraverso l'utilizzo di moduli prismatici retrattili che si disponevano in modo differente o che venivano rivestiti di materiali diversi

a seconda delle necessità espressive e ricettive; Luigi Nono, per la rappresentazione teatrale “Prometeo, o la tragedia dell’ascolto”, fece collocare gli spettatori al centro della sala, circondati da ottanta musicisti posizionati a diverse altezze, i quali si spostavano durante lo spettacolo con lo scopo di far interagire musica e spazio; la musica di sottofondo costituisce un ornamento dei “non luoghi”, ovvero quegli spazi che si attraversano ma che non si vivono, come i supermercati o gli studi dentistici. Questo è ciò di cui si occupa il *sound design*: gli spazi per la musica e la musica negli spazi. L’espressione, però, come spiega Stefano Lombardo Vallauri (2017), comprende anche il lavoro che viene svolto sul suono nel contesto cinematografico, la “costruzione del suono” (p. 53). All’interno del cinema si entra in relazione con una realtà fittizia, verosimile ma non reale, anche dal punto di vista sonoro: spesso, infatti, le orecchie di coloro che assistono alla proiezione del film vengono ingannate da suoni ‘finti’, ricreati attraverso l’utilizzo di svariati materiali e tecniche. Allo stesso tempo, però, l’autore spiega che gli spettatori sentono l’esigenza dell’autenticità molto di più per i suoni che per le immagini. Pertanto, entra in azione la figura del *sound designer*, ovvero colui che si occupa del paesaggio sonoro del film, costituito da tre tipologie di suoni: suoni reali registrati, suoni del tutto artificiali, suoni reali alterati. Ecco che quindi, quando ci si adoperava per creare, modellare o migliorare il paesaggio sonoro di un luogo, ci si sta occupando di *soundscape design* (Minidio, 2005) e si sta diventando *soundscape designers* (Ivaldi, 2010).

### 2.2.3 Come ‘catturare’ il paesaggio sonoro?

Molti autori nei loro testi discutono di una sostanziale differenza tra il senso della vista e quello dell’udito: il primo, nel corso del tempo, ha sviluppato sistemi per tenere traccia, manipolare e rappresentare quanto percepisce, il secondo invece no (Rocca, 2020a; Rocca, 2018; Rocca, 2017a; Rocca e Faggioli, 2016). Anche la nostra stessa esperienza insegna che il paesaggio ‘visivo’ può essere catturato attraverso una fotografia, un dipinto o un disegno. Ma il paesaggio sonoro, invece? La soluzione si è trovata nelle registrazioni, che conservano i suoni così come le immagini conservano nel tempo gli spazi, e che permettono di analizzare, archiviare ed eventualmente ri-utilizzare gli eventi sonori che compongono un *soundscape* (Schafer, 1985). Inoltre, il paesaggio ‘visivo’ può essere rappresentato attraverso le mappe (fisiche, politiche, tematiche). Parallelamente,

per la rappresentazione del *soundscape* si è rivelato spesso necessario trasferire i suoni in un'altra sfera sensoriale, come quella della vista. Ecco che quindi, in particolare nell'ultimo decennio, si è registrata un'esplosione di progetti sulla mappatura del paesaggio sonoro, realizzata per conoscerne i componenti, comprenderlo nei suoi significati, manipolarlo e controllarlo nella sua struttura. Un esempio di mappa sonora è quello della cartografia a isofone, caratterizzata dalla presenza di linee che racchiudono territori che presentano lo stesso numero di decibel. 'Ticino Soundmap', di cui si riporta il sito internet in sitografia, rappresenta un altro di questi percorsi di conoscenza dello spazio circostante, il Canton Ticino, attraverso la mappatura dei suoni che lo caratterizzano. Durante il modulo di Didattica della Geografia del corso in *Bachelor of Arts* SUPSI in 'Insegnamento per il livello prescolastico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia', è stato chiesto agli studenti di esplorare i suoni geolocalizzati nella mappa e le relative descrizioni e di utilizzare tali materiali per produrre nuove narrazioni (Rocca, 2020b). Essi dovevano, nello specifico, individuare a partire dai suoni: il fatto storico-geografico; il senso del luogo; le radici culturali; i paesaggi della mente; i valori etici del territorio.

#### 2.2.4 Musica "altra", nuove esperienze e nuovi campi di indagine

Nella seconda metà del XX secolo, gli studi di Schafer hanno portato musicisti e ricercatori a rivalutare la natura del rumore e a confrontarsi in modo nuovo con i paesaggi sonori, porgendo un'attenzione diversa al mondo dei suoni (Ivaldi, 2010; Giurati, 2015). È evidente la necessità di ri-educare le persone non alla musica, quanto piuttosto al suono, liberandosi dagli schemi estetici che ingabbiano la nostra percezione uditiva (Laghezza, 2013). In questi anni, quindi, si inizia a coinvolgere nella definizione di 'musica' anche quei suoni che precedentemente venivano considerati poco eleganti, insignificanti o disturbanti, d'altronde, "quando il rumore diventa progetto plasmato dall'uomo attraverso i suoi strumenti, questo diventa musica" (Rocca, 2019c, p. 12). Questo è il clima di innovazione all'interno del quale emergono tipi di musica "altra": iniziano infatti le sperimentazioni di Schonberg sulla musica dodecafonica, che contrasta le precedenti convenzioni sull'armonia compositiva; nascono la musica concreta, nella quale compaiono suoni e rumori pre-registrati e poi montati, o la musica elettronica, che sfrutta suoni prodotti da generatori di frequenze e di onde (Laghezza, 2013); compaiono le

*'soundscape composition'*, ovvero composizioni musicali che utilizzano suoni di paesaggi sonori ricollocati però in un diverso spazio-tempo (Rocca, 2013).

Contemporaneamente sono emerse nuove pratiche legate alla percezione del *soundscape* di un luogo, come ad esempio il *'soundwalking'*, ovvero “una passeggiata nel corso della quale ci si concentra sull’ascolto” (Schafer, 1985, p. 295). A tal proposito Minidio (2005) cita Westerkamp, che nel 1974 ha individuato tre funzioni della passeggiata sonora: l’orientamento, dal momento che è possibile affidarsi ad un determinato percorso sulla base dei suoni e dei rumori che si sentono (si pensi ad un individuo in mezzo alla foresta, circondato da alberi altissimi che gli impediscono di avere una buona visuale dell’ambiente circostante); il dialogo con tutti gli oggetti sonori che interagiscono con il *soundwalker* (gli animali, le persone, gli effetti acustici dell’ambiente), come reazione attiva all’esperienza che si sta affrontando; la composizione, che usufruisce dei suoni dell’ambiente ma anche dei suoni auto-prodotti per modificare le qualità acustiche dell’ambiente stesso. Un’ulteriore pratica legata agli studi sul *soundscape* è quella dello ‘storytelling sonoro’ (Rocca, 2018; Rocca, 2017a). Quest’ultimo, che coincide con la verbalizzazione delle esperienze sonore vissute dalle persone, offre, ad esempio, la possibilità di: utilizzare lemmi poco comuni, allo scopo di descrivere al meglio la propria percezione uditiva; scavare nella propria emotività; allenarsi nella costruzione di narrazioni semplici ed essenziali ma allo stesso tempo chiare e complete.

Gli studi di Schafer sono legati anche alla nascita dell’etnomusicologia, una disciplina che “si occupa delle forme e dei comportamenti musicali su scala planetaria e in prospettiva comparativa, evidenziando nella propria ricerca le relazioni tra suoni e culture” (Giurati, 2015, p. 116). Minidio (2005), citando Feld (2002), specifica che inizialmente questa branca di studio si è occupata delle tradizioni musicali extraeuropee, per poi rivolgersi successivamente ad uno scenario più ampio, che coinvolge tutto il mondo, includendo nelle sue ricerche anche le espressioni musicali di particolari gruppi sociali, individuati non solo sulla base della razza, ma anche del genere e della classe sociale di appartenenza.

### Capitolo 3: I riferimenti didattici

#### 3.1 Perché lavorare sul paesaggio sonoro e l'attaccamento al luogo a scuola?

Gli studi sul paesaggio sonoro prendono avvio dalla consapevolezza che il corpo umano è un apparato percettivo multimodale, che si serve di svariati sensi per agire ed interagire con il mondo circostante (Malatesta, 2006; Rocca, 2020a; Rocca, 2020b). Pertanto, è auspicabile fare riferimento ad una percezione multi-sensoriale del paesaggio (Minidio, 2005). Ciononostante, “la percezione del paesaggio mediante altri sensi rispetto alla vista quasi non è considerata” (Scapozza, 2017, p. 64): oggi, infatti, è ancora forte la tendenza ad affidarsi al solo senso della vista per conoscere, immaginare e rappresentare l'ambiente circostante (Giurati, 2015; Minidio, 2005; Rocca, 2020a; Scapozza, 2017). Non siamo abituati a prestare attenzione con le nostre orecchie quanto lo facciamo con i nostri occhi e pertanto c'è la necessità, già a partire dalla scuola dell'infanzia, di recuperare quella dimensione uditiva che risulta centrale nelle prime fasi della vita del bambino ma che successivamente passa in secondo piano, lasciando il proprio posto ad altri sensi, primo fra tutti la vista (Galassetti, Galfetti e Rocca, 2019). Dobbiamo re-imparare ad ascoltare, come aveva giustamente evidenziato Schafer (1998). Ma *perché* si dovrebbe *ascoltare il paesaggio* e perché si dovrebbe affrontare il *soundscape* a scuola?

Per rispondere a queste domande si deve innanzitutto ricordare che i suoni sono parte integrante della nostra cultura, tanto che l'UNESCO (2003) li definisce come patrimonio immateriale e componente fondamentale del paesaggio, scrivendo che “per ‘patrimonio culturale immateriale’ s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il *know-how* – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale” (p. 2). A tal proposito, Minidio (2005) individua nel paesaggio sonoro un patrimonio materiale, dato dagli elementi naturali (fiumi, cascate, foreste), dalle strutture urbanistiche e rurali (strade, aeroporti, stadi), dai beni artistici e monumentali (campane, organi) e dai beni non monumentali (mulini, lavatoi), e un patrimonio immateriale, dato dal retaggio musicale (tradizione musicale, tecniche vocali), dal sapere tecnologico-produttivo (strumenti popolari tipici) e dalla tradizione (feste popolari, sagre).

Inoltre, i suoni e la musica, in quanto ‘cronotopi’, ovvero oggetti territoriali che condensano in sé stessi un determinato tempo ed un determinato spazio (Rocca, 2013), se

interrogati nel modo giusto, diventano dei testimoni privilegiati che raccontano qualcosa del luogo da cui provengono, dal punto di vista denotativo e/o connotativo. Essi, dunque, ci permettono di conoscere i luoghi, fino ad entrare nelle pieghe del quotidiano: Lorena Rocca (2019c), nel suo primo contributo all'interno del volume intitolato "Siamo quello che ascoltiamo", scrive che "il suono, infatti, reca con sé informazioni circa lo spazio nel quale esso prende forma, può dirci qualcosa sul luogo, i suoi abitanti, le loro attività" (p. 13). In particolare, i suoni possono fare luce sul 'fatto' geografico, cioè gli oggetti territoriali, il 'farsi', ovvero i processi cui lo spazio è esposto, e il 'senso', vale a dire i significati ad esso attribuiti (Rocca, 2018). Con l'udito, inoltre, si può captare a 360° ciò che ci circonda e questo non è certamente possibile attraverso il senso della vista, che ci restituisce soltanto una piccola parte dell'ambiente attorno a noi. Attraverso l'ascolto ci si può anche orientare: ce lo insegnano le persone ipovedenti, alcune delle quali si muovono nello spazio grazie all'ecolocalizzazione, ovvero ascoltando il suono riflesso di un suono che il più delle volte emettono loro stessi, il quale "rimbalza" sulle superfici dell'ambiente circostante rivelandone la conformazione (Rocca, 2019c). Durante il corso di Fondamenti e didattica della Geografia tenuto dalla professoressa Lorena Rocca, personalmente frequentato, noi studenti abbiamo potuto allenare la nostra capacità di ecolocalizzazione: in quell'occasione è stato sorprendente realizzare come suonino in modo diverso gli spazi della casa, dalla camera da letto alla cucina, dal box doccia all'armadio. Il suono ci guida nella direzione da seguire anche in un altro senso, ben illustrato da Giurati (2015): "(...) è un suono a rivelarci la presenza di musiche o di contesti che stiamo cercando, molto prima che siamo in grado di vederli. L'esempio dei suoni di una festa all'aperto, o di un raduno politico possono servire a illustrare questo concetto" (p. 116).

Per quanto riguarda la trattazione del *soundscape* a scuola, esso si rivela come un ambiente di apprendimento estremamente stimolante ed arricchente. Nel suo contributo "Paesaggio sonoro, senso del sé e apprendimento autentico", infatti, Matteo Luigi Piricò (2019) scrive che "l'attività didattica legata ai paesaggi sonori [è] un momento privilegiato per mobilitare profondamente le strutture cognitive ed extracognitive degli allievi" (p. 85). A tal proposito l'autore parla del *soundmapping*, che coinvolge e rafforza svariati tipi di attenzione dello studente, da quella selettiva, a quella divisa, a quella sostenuta. All'interno del testo di Piricò, inoltre, vengono presentate tre delle competenze

trasversali che entrano in gioco e si sviluppano lavorando sul paesaggio sonoro nel momento in cui tentiamo di mappararlo oppure di catturare e di rappresentare i suoni di cui si compone: esse sono il pensiero riflessivo e critico, le strategie di apprendimento, il pensiero creativo. Proseguendo, è molto probabile che gli alunni, continuamente esposti al mondo dei suoni, percepiscano il paesaggio sonoro come un ambiente di apprendimento autentico e reale, sviluppando così maggiore interesse nei confronti del tema. Infine, la tematica del *soundscape* si presta ad essere affrontata da molteplici punti di vista, in un'ottica di interdisciplinarietà: si possono approfondire i paesaggi sonori di uno stesso spazio ma in tempi diversi; viceversa, si possono esplorare paesaggi sonori relativi a differenti parti del mondo ma nello stesso momento storico; si possono indossare i panni di un urbanista e cercare di ricostruire il *soundscape* degli ambienti che si frequentano; ci si può trasformare in musicisti e compositori, registrando e montando gli oggetti sonori che compongono i paesaggi sonori attorno a noi; si possono sfruttare i suoni dell'ambiente per arricchire le nostre narrazioni e così via.

Minidio (2005) offre un'ulteriore argomentazione a favore della trattazione del paesaggio sonoro: essa non deve ridursi ad una speculazione sul valore della percezione multi-sensoriale del paesaggio, ma deve costituire il punto di partenza di azioni rivolte alla salvaguardia e al miglioramento del paesaggio stesso, valorizzate negli anni precedenti anche dalla Convenzione Europea del Paesaggio (CEP). Affrontando con gli alunni la tematica del *soundscape* e le questioni ad essa connesse come quella dell'inquinamento acustico, si rendono certamente i bambini più consapevoli dell'ambiente in cui vivono, negli aspetti 'positivi' da preservare e in quelli 'negativi' da modificare, ma è possibile anche responsabilizzarli rispetto ad essi, portandoli ad affermare *'I care'*, ovvero 'mi importa', atteggiamento legato al sentimento di attaccamento al luogo. Più in generale, come si è visto nei paragrafi precedenti, approcciandosi alla realtà attraverso la totalità dei sensi, gli studenti 'vivono' lo spazio, provano forti emozioni e costruiscono bei ricordi. In questo modo essi stabiliscono una reale connessione con il luogo, sviluppando appunto attaccamento nei suoi confronti.

A questo punto, quindi, ci si può chiedere: perché invece lavorare sul *place attachment*? Tuan afferma che tutti, dai bambini agli anziani, hanno bisogno di sviluppare un senso del luogo per poter trovare il proprio posto nel mondo (citato in Rocca, 2019a). Viene ripresa, in questo senso, l'analogia con gli studi di Bowlby, di cui si è parlato nel

paragrafo 1.2: l'uomo ha la necessità innata di stabilire legami forti con i luoghi, così come con le persone, poiché in questo modo si sente più sicuro nel proprio ambiente e più disponibile a costruire relazioni con l'esterno. Inoltre, come scritto in precedenza, “gli studi hanno rivelato che l'attaccamento a un luogo porta a un impegno verso la comunità di appartenenza e a un coinvolgimento e interessamento nei suoi confronti” (Rocca, 2019a, p. 133). In altre parole: quando i bambini conoscono l'ambiente in cui sono inseriti, facendone esperienza diretta, esso si trasforma in un luogo vissuto, importante per loro, al quale si affezionano; quando i bambini si legano ad un luogo, sentono il bisogno di prendersene cura. La presa in considerazione del sentimento di *place attachment* degli alunni, dunque, è fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli, attenti, responsabili e attivi nel miglioramento dell'ambiente che li circonda. Infine, bisogna considerare che l'attaccamento ad un luogo è connesso ad aspetti fondamentali per il benessere psicologico della persona, quali la regolazione emotiva, l'autostima e l'autoefficacia (Arace, 2007). Aiutando i bambini ad instaurare un legame positivo con gli spazi che vivono quotidianamente e anche con quelli che non conoscono, quindi, essi potranno trovare uno spazio sicuro, in cui sentirsi protetti e capaci.

Perché lavorare su entrambe le tematiche? È semplice: per riscoprire il piacere di fare geografia. Questa disciplina, infatti, è comunemente legata ad alcune criticità, evidenziate da Lorena Rocca (2013) nel suo contributo “Le impronte del paesaggio sonoro. Un'opportunità per la didattica della storia e della geografia”. Ai fini della presente trattazione, è opportuno citare le seguenti: la disciplina geografica, così come quella storica, viene spesso associata a termini da imparare a memoria; essa, inoltre, sfruttando raramente la didattica attiva e sul campo, viene considerata come una disciplina astratta, slegata dalla vita reale; non coinvolgendo la varietà dei linguaggi geografici, non vengono considerate le intelligenze multiple di cui ha parlato Gardner; i mediatori didattici non vengono utilizzati in modo efficace. L'utilizzo del paesaggio sonoro come mediatore per sviluppare, approfondire o trasmettere il sentimento di attaccamento al luogo rappresenta una possibile soluzione alle problematiche presentate.

Un altro valido motivo per cui lavorare con i bambini sul *soundscape* e sul *place attachment* è quello di permettere loro di *abitare davvero* gli spazi che frequentano abitualmente, diventandone consapevoli e partecipi. Questo aspetto acquista particolare importanza se si pensa alla scuola, che spesso “è uno spazio dove *non si abita* veramente,

dove non ci si sente ‘a casa’ anche se vi si trascorrono numerose ore al giorno, non è luogo dell’abitare, è connotata anzi spesso di aspetti terribili, minacciosi, inesplorabili, labirintici, inaccessibili o ‘tabù’” (Iori, 1996). Gli stessi vissuti possono essere riferiti alla propria casa, al proprio quartiere, alla propria città e così via, fino a raggiungere scale molto ampie.

Inoltre, come si è visto, “il suono contribuisce (...) ad instaurare con il luogo un legame identitario, un *place attachment*” (Rocca, 2020a). In altri termini, facendo riferimento al pensiero di Böhme, esso è connesso alla sensazione di ‘Heimat’, ovvero di appartenenza (citato in Rocca, 2013). Quest’ultimo passaggio, come si è visto, è fondamentale per la costruzione di una comunità attenta allo spazio che occupa. La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, poi, riporta che “una solida comprensione della propria cultura [la quale comprende anche i suoni caratteristici dell’ambiente in cui si vive] e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell’espressione culturale e del rispetto della stessa” (Consapevolezza ed espressione culturali). L’esplorazione di diversi ‘mondi’ sonori, dunque, contribuisce alla formazione di individui tanto presenti ed interessati al proprio ambiente quanto rispettosi e curiosi nei confronti degli altri.

Infine, lavorando con i bambini su questi due concetti, si perseguiranno insieme a loro alcuni dei 17 obiettivi dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che nel 2015 sono stati riconosciuti da 193 Paesi appartenenti all’ONU come comuni a tutti le nazioni e riguardanti tutti gli individui. Nello specifico, gli obiettivi in questione sarebbero:

- assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età (obiettivo 3), il che si realizzerebbe approfondendo con gli studenti tematiche come quella dell’inquinamento acustico e delle sue conseguenze, oppure delle leggi che lo definiscono e regolamentano, e chiedendo loro di provare ad immaginare e progettare un mondo acusticamente migliore, ma si realizzerebbe anche promuovendo lo sviluppo di un sentimento di *place attachment* che, come si è visto, contribuisce al benessere della persona;
- fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (obiettivo 4), cosa che si realizzerebbe attraverso l’offerta di proposte didattiche alternative, che possono per l’appunto coinvolgere i suoni di altre scuole, anche lontane, come nel caso del progetto

esposto nel presente elaborato, tutto all'insegna della valorizzazione e dell'inclusione dell'altro e del diverso;

- rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili (obiettivo 11) e garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo (obiettivo 12), propositi strettamente connessi al primo punto di questo elenco e che si realizzerebbero come diretta conseguenza di un sentimento di *place attachment*, il quale, come si è visto, è non di rado connesso al *soundscape* di un luogo.

### 3.2 Come lavorare sul paesaggio sonoro e l'attaccamento al luogo a scuola?

Per quanto riguarda il paesaggio sonoro, è importante ricordare innanzitutto che il suono è costituito da una dimensione oggettiva, che permette di descriverlo in termini di altezza, durata intensità e timbro, e da una dimensione soggettiva, che rimanda al significato che il singolo individuo ripone nel suono stesso. Proprio per questo, quando si affronta la tematica del *soundscape*, anche con i bambini, è importante valorizzare la soggettività del singolo (Laghezza, 2013), ricordando spesso che “una percezione non è giusta o sbagliata, la percezione è” (ivi, p. 57). Quanto scritto vale anche per la rappresentazione dei suoni che costituiscono un determinato *soundscape*: si può fare riferimento ad essi citando la fonte che li ha prodotti (ad esempio, sentendo il suono di un motore si può pensare ad un'automobile), oppure trascrivendoli in termini onomatopeici (ad esempio il canto di un uccellino si potrà tradurre in “cip cip cip”), oppure disegnandoli.

Lorena Rocca (2019c), nel suo primo contributo all'interno della raccolta intitolata “I suoni dei luoghi”, cita la musica acusmatica, “in cui lo strumento musicale scompare” (p. 22), richiedendo agli ascoltatori di affidarsi completamente alla loro percezione uditiva, senza nessun altro punto di riferimento. Il termine ‘acusmatico’ però può essere affiancato a qualsiasi suono di cui non si conosca direttamente la fonte: nella situazione in cui sto scrivendo, ad esempio, sento molti suoni provenire dall'esterno del condominio in cui abito, come quello di un cancello che si chiude o di un rastrello che sposta delle foglie, ma non so con esattezza la provenienza di nessuno di loro. Chiedendo ai bambini di conoscere la realtà che li circonda attraverso questa modalità, essi si confronteranno con un compito:

- impegnativo, considerata la tendenza della società moderna ad affidarsi principalmente al senso della vista per conoscere lo spazio;
- stimolante, dal punto di vista della creatività e dell'immaginazione;
- utile, per poter sviluppare le capacità attentive e per raggiungere una maggiore consapevolezza rispetto all'ambiente in cui gli studenti vivono e si muovono;
- Coinvolgente, per la didattica ludica con cui si può affrontare questa esperienza.

Minidio (2005) dedica una sezione del testo "I suoni del mondo" alle modalità attraverso cui è possibile educare all'ascolto. Egli attribuisce valore innanzitutto agli interventi che riguardano la sanità dell'ambiente sonoro e che pertanto richiedono di indagare le condizioni acustiche in cui le persone vivono o lavorano. Ad esempio, come si è visto, si potrebbe chiedere ai bambini di rilevare il livello di inquinamento acustico nella propria scuola, nel proprio quartiere, nella propria città, e di improntare dei programmi volti a migliorare il paesaggio sonoro di questi luoghi. L'autore parla poi della pratica del *soundwalking*, precedentemente citata, la quale rappresenta una "forma di partecipazione attiva all'interno di un paesaggio sonoro" (Minidio, 2005, p. 143), dal momento che durante l'esperienza è possibile, ad esempio, registrare i suoni per poi montarli in una composizione come quelle di cui ho parlato nel paragrafo 2.2.1, sfruttare un supporto cartografico, andare a "caccia di suoni" e molto altro. Schafer (1985) spiega che, qualora la passeggiata sonora sia affrontata in gruppo, è opportuno che i partecipanti mantengano una buona distanza gli uni dagli altri, in modo tale da poter ascoltare e riflettere in solitudine. Il saggio intitolato "Impronte di paesaggi sonori" di Rocca, Galfetti e Galassetti (2019) offre altri preziosi consigli per condurre questa esperienza al meglio: ai bambini più piccoli, posizionati in fila indiana, si può chiedere di individuare i 4 suoni più belli della passeggiata, ma è necessario che essa presenti una struttura ad anello, tale per cui il punto di inizio costituisce anche il punto di fine, ed è auspicabile optare per una camminata lenta, che consenta agli alunni di connettersi allo spazio che attraversano e di ascoltare ciò che normalmente viene solamente sentito in modo distratto e superficiale; ai bambini più grandi, invece, si può chiedere di catalogare i suoni che sentono (ad esempio in suoni prodotti dalla natura, dall'uomo e da strumenti tecnologici) o di riflettere sul loro significato, proponendo attività meno strutturate che lascino agli alunni maggiore libertà di sperimentare, come una passeggiata sonora ad occhi chiusi o con le orecchie tappate.

Minidio (2005) spiega che molti studiosi di ecologia acustica hanno sfruttato questa esperienza in ambito pedagogico per educare all'ascolto attento e per rendere le persone consapevoli delle caratteristiche acustiche dello spazio in cui sono inserite. L'autore inoltre valorizza l'educazione alle diversità dei paesaggi sonori e alle differenti tradizioni musicali, tutelate in quanto portatrici di cultura. I bambini potrebbero portare avanti una campagna di valorizzazione e di difesa dei propri patrimoni immateriali riflettendo e confrontandosi con alunni lontani da loro rispetto alle differenze, ad esempio, tra la musica neo-melodica tipica del sud-Italia e le movimentate melodie dei generi musicali latino-americani, come la salsa o il cha cha cha, oppure riguardo i suoni e i rumori che si sentono in due distinte parti del mondo, come nel caso dell'intervento esposto nel presente elaborato.

Stefano Malatesta (2006) propone di lavorare sul paesaggio sonoro attraverso una 'pulizia dell'orecchio', per la quale il *soundscape* di un luogo viene scomposto nei suoi singoli componenti, detti oggetti. L'autore spiega che si potrebbe proseguire isolando tali oggetti sonori e ri-somministrandoli al pubblico separati dal loro contesto di origine: i campioni sonori ottenuti in questo modo potranno essere usati per affrontare con gli alunni attività volte all'orientamento attraverso gli stimoli acustici o al brainstorming relativo a ciò che ascoltano, oppure attività di imitazione dei suoni o di riconoscimento della fonte sonora. Inoltre, si può chiedere ai bambini di individuare il significato, ovvero il messaggio nascosto, di un determinato oggetto sonoro, riflettendo sul paesaggio all'interno del quale esso si colloca. Malatesta, infine, porge al lettore un consiglio, personalmente colto nel percorso di ricerca presentato in questo elaborato, ovvero quello di considerare come primo campo di studio l'aula dei bambini: essa, infatti, rappresenta un luogo familiare per i bambini, all'interno del quale possono udire una varietà di suoni (artificiali, connessi alle attività e agli ambienti della scuola, provenienti dall'esterno). Inoltre, "la classe o la camera diventano micro-ambienti all'interno dei quali l'orientamento, la posizione degli oggetti (in questo caso non sonori), i ritmi del tempo e le interazioni tra le persone sono definiti da suoni invece che da immagini" (ivi, p. 27).

Per quanto riguarda le modalità attraverso cui lavorare sull'attaccamento al luogo, è necessario presentare l'approccio della *Place-Based Education (PBE)*, nato negli USA negli anni Novanta del Novecento. Esso si pone come obiettivo la riconnessione con i luoghi attraverso processi di apprendimento coinvolgenti, stimolanti e significativi, che

rendano i bambini protagonisti del loro percorso di crescita, e non comparse che imparano e agiscono passivamente. Questo modello, quindi, sfrutta le pratiche dell'apprendimento esperienziale, per il quale lo studente 'fa', tocca, sperimenta, stabilendo così un legame più intimo e profondo con lo spazio in cui opera. Smith, riflettendo sulle analogie tra la PBE e l'insegnamento della geografia, individua le seguenti peculiari caratteristiche dell'approccio proposto, ovvero (citato in Rocca, 2019a):

- Parte dal reale;
- Richiede allo studente di costruire la sua conoscenza;
- Considera l'insegnante una guida che progetta esperienze di apprendimento significative;
- Consente agli alunni di entrare nelle pieghe della loro scuola e della loro comunità.

In altri termini, è opportuno realizzare progettazioni che coinvolgano “processi di *learning by doing* situati nel contesto ‘fuori’, coinvolgendo tutti i sensi, le emozioni e la corporeità nella conoscenza del territorio” (Scarlati, 2020, p. 125). In questo modo, spiega Scarlati (2020), aumenta la consapevolezza del singolo nei confronti dei luoghi che incontra e viene favorita la costruzione della sua identità in relazione ad essi. In riferimento a questo, Visentin consiglia di muoversi nello spazio a piedi, lentamente, per poter scoprire così geografie altre, nuove ed impreviste, solitamente ignorate (citato in Rocca, 2020b e in Rocca, 2018). Autori come Rocca, inoltre, valorizzano la dimensione dello smarrimento (Erkizia, 2017; Rocca, 2020b): perdersi consente di conoscere angoli nascosti, che altre persone potrebbero non aver visto o considerato, e questo può fare in modo che il soggetto percepisca come propri questi spazi inesplorati ed ‘incontaminati’.

Ancora: per promuovere il *place attachment* dei bambini nei confronti di un determinato luogo bisogna ricordare che questo particolare sentimento non dipende soltanto dalle caratteristiche fisiche del luogo stesso. Il senso di appartenenza e di identità sperimentato da un individuo rispetto ad un determinato spazio, infatti, può essere connesso anche alle espressioni letterarie o artistiche che compaiono al suo interno e che lo contraddistinguono dagli altri (Ivaldi, 2010), ricordando che “musicisti, scrittori, pittori sanno entrare nelle pieghe del territorio, ne intercettano i sapori, i rumori, le usanze non scritte di ieri e di oggi” (Rocca e Fagioli, 2016, p. 84).

È importante poi valorizzare il rapporto con gli altri: i momenti e le attività di gruppo e in gruppo, le occasioni di confronto e di scambio con altri soggetti, come scrive Iori (1996) e riporta anche Gallino (2007), rappresentano esperienze positive legate al contatto con gli altri, attraverso le quali i bambini possono giungere a provare attaccamento verso il luogo in cui queste interazioni si collocano. Infine, considerando quanto esposto nei primi capitoli del presente elaborato, è fondamentale, così come si è detto per l'esperienza sonora, dare importanza alla soggettività del singolo. Ognuno si avvicina allo spazio a modo proprio, a seconda delle personali esperienze di vita e degli elementi dell'ambiente cui attribuisce maggiore rilevanza. Pertanto, quando si chiede ai bambini di riflettere e di esternare ciò che pensano e provano nei confronti di un determinato spazio, è opportuno spiegare loro che, così come per i suoni, la loro percezione non può essere giudicata giusta o sbagliata.

Uno dei modi attraverso cui è possibile lavorare a scuola su entrambi i concetti presentati (*place attachment* e *soundscape*) è quello di mettere a confronto due realtà lontane dal punto di vista geografico e culturale, chiedendo loro di conoscersi attraverso i suoni che le caratterizzano, in un'ottica comparativa, nella consapevolezza che “la musica possa essere considerata un linguaggio universale, comprensibile a tutti pur mantenendo le proprie specificità culturali, utilizzabile come ponte tra alunni di origini diverse” (Squarcina, 2019, p. 102). Al raggiungimento di tale scopo contribuiscono le nuove tecnologie, che permettono di comunicare con compagni di altri paesi (MIUR, 2012). Il legame di cui si è parlato viene sostenuto anche dalle ‘Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione’, secondo le quali non è sufficiente riconoscere le diversità preesistenti, ma è fondamentale anche farle interagire ed integrarle attraverso la conoscenza della propria e altrui cultura (MIUR, 2012). In questo modo si realizzerà un importante obiettivo della scuola, ovvero quello di “formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” (ivi, p. 6).

Inoltre, è emerso che un buon metodo è quello di muoversi dal vicino al lontano, dal conosciuto allo sconosciuto. Infatti, all'interno del contributo “Impronte di paesaggi sonori” di Rocca, Galfetti e Galassetti (2019), si afferma l'importanza di lavorare sui paesaggi sonori vicini ai bambini, per poter costruire un'ecologia dell'ascolto che permetta loro di avvicinarsi al mondo dei suoni con maggiore consapevolezza e sicurezza,

attraverso un loro proprio ‘punto di ascolto’. Dall’altro lato, nello stesso testo viene spiegato che l’esplorazione di altri ambienti allena la capacità di discriminazione sonora e promuove la presa di coscienza del *soundscape* che ci circonda. A tal proposito, Giulia Scarlatti (2020) aggiunge che è importante promuovere forme di ‘*caring for*’, ovvero di presa in carico dei luoghi più familiari, ma anche forme di ‘*caring about*’, ovvero di cura verso ciò che non ci tocca in modo diretto ed immediato. All’interno dello stesso saggio vengono presentate alcune attività legate ai paesaggi sonori che possono essere affrontate alla scuola dell’infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Al di là delle interessantissime proposte che compaiono nel testo, ciò che è interessante evidenziare è che la sostanziale differenza tra il lavoro con i bambini più piccoli e quello con i bambini più grandi è la pratica riflessiva che viene messa in atto da questi ultimi e la maggiore autonomia che viene concessa loro. Quest’ultimo aspetto viene valorizzato anche all’interno delle ‘Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione’, all’interno delle quali si scrive che “l’obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un’educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde” (MIUR, 2012, p. 6).

Infine, è opportuno fare riferimento ai principi dell’Universal Design for Learning, un approccio che punta alla creazione di percorsi che coinvolgano e soddisfino i bisogni di tutti gli alunni. Pertanto, è importante sfruttare molteplici e differenti vie di: coinvolgimento, prevedendo diverse modalità attraverso cui attirare l’attenzione, sostenere lo sforzo degli alunni e la loro autoregolazione; rappresentazione, offrendo alternative diverse per quanto riguarda la percezione degli studenti ed i linguaggi utilizzati; espressione, promuovendo la messa in gioco delle funzioni esecutive e l’utilizzo di svariati canali comunicativi. A tal proposito, acquista particolare rilevanza il coinvolgimento della fantasia e del pensiero creativo degli studenti: si può chiedere ai bambini, ad esempio, come pensano che possa essere un determinato spazio sulla base dei suoni che si sentono al suo interno, o viceversa come credono che possa ‘suonare’ un ambiente del quale hanno visto un’immagine, o ancora come vorrebbero che fosse strutturato un particolare luogo che frequentano abitualmente.



## **Seconda parte: Il lavoro di ricerca**

### **Capitolo 4: Il quadro metodologico del lavoro di ricerca**

#### *4.1 La metodologia di ricerca e la domanda di ricerca*

Il percorso di ricerca qui presentato si inserisce all'interno della ricerca interpretativa, che ha come scopo la comprensione dei fatti umani (Trincherò, 2002). In particolare, l'obiettivo è quello di comprendere le ragioni soggettive che si pongono alla base delle scelte individuali. In questo specifico caso, il fine è quello di *comprendere* il modo in cui cambia un concetto astratto come il *place attachment* nel corso di un intervento sui paesaggi sonori. Le tematiche coinvolte nella ricerca sono quindi l'attaccamento al luogo ed il paesaggio sonoro, argomenti approfonditi nella prima parte del presente elaborato relativa ai riferimenti teorici.

Il problema conoscitivo da cui prende le mosse il percorso presentato, ovvero "la domanda, l'interrogativo al quale la ricerca intende rispondere" (Trincherò, 2002, Le fasi della ricerca in educazione), inizialmente era: "può il paesaggio sonoro promuovere attaccamento ad un luogo lontano da noi?". Successivamente però, avendo compreso l'importanza di rendere il più precisa possibile la domanda di ricerca e avendo approfondito il quadro teorico di riferimento, il problema conoscitivo è diventato: "come cambia il sentimento di attaccamento al luogo di bambini italiani e colombiani nei confronti di un luogo della loro quotidianità e di un luogo a loro sconosciuto nel corso di un intervento che esplori i diversi paesaggi sonori?". Spesso nella ricerca educativa il problema conoscitivo è legato ad un problema educativo. Nel caso della ricerca qui presentata, i principali problemi educativi coinvolti sono: la difficoltà sempre più diffusa di ascoltare attentamente, di prestare attenzione, di soffermarsi sui dettagli della realtà che ci circonda; la difficoltà di apprezzare quello che si ha e il luogo in cui ci si trova; la difficoltà di mettersi nei panni dell'altro e di provare a comprenderne la vita. L'obiettivo della ricerca, quindi, anch'esso legato al problema conoscitivo esposto poco sopra, è quello di rilevare e descrivere quanto ed in che modo cambia il sentimento di *place attachment* provato dai bambini nei confronti di un luogo della loro quotidianità, ovvero la loro scuola, e nei confronti di un luogo a loro sconosciuto, ovvero una scuola lontana da loro (in termini geografici e culturali), durante un percorso educativo che offre loro la possibilità di conoscere questi due luoghi in un modo insolito, fuori dal comune, ovvero attraverso alcuni paesaggi sonori di entrambe le realtà scolastiche.

#### 4.2 L'operationalizzazione dell'ipotesi di partenza

Il passo successivo è stato quello di definire l'ipotesi che avrebbe guidato il lavoro di ricerca, ovvero la “legittima aspettativa su ciò che la realtà sotto esame manifesterà al ricercatore che si accinge ad osservarla” (Trincherò, 2002, *Le fasi della ricerca in educazione*). Inizialmente, in risposta alla prima domanda di ricerca sviluppata, l'ipotesi era che la conoscenza del paesaggio sonoro di un luogo lontano dai bambini avrebbe promosso la crescita del loro sentimento di *place attachment* nei confronti di quello stesso luogo. In un secondo momento però, avendo modificato la domanda di ricerca come spiegato all'inizio di questo capitolo, l'ipotesi da confermare o confutare è diventata la seguente: esplorando i paesaggi sonori di alcuni ambienti della propria scuola e di una scuola lontana da loro, il sentimento di *place attachment* provato dai bambini italiani e colombiani nei confronti di questi due luoghi cambierà nella sua profondità e nella sua natura. Successivamente, per poter analizzare al meglio i dati e poter rispondere nel modo più pertinente possibile alla domanda di ricerca, è stato deciso di scomporre l'ipotesi appena esposta in due ipotesi ‘minori’, una riguardante il luogo della quotidianità dei bambini, ovvero la loro scuola, ed una riguardante il luogo a loro sconosciuto, ovvero la scuola situata a Bogotá, in Colombia, per i bambini italiani e la scuola situata a Treviso, in Italia, per i bambini colombiani. Pertanto, le due ipotesi che al termine del percorso verranno confermate o confutate sono le seguenti:

- Ipotesi n. 1: attraverso un percorso educativo che richiederà ai bambini di esplorare alcuni paesaggi sonori della propria scuola (quello della propria classe, del corridoio e del giardino della scuola), essi arriveranno a provare un sentimento di *place attachment* nei confronti di questo luogo della loro quotidianità più profondo e di diversa natura rispetto a quello provato prima dell'intervento progettato;
- Ipotesi n. 2: attraverso un percorso educativo che richiederà ai bambini di esplorare alcuni paesaggi sonori di una scuola lontana da loro (quello di una classe, del corridoio e del giardino della scuola), essi arriveranno a provare un sentimento di *place attachment* nei confronti di questo luogo a loro sconosciuto più profondo e di diversa natura rispetto a quello provato prima dell'intervento progettato.

All'interno di queste due ipotesi, il fattore da rilevare empiricamente è il sentimento di *place attachment* provato dai bambini, sia nei confronti del luogo della loro quotidianità (la loro scuola) che nei confronti del luogo a loro sconosciuto (la scuola lontana da loro), il quale risulta essere non direttamente osservabile. Pertanto, Trincherò (2002) spiega che è necessario sviluppare una definizione operativa di tale fattore, ovvero “rendere esplicite le operazioni che consentono il passaggio da un concetto astratto agli elementi empiricamente rilevabili che del concetto astratto costituiscono gli indicatori” (Le fasi della ricerca in educazione): ciò significa individuare gli indicatori, e i relativi item, che consentiranno al ricercatore di verificare la presenza o l'assenza del concetto astratto oggetto di ricerca nei soggetti coinvolti, ma anche di indagarne al meglio la natura e le caratteristiche, come nel caso del percorso presentato in questo elaborato. Allo stesso modo, ‘operazionalizzare l'ipotesi’ significa rispondere alla seguente domanda: “che cosa si deve *concretamente* rilevare affinché si possa confutare o confermare l'ipotesi di partenza del lavoro di ricerca?”. Nel mio caso, dunque, sono stati individuati gli indicatori che rendessero osservabile, rilevabile il sentimento di attaccamento al luogo ed è stato stabilito che si avrebbe dovuto indagare tale fattore prima e dopo il mio intervento nelle classi, in modo tale da poterne comprendere il cambiamento nei bambini. Per operazionalizzare il concetto di *place attachment* sono state sfruttate alcune domande che aiutano a definire meglio il soggetto attaccato ad un luogo, e sono state sviluppate le relative risposte, che corrispondono agli indicatori di questo fattore non direttamente rilevabile, come mostrato dalla tabella presentata di seguito:

| <b>Domande a cui rispondere per definire il soggetto attaccato ad un luogo</b> | <b>Relative risposte (indicatori del concetto di <i>place attachment</i>)</b> |
|--|---|
| Cos'ha il soggetto attaccato ad un luogo?                                      | Ha cura di quel luogo   |
| Cosa fa il soggetto attaccato ad un luogo?                                     | Si preoccupa della condizione di quel luogo                                   |
| Cosa sceglie il soggetto attaccato ad un luogo?                                | Preferisce quel luogo ad altri luoghi   |
| Cosa pensa il soggetto attaccato ad un luogo?                                  | Ritiene che quel luogo soddisfi i suoi bisogni ed i suoi obiettivi            |

|   |   |
|---|---|
| Cosa sa il soggetto attaccato ad un luogo?      | Conosce aspetti particolari di quel luogo che altre persone non conoscono |
| Cosa sa fare il soggetto attaccato ad un luogo? | Si muove in quel luogo senza difficoltà                                   |

Tabella 1: Domande e risposte per la definizione del soggetto attaccato ad un luogo

Il modo in cui questi indicatori si sono tramutati in item all'interno degli strumenti costruiti per rilevare il sentimento di *place attachment* dei bambini verrà esposto nel primo paragrafo del quinto capitolo, dedicato alle tecniche e agli strumenti di raccolta, analisi ed interpretazione dei dati.

Infine, come si è detto, sono state indagate due dimensioni costitutive del *place attachment*, ovvero la *place identity* e la *place dependence* (Boley, Strzelecka, Yeager, Ribeiro, Aleshinloye, Woosman et al., 2021). Per ognuna di esse, in particolare, sono stati presi in considerazione due indicatori, corrispondenti a specifici item del questionario autocompilato somministrato agli alunni coinvolti. Essi sono: per la *place identity* il fatto di essere molto affezionati ad un determinato luogo ed il fatto che esso sia davvero speciale per la persona che ci riflette; per la *place dependence* il fatto di ritenere un determinato luogo migliore di altri ed insostituibile.

#### 4.3 I campioni coinvolti nel percorso di ricerca

A questo punto sono stati individuati i 'campioni' con cui lavorare, ovvero "un insieme ristretto di soggetti (es. alunni) o oggetti (es. scuole), su cui verrà condotta la rilevazione empirica" (Trincherò, 2002, *Le fasi della ricerca in educazione*). In Italia è stato messo in atto un campionamento "accidentale" (Trincherò, 2002): sono stati coinvolti, infatti, i primi soggetti che hanno espresso la volontà di partecipare, senza che la ricercatrice avesse nessuna informazione a priori su di loro. Per quanto riguarda la classe in sud-America, invece, è stato sfruttato un campionamento che Trincherò definisce "a valanga": sono stati coinvolti, cioè, soggetti proposti da un contatto personale in Colombia, come verrà spiegato meglio in seguito.

Nel suo manuale, Trincherò (2002) scrive che nella ricerca interpretativa, avendo essa intenti idiografici e non nomotetici, il campione scelto non risponde al requisito della rappresentatività, ma a quello della trasferibilità ad altri contesti che hanno caratteristiche

simili alle proprie. Pertanto, vengono successivamente descritte le realtà in cui ho operato di persona, in Italia, e telematicamente, in Colombia.

#### *4.3.1 Le classi in Italia*

In Italia sono state coinvolte due classi quinte della scuola primaria A. Manzoni, situata a Treviso. La scuola fa parte dell'Istituto Comprensivo Gian Giacomo Felissent, costituito da 8 plessi: una scuola dell'infanzia, sei scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. L'Istituto serve il bacino d'utenza che si colloca nei quartieri a sud del fiume Sile, ma, citando il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, "vi è una certa disomogeneità sociale e non pochi alunni vengono da fuori Comune, causa il pendolarismo in città dei loro genitori per lavoro" (PTOF, p. 4). Nello stesso documento vengono enunciati i principi cui l'Istituto si ispira, ovvero: uguaglianza, imparzialità, accoglienza ed integrazione, orientamento, formazione integrale dell'alunno. A proposito di quest'ultimo aspetto, il PTOF della scuola cita, tra i valori ritenuti importanti per lo sviluppo della persona e pertanto coltivati all'interno dell'Istituto, la convivenza civile, che si compone anche del seguente aspetto, centrale nel percorso di ricerca qui esposto: "[il bambino] è aperto a rapporti, scambi, interazioni di espressioni culturali diverse, percepisce la diversità come risorsa e come opportunità di crescita personale" (ivi, p. 25). Ciò viene successivamente ripreso nella sezione dedicata agli obiettivi formativi perseguiti dall'Istituto, dove si dà valore allo "sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture" (ivi, p. 27).

La scuola in cui è stato intrapreso il percorso di ricerca serve nello specifico il bacino d'utenza che comprende il quartiere di Sant'Antonino e la zona dell'ospedale. La scuola presta il suo servizio dal lunedì al venerdì dalle 8:00 alle 13:00. Il mercoledì, inoltre, è attivo un servizio di tempo integrato finanziato dai genitori degli alunni e gestito da un operatore esterno, che comprende la mensa, l'aiuto nello svolgimento dei compiti e la realizzazione di laboratori tematici. La scuola, oltre alle 10 classi curricolari, 2 per ogni annualità, presenta un'aula informatica, un'aula polifunzionale che può essere utilizzata per attività alternative legate ad esempio alla disciplina artistica, un'aula per gli interventi individualizzati, una biblioteca e una palestra di recente costruzione.

Per individuare un'insegnante che desse la sua disponibilità a collaborare per questo progetto di tesi si è contattato un maestro che è stato il mio tutor durante i primi anni di tirocinio. Da lui mi è stato dato il nominativo dell'insegnante di storia e geografia che mi avrebbe poi accolta in classe. La decisione di lavorare con entrambe le classi quinte è stata presa di comune accordo con la maestra ed è giustificata dalla volontà di offrire a tutti i bambini la stessa opportunità di vivere un'esperienza come quella qui descritta. Ritenendo importante conoscere il contesto in cui si opera, ad inizio percorso ho richiesto all'insegnante la possibilità di farmi partecipare a due lezioni, una per classe, durante le quali avrei conosciuto i bambini ed osservato l'ambiente di insegnamento-apprendimento. Inoltre, la maestra, e così anche l'insegnante in Colombia, è stata disponibile a rispondere alle domande di un'intervista personalmente elaborata, il cui scopo era proprio quello di sviluppare un'idea primordiale della realtà in cui avrei operato. Durante questa intervista, infatti, è emerso il fatto che entrambe le classi non erano abituate a lavorare in gruppo, informazione rilevante dal momento che erano state pensate molte attività di questo tipo all'interno dell'intervento progettato. Tuttavia, la maestra ha sottolineato l'importanza di proporle comunque, poiché tra le sue strategie di insegnamento predilette rientravano proprio i lavori di gruppo, oltre che il brainstorming e la costante pratica dell'empatia. La classe 5<sup>B</sup> è composta da 24 alunni, di origine italiana e straniera. Nell'intervista citata poco sopra la maestra ha presentato la classe come una classe "viva", con tanta voglia di fare e tanti stimoli. In riferimento alla classe 5<sup>A</sup>, composta da 22 alunni italiani e stranieri, la maestra ha raccontato che erano presenti maggiori difficoltà dovute soprattutto alla mancanza di una presenza costante a casa. Durante le giornate di osservazione è stato registrato che nella classe 5<sup>B</sup> era necessario un po' di tempo per intercettare l'attenzione di tutti i bambini, ma quando l'insegnante è riuscita a farlo essi si sono dimostrati partecipi e interessati. Inoltre, è stato registrato che durante la lezione alcuni studenti intervenivano in modo spontaneo sia aspettando il proprio turno che senza farlo, disturbando così la lezione, mentre altri parlavano solo se esortati dalla maestra. La 5<sup>A</sup>, invece, è risultata complessivamente più rispettosa e silenziosa: gli alunni della classe prestano ascolto ai compagni che parlano e alzano la mano quando vogliono dire qualcosa, aspettando il proprio turno. Inoltre, in un momento della lezione in cui si è parlato dell'attuale situazione di conflitto tra la Russia e l'Ucraina, i bambini hanno affrontato la conversazione con serietà partecipando

attivamente alla discussione, ascoltando i contributi dei compagni e facendo ipotesi. Infine, anche se nella fase di lavoro sono state rilevate comunicazioni tra gli alunni, in particolare tra amici stretti o compagni di banco, essa è avvenuta in maniera discreta, senza disturbare la lezione. I rapporti tra gli alunni di entrambe le classi sono sembrati buoni fin da subito: i bambini, infatti, vanno d'accordo tra di loro, prendono spunto dalle parole dei compagni, valorizzando così i loro contributi, si aiutano a vicenda, riconoscono il rapporto con gli altri studenti come un valore aggiunto della realtà scolastica in cui si trovano, come si vedrà meglio successivamente. Le aule delle due classi sono molto simili, entrambe infatti presentano: le pareti di colore bianco e azzurro; i banchi separati gli uni dagli altri, a sinistra dei quali ci sono le finestre che garantiscono una buona illuminazione e di fronte ai quali, spostata sulla sinistra, si trova la cattedra; la lavagna in ardesia (che in 5<sup>B</sup> è mobile, mentre in 5<sup>A</sup> è fissata alla parete); la LIM e di fronte ad essa il banco su cui è appoggiato il computer di classe; le mappe del mondo, dell'Europa e dell'Italia. Ciò che differenzia le due aule sono gli artefatti dei bambini appesi alle pareti: in 5<sup>B</sup> c'è un cartellone sulle misure di lunghezza, mentre in 5<sup>A</sup> ce ne sono di più, relativi alla Festa della Donna, alla città di Matera, al bullismo. Il mobilio delle due aule è lo stesso e risulta essere confortevole ed in ottimo stato. Anche il sistema di sicurezza di entrambe le aule è sufficientemente adeguato, caratterizzato dalla presenza di luci di emergenza, fascette protettive per i cavi, piano di evacuazione visibile nell'aula, disposizione dei banchi che consente la fuga in caso di emergenza e modalità sicura di apertura delle finestre. Entrambe le aule, situate al primo piano, risultano di normale accessibilità, grazie alla possibilità di raggiungerle attraverso l'ascensore e alle porte delle classi che consentono l'accesso autonomo ad eventuali disabili.



*Figura 1: Struttura delle due aule in Italia*

#### *4.3.2 La classe in Colombia*

In Colombia è stata coinvolta una classe di 8 alunni del KSIB (Knightsbridge Schools International Bogotà), una scuola privata situata poco fuori dalla capitale. Trovandomi fisicamente lontana da essa, ho potuto inizialmente conoscerla attraverso il suo sito, riportato in sitografia, e attraverso le risposte che l'insegnante con cui ho collaborato ha dato ad alcune domande che le ho posto durante l'intervista citata precedentemente (si veda l'allegato 1 per la versione integrale, in spagnolo e in italiano, dell'intervista all'insegnante in Colombia). Nel sito viene spiegato che la scuola appartiene ad una rete globale di scuole internazionali (situate a Londra e a Montenegro) unite da uno spirito e da un piano di studi condivisi. Subito dopo questo aspetto viene approfondito specificando che i ragazzi beneficiano di un'educazione olistica e sviluppano una mentalità internazionale, inserendosi poi nella società come cittadini del mondo e conoscitori appassionati per il resto della loro vita. Per garantire questo genere di istruzione, la scuola dà molto valore alla connessione degli studenti con esperienze e persone da tutto il mondo. La scuola si presenta come un campus che offre un programma totalmente bilingue in inglese e in spagnolo e che educa bambini e ragazzi dai 4 ai 18 anni, comprendendo quindi 4 gradi scolastici, secondo la scansione italiana: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado. Il bacino d'utenza della scuola, secondo le parole dell'insegnante intervistata, comprende bambini e ragazzi di famiglie molto benestanti, che optano per questo Istituto soprattutto per uno dei valori fondamentali che esso difende, citato nel sito ma evidenziato anche dall'insegnante stessa, ovvero l'educazione personalizzata, possibile grazie alle classi poco numerose: il sito della scuola infatti riporta che il rapporto studenti/insegnanti è di 6:1 e che il numero medio di studenti per classe è di 10. Il sito presenta poi una lunga serie di principi cui la scuola si ispira, come tolleranza, rispetto, indipendenza, entusiasmo, empatia, curiosità, creatività e cooperazione. La scuola offre anche un insieme di attività co-curricolari ed extra-curricolari, per dare l'opportunità, citando il sito, di arricchire e diversificare le esperienze di apprendimento degli alunni, i quali possono scegliere di frequentare un corso tra cucina, Tae Kwon Do, equitazione, manualità, musica e calcio.

La scuola apre alle 6:55 del mattino e ci si aspetta che gli studenti arrivino al massimo alle 7:15, orario in cui comincia la loro giornata scolastica. Durante i primi

quindici minuti della mattinata la coordinatrice di classe fa l'appello, condivide con gli alunni le novità del giorno e propone loro un primo esercizio di *mindfulness*, ovvero di piena attenzione. Alle 9:00 gli studenti possono usufruire di una prima ricreazione, durante la quale di solito vengono portati all'aria aperta. L'orario del pranzo varia a seconda del grado scolastico cui si appartiene: gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria mangiano alle 11:35, mentre gli allievi della scuola secondaria alle 12:20. Subito dopo il pranzo c'è una seconda ricreazione, durante la quale i ragazzi possono riposare o giocare anche con altri bambini del campus, non appartenenti alla propria classe. La giornata scolastica finisce per tutti alle 14:30. Le attività co-curricolari di cui ho precedentemente parlato si affrontano una volta a settimana per un periodo di 10 settimane. Le lezioni del KSIB sono organizzate in cicli di 6 giorni. Le strutture della scuola promuovono un ambiente sicuro, pacifico ed ispiratore e comprendono: 44 aule, una biblioteca appena rinnovata, 2 studi di arte visiva, laboratori di scienze, un'aula di musica, un'infermeria, due parco-giochi per la scuola primaria, la mensa, campi per giocare a basket, pallavolo e calcetto, 2 aule per le conferenze. Il sito della scuola presenta un tour virtuale che permette di conoscere le strutture della scuola a 360°, al quale si rimanda nella sitografia del presente elaborato.

Per individuare un'insegnante in sud-America che desse la sua disponibilità a collaborare per questo progetto di tesi ho contattato un cugino che vive in Colombia e che aveva precedentemente lavorato nella KSIB come insegnante di arti interpretative e musica. Da lui ho avuto il nominativo della professoressa che mi avrebbe accolta nella sua classe in modalità virtuale. La classe è composta da 8 alunni. Allo scopo di conoscere meglio il contesto in cui avrei operato, aspetto cui attribuisco particolare importanza come si è detto parlando delle classi in Italia, si sono volute indagare, durante l'intervista all'insegnante, le caratteristiche dei bambini con cui avrei lavorato. Il gruppo classe viene descritto come molto unito, responsabile e interessato al proprio profitto scolastico. Spesso, proprio per questa volontà di eccellere nell'ambito scolastico, i bambini si mostrano insicuri delle proprie capacità, tanto che alcuni di loro, mi spiega la maestra, vivono un vero e proprio blocco nelle prove di verifica. La maestra spiega inoltre che i bambini sono abituati a lavorare in gruppo e specifica che tutti collaborano. Nella classe è presente un bambino con la sindrome di Down che risulta molto funzionale, motivo per cui l'insegnante parte con lui dallo stesso livello di tutti gli altri, apportando man mano

gli aggiustamenti del caso. In questo periodo dell'anno, ad esempio, la classe sta lavorando sugli ecosistemi e l'alunno di cui si è parlato ne conoscerà di diversi rispetto ai compagni, dal momento che il suo canale prediletto di apprendimento è quello visivo. La maestra aggiunge che lo studente è bravo in matematica ed è molto cinestetico. Inoltre, un grande punto di forza è costituito dal team che affianca l'alunno, disponibile ad offrire spunti per poter lavorare con lui al meglio. A conclusione dell'intervista l'insegnante ha esplicitato alcuni consigli per poter lavorare con l'intero gruppo classe: ha spiegato che le studentesse sono molto femminili, adorano la musica e il ballo e per questo lei stessa cerca di tenersi informata a riguardo, per poter avere un argomento di conversazione che intercetti l'attenzione delle bambine; il bambino con la sindrome di Down invece adora tutto ciò che ha a che fare con le macchine, per cui la maestra ha consigliato, se si avesse potuto, di coinvolgere questo mondo nella progettazione proposta, perché in questo modo si sarebbe sicuramente conquistato lo studente in questione; l'altro alunno maschio della classe viene descritto come un'anima solitaria, che sta spesso in disparte rispetto al resto del gruppo, curioso, con molta memoria e competitivo, motivo per cui una scelta strategica avrebbe potuto essere quella di nominarlo team leader nei lavori di gruppo. L'aula degli studenti risulta molto illuminata e presenta pareti bianche, banchi più ampi rispetto a quelli che si trovano solitamente nelle classi italiane, sedie di colore blu in plastica che sembrano molto confortevoli, un videoproiettore e pareti ricchissime di cartelloni colorati (riguardanti, ad esempio, il processo di problem solving o i social network). Il numero ridotto di alunni rende lo spazio più tranquillo e silenzioso, con un clima più "familiare", intimo, e tutto ciò ha una diretta conseguenza sul lavoro che si affronta in classe, dal momento che l'insegnante ha modo di confrontarsi con tutti gli studenti.



*Figura 2: Struttura dell'aula in Colombia*

#### *4.4 Strumenti utilizzati nella prima fase del lavoro di ricerca*

Nel percorso di ricerca realizzato si possono individuare due momenti principali. Il primo è quello della pratica riflessiva e preparatoria al vero e proprio lavoro sul campo, durante il quale, dunque, è stato deciso il tipo di ricerca da portare avanti, le ipotesi che sarebbero state confermate o smentite e i campioni che sarebbero stati coinvolti, ma sono anche state condotte le interviste alle insegnanti con cui si è collaborato e affrontate le giornate di osservazione in Italia. Il secondo momento, invece, è quello dedicato alla raccolta e all'elaborazione dei dati, che ha portato a trovare risposta alla domanda di ricerca precedentemente presentata. All'interno del presente paragrafo vengono riportati gli strumenti utilizzati durante la prima parte del percorso, mentre la trattazione degli strumenti di raccolta, analisi ed interpretazione dei dati verrà affrontata nel capitolo successivo, dedicato appunto al lavoro sul campo.

Durante la prima fase della ricerca sono stati generalmente sfruttati strumenti più strutturati rispetto a quelli utilizzati nella seconda. Le interviste alle due insegnanti coinvolte possono essere definite interviste 'semi-strutturate': ciò significa che inizialmente sono state individuate le tematiche da affrontare e le domande obbligatorie da porre, le quali però, nel corso del dialogo con le maestre, sono state adattate alla situazione o approfondite attraverso ulteriori quesiti come conseguenza delle risposte man mano ricevute (Trincherò, 2002). Inoltre, entrambe le interviste sono state registrate e successivamente trascritte integralmente, così ho potuto dedicarmi all'ascolto delle insegnanti senza avere la preoccupazione di perdere qualche dettaglio delle loro risposte. Entrambe le interviste possono essere definite anche 'interviste sul campo strutturate': esse, infatti, sono state condotte in ambiente naturale, ovvero a scuola con l'insegnante in Italia e da casa con l'insegnante in Colombia, e la situazione era formale, dal momento che erano ben definiti i ruoli che ognuno doveva ricoprire, ovvero quello del ricercatore nel mio caso e quello dell'intervistato nel caso delle insegnanti (Trincherò, 2002). Infine, il ruolo della ricercatrice è stato in entrambe le situazioni direttivo, poiché, nonostante siano state poste alle maestre anche domande che non erano state inizialmente previste, la conversazione si concentrava comunque verso argomenti precedentemente individuati. Viene allegata al presente elaborato la trascrizione integrale dell'intervista all'insegnante in Colombia (allegato 1), durante la quale sono emerse informazioni estremamente interessanti legate al sistema scolastico colombiano, all'istituzione nella quale lavora la

maestra con cui ho collaborato e al gruppo classe che ho conosciuto. Le risposte ricevute dall'insegnante in Italia sono comunque state parafrasate nel paragrafo 4.3.1. In ogni caso, all'interno dell'intervista condotta in Colombia compaiono tutte le domande rivolte anche alla maestra in Italia, insieme ad altri quesiti che servivano, come spiegato precedentemente, ad avvicinarmi il più possibile ad una realtà scolastica diversa rispetto a quella cui sono abituata.

Durante le giornate di avvicinamento alle due classi in Italia, è stata messa in pratica un'osservazione sistematica, intenzionale e finalizzata, con lo scopo di raccogliere dati "situati" che permettessero di descrivere e comprendere la realtà educativa in cui avrei successivamente operato (Trincherò, 2002). Questo tipo di osservazione è generalmente supportata da strumenti strutturati, che guidano l'attenzione del ricercatore su specifici aspetti della realtà sotto esame. Si è trattata, inoltre, di un'osservazione non partecipante ed in ambiente naturale: ciò significa che la ricercatrice non era direttamente coinvolta nelle attività osservate e che non c'era alcuna influenza sui comportamenti e gli atteggiamenti dei soggetti coinvolti, i quali agivano all'interno di un contesto a loro familiare. Facendo riferimento agli strumenti strutturati che caratterizzano tale osservazione, in questa prima fase del lavoro ne sono stati utilizzati molti che erano stati raccolti, talvolta costruiti e sperimentati durante i precedenti anni di tirocinio. Per osservare l'aula degli alunni, e comprenderne così le risorse che si sarebbero potute sfruttare durante l'intervento, è stata utilizzata una check-list che richiede di focalizzarsi sul setting dell'aula, sulle sue dotazioni multimediali, sul suo grado di sicurezza e accessibilità, sulla qualità dell'acustica e della luminosità dello spazio, sull'igiene dell'aula e sull'interazione tra i soggetti presenti in classe (per un esempio si veda l'allegato 2). Inoltre, si è ritenuto importante rilevare le strategie di insegnamento predilette della maestra che ha collaborato con me, allo scopo di potermi inserire nel gruppo classe "in punta di piedi", senza stravolgerne gli equilibri. Per farlo è stato utilizzato uno strumento per osservare la lezione realizzato da Lerida Cisotto, che presenta una scala di valutazione che rileva la frequenza con cui l'insegnante mette in pratica determinati comportamenti suddivisi nelle diverse fasi della lezione, ovvero la fase di sintonizzazione, quella del lancio dell'argomento, quella dello sviluppo della conoscenza, quella dell'elaborazione cognitiva e quella di sintesi (per un esempio si veda l'allegato 3). Tutti questi strumenti, seppur strutturati, sono spesso stati arricchiti dagli appunti liberi

presi in situazione, dei quali si possono vedere alcuni esempi negli allegati citati precedentemente. Pertanto, per riflettere anche a posteriori su tutte le osservazioni raccolte, sono stati sfruttati i diari di bordo, all'interno dei quali la descrizione di quanto osservato è accompagnata dai commenti apportati dal ricercatore (per un esempio si veda l'allegato 4).



## Capitolo 5: La raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti

All'inizio di questo capitolo, è opportuno fare una precisazione: nel percorso di ricerca qui presentato, in particolare nella fase di raccolta e analisi dei dati condotta in Italia, le due classi quinte coinvolte sono state considerate come un unico campione, costituito da 46 alunni, di cui 22 della 5<sup>A</sup> e 24 della 5<sup>B</sup>. Durante l'osservazione le due classi sono state considerate singolarmente in modo tale da potermi avvicinare agli studenti nel modo più giusto, ma in questa fase è necessario concentrarsi sulla domanda di ricerca che determina la raccolta dei dati. Pertanto, in questo caso, non è rilevante fare un confronto tra le due classi in Italia e tra il loro modo di affrontare l'esperienza proposta, ma è importante indagare il cambiamento del sentimento di *place attachment* in tutti i bambini coinvolti, durante uno scambio di paesaggi sonori e di racconti con compagni lontani da loro. La scelta di affrontare il percorso di ricerca con entrambe le classi e non con una sola, infatti, è dipesa, come scritto nel paragrafo 4.3.1, dalla volontà di garantire a tutti i bambini di quinta la stessa offerta formativa, e non dalla necessità di confrontare i due gruppi classe.

### 5.1 Tecniche e strumenti di raccolta e di analisi dei dati utilizzati

Trincherò (2002) spiega che una ricerca interpretativa potrebbe indagare gli stessi indicatori di uno stesso costrutto di una ricerca standard o per esperimento, ma che ciò che cambia è la modalità attraverso cui essi vengono rilevati: in questa seconda fase, infatti, la ricerca presentata è caratterizzata da tecniche prevalentemente "aperte" di raccolta dei dati (così vengono definite dall'autore), che consentono di registrare "un'informazione più ricca e articolata, ma soprattutto di cogliere la specificità di posizioni di ogni singolo soggetto" (Le fasi della ricerca in educazione). Le tecniche di rilevazione dei dati connesse a questo tipo di ricerca, e dunque anche a quella esposta nel presente elaborato, raccolgono dati qualitativi, con un basso grado di strutturazione. Esse sono: le interviste di gruppo, in cui il ricercatore pone le domande ad un gruppo di soggetti ed ognuno di loro può rispondere; l'osservazione, in particolare quella esperienziale; l'analisi dei documenti e delle parole dei soggetti coinvolti.

Le interviste di gruppo sfruttate sono semi-strutturate: esse, attraverso l'utilizzo di scalette di intervista flessibili ed adattabili alla situazione, che presentano solamente il tema da approfondire e le domande obbligatorie da porre, raccolgono informazioni

maggiormente articolate e pertanto risultano adatte ad indagini che vanno in profondità. Esse, inoltre, sono state somministrate a gruppi naturali (Trincherò, 2002), ovvero le due classi in Italia e la classe in Colombia, all'interno di ambienti naturali (Trincherò, 2002), ovvero le aule quotidianamente frequentate dai bambini. Il ruolo del ricercatore, nel caso del personale percorso di ricerca, è stato generalmente direttivo, dal momento che la conversazione era sempre incanalata verso particolari argomenti precedentemente individuati. Sono state spesso utilizzate interviste motivazionali, attraverso le quali si intende anche "favorire la presa di coscienza del gruppo e l'apertura su un determinato tema, mediante il confronto intersoggettivo e l'autoriflessione collettiva" (Trincherò, 2002, Rilevazione mediante intervista e colloquio). Inoltre, è stata sfruttata la tecnica del brainstorming, per la quale l'intervistatore presenta agli intervistati il tema e chiede loro di esplicitare tutte le personali idee connesse ad esso.

Per quanto riguarda l'osservazione, Trincherò (2002) spiega che "i comportamenti rilevati vengono utilizzati come indicatori dei fattori latenti (ossia non visibili, non apertamente manifestati) sottostanti, costituiti da opinioni, atteggiamenti e abilità" (Rilevazione mediante osservazione). Le osservazioni condotte, così come le interviste di gruppo, sono state realizzate in ambiente naturale e non sono strutturate dal momento che si pongono fini esplorativi. Si è trattato, inoltre, di osservazioni partecipanti, per le quali ho personalmente condiviso con i bambini le esperienze che essi hanno vissuto, inserendomi nella loro comunità ed interagendo con loro. Più precisamente, si è fatto affidamento ad: osservazioni esperienziali, che danno luogo a brevi narrazioni sulla base della "registrazione di eventi, comportamenti, interviste libere e colloqui informali, analisi di documenti quali (...) produzioni scritte" (Trincherò, 2002, Tipi di osservazione); osservazioni soggettive, che si concentrano sull'aspetto emotivo e sulle dinamiche relazionali, ricorrendo a strumenti di analisi dei dati testuali (Trincherò, 2002).

L'analisi di documenti è stata condotta su documenti primari e personali, ovvero gli elaborati scritti dagli studenti, e su documenti secondari, come le libere annotazioni e i diari di bordo realizzati dalla sottoscritta. Essa, inoltre, non è strutturata: ciò significa che il ricercatore, avendo definito l'obiettivo del proprio percorso, nella fase di elaborazione dei dati isola e riporta in una tabella le parti dei testi che sono utili alla conferma o alla smentita delle ipotesi di partenza (Trincherò, 2002). In questo caso, però, è d'obbligo costruire una 'banca dati', all'interno della quale compaiano i dati raccolti

nella loro integrità e totalità (Coggi e Ricchiardi, 2010). Pertanto, viene riportato di seguito il link di Google Drive all'interno del quale è possibile trovare tutto il materiale empirico raccolto al quale farò riferimento in questa seconda parte del presente elaborato: <https://drive.google.com/drive/folders/1VpNjTUX31wTBCazaFOgI3WMQwrbCewnt?usp=sharing>.

Per indagare il *place attachment* dei bambini nei confronti di un luogo a loro familiare, ovvero la propria scuola, è stato utilizzato, sia prima che dopo le esperienze proposte, un questionario autocompilato. Si tratta di uno strumento con alto grado di strutturazione, che permette di raccogliere in poco tempo dati in estensione, ovvero imputabili ad un grande numero di soggetti, i quali possono essere elaborati con le tecniche della statistica; di contro, però, esso non consente di cogliere le sfumature, di andare a fondo nell'esplorazione delle idee e degli atteggiamenti dei soggetti cui è sottoposto (Trincherò, 2002). Pertanto, il questionario autocompilato sfruttato nel percorso di ricerca qui presentato richiede ai bambini non solo di esprimere le proprie opinioni su scale numeriche che permettono di *misurare* il livello delle loro sensazioni, ma li esorta anche a giustificare le proprie scelte, realizzando così un'indagine anche in profondità. Il questionario è stato somministrato su un supporto cartaceo ai bambini delle classi in Italia, mentre su supporto elettronico agli studenti in Colombia (attraverso la piattaforma di Google Moduli). Come consiglia Trincherò (2002), il questionario è preceduto da una lettera di presentazione che espone gli obiettivi della ricerca e che rassicura gli intervistati rispetto al fatto che le loro risposte non verranno condivise con soggetti esterni al percorso di ricerca stesso. Inoltre, viene chiesto ai bambini di riflettere attentamente su quello che provano e sulle risposte che forniscono, per poter dotare i dati raccolti di attendibilità. Le variabili di sfondo raccolte riguardano l'età, la zona di residenza e le scuole frequentate dei soggetti intervistati, ovvero i 46 alunni italiani e gli 8 studenti colombiani. Il costrutto da indagare attraverso il questionario somministrato (il sentimento di *place attachment* dei bambini) ed i relativi indicatori, ricavati dall'operazionalizzazione delle ipotesi di cui si è parlato nel paragrafo 4.2 e dalla presa in considerazione delle proposte presentate all'interno dell'articolo "Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS)", espone nel paragrafo 1.2, sono stati tradotti negli specifici item che costituiscono il questionario stesso. Quest'ultimo, come si è precedentemente scritto, presenta due tipologie di quesiti:

domande chiuse, che presentano alternative di risposta prefissate, in particolare svariate domande di grado di accordo con una scala continua che origina variabili quasi-cardinali ed una domanda a scelta multipla; domande aperte, che consentono di raccogliere informazioni meno strutturate ma più ricche, dette ‘variabili testuali’ (Trincherò, 2002).

Per quanto concerne le tecniche di elaborazione dei dati, esse consentono di “sintetizzare l’informazione ottenuta, di controllare l’ipotesi di partenza, di offrire risposte operative agli interrogativi che guidano l’indagine” (Trincherò, 2002, *Le fasi della ricerca in educazione*). Nel caso della ricerca interpretativa, spiega Trincherò (2002), esse hanno lo scopo di aiutare il ricercatore a *comprendere* e ad *interpretare* i sentimenti, gli atteggiamenti e le azioni dei soggetti coinvolti. Una tecnica abitualmente e personalmente sfruttata è quella di leggere più volte i dati raccolti e di ‘decostruirli’ (Coggi e Ricchiardi, 2010): ciò significa suddividere il materiale empirico per poi riaggregarlo sulla base di una determinata classificazione. Uno degli strumenti connessi a questa tecnica è una griglia di analisi all’interno della quale i dati raccolti vengono classificati sulla base delle dimensioni costitutive dei costrutti indagati (Coggi e Ricchiardi, 2010). Talvolta, però, bisogna considerare che il materiale raccolto può essere ampio e allo stesso tempo disomogeneo, motivo per cui la sua analisi rende obbligatoria “una progressiva *riduzione* (una selezione dei materiali significativi) e l’*indicizzazione/codifica* degli stessi (la classificazione per la sintesi e l’interpretazione dei significati)” (Coggi e Ricchiardi, p. 77). Ecco il motivo per cui nel presente elaborato sono stati considerati i materiali ed i pensieri di alcuni alunni, quelli più significativi allo scopo di rispondere alla domanda di ricerca che guida il percorso qui esposto.

Le tecniche e gli strumenti di analisi ed interpretazione dei dati utilizzati, dunque, sono i seguenti:

- Tecniche quantitative di analisi dei dati per quanto riguarda le risposte alle domande chiuse del questionario autocompilato sfruttato;
- Analisi dei documenti non strutturata, della quale si è parlato poco sopra;
- Diari di bordo per la strutturazione dei dati di osservazione, che hanno consentito di registrare sia quella che Trincherò (2002) definisce “*thin description*”, ovvero una fedele e puntuale descrizione di quanto osservato, sia una “*thick description*”, ovvero l’interpretazione di ciò da parte del ricercatore.

## 5.2 Dati raccolti e rispettive analisi ed interpretazioni

### 5.2.1 La prima lezione

Per iniziare, è stato posto il seguente quesito a tutti alunni, ovvero: che cosa intendiamo quando sentiamo la parola ‘paesaggio’? Le risposte sono state:

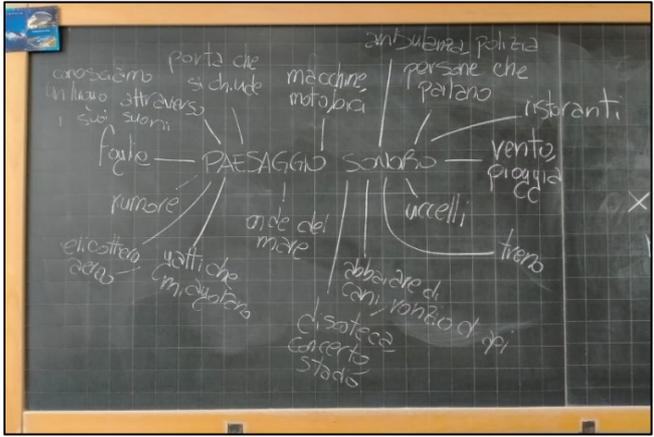
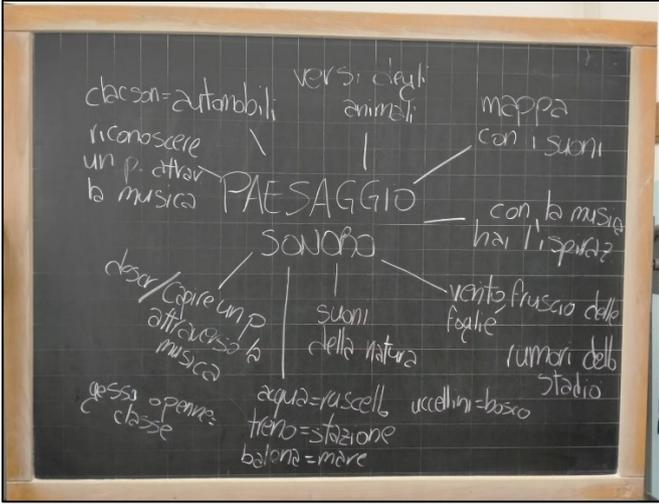
- *Un luogo dell’immaginazione, degli edifici, un tramonto, le stelle, la natura, gli alberi, il mare, la montagna, dei boschi, il cielo* (bambini della classe 5<sup>^</sup> A in Italia);
- *Un luogo dove impari cose nuove, un luogo, il mare, una collina, la natura, la fauna e la flora* (bambini della classe 5<sup>^</sup> B in Italia);
- *Una famiglia, cose con natura, qualcosa di molto bello, qualcosa di stupendo, tutto pieno di nuvole* (bambini della classe in Colombia).

La maggior parte dei bambini ha dimostrato di possedere una visione prettamente ‘idilliaca’ del termine paesaggio, il quale risulta spesso connesso a scenari maestosi e naturalistici come quelli di una montagna o del mare. È stato fatto un unico riferimento sia al paesaggio urbano che al paesaggio familiare ed intimo, grazie ai quali si è potuto discutere con tutta la classe di altri significati attribuiti alla parola ‘paesaggio’, trampolino di lancio ideale per la successiva trattazione del paesaggio *sonoro*. È curioso, inoltre, che un paio di bambini abbiano fatto riferimento a veri e propri paesaggi della mente: uno di loro ha spiegato infatti che pensa ad un ‘paesaggio’ quando legge un libro e automaticamente immagina dove si stanno svolgendo i fatti che vengono raccontati. È interessante anche che la considerazione del concetto di paesaggio che hanno dimostrato di possedere i bambini delle due classi in Italia non è poi così lontana da quella che presentano i compagni che si trovano in Colombia.

Tanto con le classi in Italia quanto con quella in Colombia, poi, è stato affrontato un brainstorming sull’espressione ‘paesaggio sonoro’. Le domande sonda (Trincherò, 2002) sfruttate durante questa intervista di gruppo sono state:

- Che suoni possono costituire un paesaggio sonoro?
- Secondo voi possiamo conoscere un luogo attraverso il suo paesaggio sonoro? In che modo?
- Sentire dei determinati suoni vi fa tornare in mente qualcosa o vi fa provare particolari sensazioni?

Di seguito vengono riportate le idee che i bambini hanno inizialmente associato al concetto di “soundscape”.

|  | Immagini del brainstorming degli alunni   | Commento alle idee emerse   |
|--|---|---|
| <p><b>Classe</b><br/><b>5<sup>A</sup> in</b><br/><b>Italia</b></p> |    | <p>Emerge l’idea secondo cui un luogo può essere conosciuto attraverso i suoi suoni.</p> <p>I bambini pensano ai suoni che possono comporre un qualsiasi <i>soundscape</i>: moltissimi sono legati ai mezzi come il treno, le automobili, le moto e le bici, l’elicottero, l’aereo e l’ambulanza; molti fanno riferimento a servizi come il ristorante, lo stadio, la discoteca; altri ancora sono suoni naturali come quello del vento, della pioggia, dei gatti che miagolano o dei cani che abbaiano, quello delle onde del mare e delle foglie.</p>             |
| <p><b>Classe</b><br/><b>5<sup>B</sup> in</b><br/><b>Italia</b></p> |  | <p>Anche in questo caso emerge che è possibile riconoscere e descrivere un paesaggio attraverso il suo <i>soundscape</i>.</p> <p>I bambini, infatti, specificano che: il suono del clacson viene immediatamente associato alle automobili, così come quello del treno alla stazione ferroviaria; sentendo degli uccellini si pensa ad un bosco, sentendo il verso di una balena si pensa al mare e sentendo il fruscio dell’acqua si pensa ad un ruscello. È molto interessante che sia stato sottolineato che sentendo il suono del gesso alla lavagna o delle</p> |

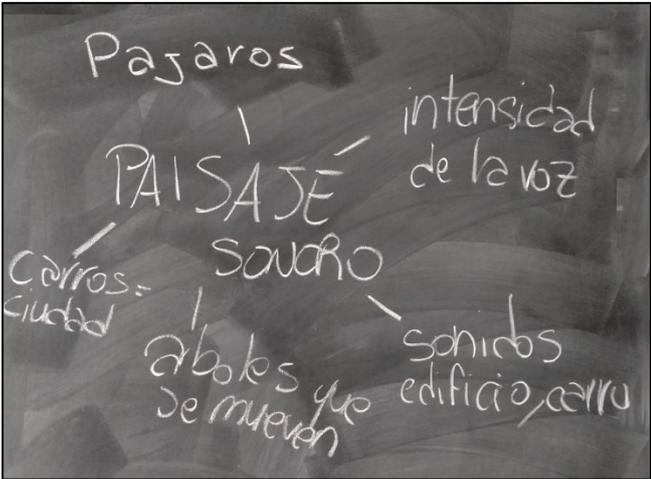
|                                  |   |   |
|----------------------------------|---|---|
|                                  |   | <p>penne sul foglio è possibile capire di essere di fronte ad una classe. In questo modo gli studenti hanno iniziato a riflettere su uno dei paesaggi sonori della scuola, quello dell'aula, focus della seconda lezione con loro.</p> <p>Anche in questo caso, infine, pensando ai suoni costitutivi dei paesaggi sonori, vengono citati suoni della natura come quello del vento, dei versi degli animali ed del fruscio delle foglie, e soltanto in un caso vengono proposti suoni connessi alle attività dell'uomo, ovvero quelli caratteristici di uno stadio.</p> |
| <p><b>Classe in Colombia</b></p> |  | <p>Traducendo, gli studenti in Colombia collegano il concetto di paesaggio sonoro a: suoni della natura come gli uccellini e gli alberi che si muovono; suoni legati alle attività umane come l'intensità della voce ed i suoni di un edificio; suoni dei mezzi come l'automobile.</p> <p>Nello specifico, anche i bambini di questa classe, pensando al fatto che sentendo il suono di un'automobile si può capire di trovarsi in città, credono che i suoni possano aiutare a comprendere l'ambiente in cui si ascoltano.</p>   |

Tabella 2: Brainstorming sull'espressione 'paesaggio sonoro' dei gruppi classe coinvolti nel percorso di ricerca

A questo punto si è fatto riflettere gli studenti sul fatto che, come è necessario aguzzare la vista e prestare attenzione ai minimi particolari laddove ci sia la volontà di

conoscere o descrivere un paesaggio *visivo*, allo stesso modo è fondamentale aprire bene le orecchie e concentrarsi per poter cogliere gli elementi costitutivi di un paesaggio *sonoro*. A tale scopo sono stati proposti due giochi che prevedevano che gli studenti non potessero vedere ciò che succedeva intorno a loro, ma soltanto ascoltare: nel primo essi dovevano seguire con il dito la maestra mentre si muoveva tra i banchi facendo suonare un mazzo di chiavi; nel secondo dovevano rivelare l'identità di un compagno posizionato di fronte a loro mentre canticchiava una melodia con la bocca chiusa. Queste due esperienze hanno fatto divertire molto i bambini di entrambe le realtà scolastiche, i quali si sono stupiti per la propria capacità o incapacità di interpretare nel modo corretto gli stimoli sonori e hanno scoperto un simpatico intrattenimento da riproporre anche fuori dall'aula. Gli alunni, infatti, hanno voluto mettersi alla prova più di una sola volta, chiedendo di ripetere l'esercizio cambiando di volta in volta il suonatore del mazzo di chiavi o il cantante di motivetti. Molti di loro, poi, quando è arrivato il momento di proseguire con il resto della lezione, hanno espresso il desiderio di continuare a giocare.

Successivamente gli studenti si sono addentrati nella vera e propria tematica del *soundscape*. Essi hanno ascoltato otto paesaggi sonori (reperibili al link di Google Drive [https://drive.google.com/drive/folders/1OJvwya\\_gINMi9YHRWo6qLT8LV9yjqvdM?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1OJvwya_gINMi9YHRWo6qLT8LV9yjqvdM?usp=sharing)): i primi tre, reperiti in internet, volevano essere un semplice avvicinamento al paesaggio ascoltato, motivo per cui sono stati affrontati invitando i bambini a condividere ciò che sentivano come se si trattasse di un brainstorming; gli ultimi cinque, invece, personalmente registrati, hanno esplicitamente richiesto agli alunni di prestare attenzione, di comprendere e di interpretare ciò che stavano ascoltando. In quest'ultimo caso, infatti, è stato chiesto ai bambini di rispondere per iscritto a tre domande per ognuno dei cinque *soundscape* ascoltati, ovvero:

- Qual è la prima parola a cui pensi ascoltando questo paesaggio sonoro?
- Quali suoni riconosci?
- In quale ambiente immagini che sia stato registrato questo paesaggio sonoro, in base a quello che senti (pensa anche alla situazione atmosferica, alla vegetazione, agli animali, ai colori)?

Quattro degli ultimi cinque paesaggi sonori erano associati a un video (visibile al link di Google Drive <https://drive.google.com/drive/folders/12VKY0p-HMq-iihbGa0kAlW7kh1mP-K-W?usp=sharing>), anch'esso personalmente registrato, che

mostrava ai bambini l'ambiente all'interno del quale si collocava il *soundscape* ascoltato. In generale, l'esperienza proposta è stata affrontata in modo distinto dai bambini in Italia e da quelli in Colombia: i primi, cercando di cogliere quanti più dettagli possibili per individuare il luogo preciso in un cui era stato registrato quel paesaggio sonoro, l'hanno vissuta come una sfida; i secondi, affascinati dall'ascolto e dalla vista di paesaggi diversi rispetto a quelli cui sono abituati, dal momento che tutto ciò che è stato registrato è situato nel nord-Italia, l'hanno vissuta come una piacevole scoperta. In questi modi il paesaggio sonoro si è riconfermato come un ambiente di apprendimento coinvolgente, sfidante e divertente.

Per concludere, è stato chiesto ai bambini di compilare il questionario che compare in allegato 5, con lo scopo di indagare il loro sentimento di *place attachment* nei confronti della propria scuola prima dell'intervento progettato. Come si è detto, sono state rilevate innanzitutto le variabili di sfondo. Secondo i dati raccolti: i 46 bambini coinvolti in Italia hanno un'età compresa tra i 10 e gli 11 anni, mentre gli 8 della classe in Colombia hanno tra gli 11 e i 12 anni; la maggior parte degli studenti italiani risiede nella città di Treviso e pochi abitano in provincia, mentre tutti gli alunni della classe in Colombia vivono a Bogotá, la capitale; in Italia soltanto 3 alunni su 46 hanno avuto l'opportunità di conoscere realtà scolastiche diverse dalla Scuola Primaria A. Manzoni, mentre in Colombia la maggior parte degli studenti ha frequentato scuole diverse e un'unica alunna su 8 dichiara di aver frequentato soltanto la KSIB. Di seguito vengono presentate le risposte fornite da tutti gli studenti alle cinque domande di grado di accordo e alla domanda a scelta multipla di chiusura del questionario, precedute da una breve legenda che associa al quesito delle tabelle la domanda corrispondente. Queste risposte verranno successivamente confrontate con quelle fornite dai bambini al questionario di fine percorso, che intende indagare il loro sentimento di *place attachment* nei confronti della propria scuola dopo la somministrazione dell'intervento didattico sui paesaggi sonori.

#### Legenda

Quesito 1: Sono molto attaccato alla mia scuola.

Quesito 2: La mia scuola è veramente speciale per me.

Quesito 3: Sento che la mia scuola è parte di me.

Quesito 4: La mia scuola è la migliore.

Quesito 5: Non sostituirei la mia scuola con nessun'altra scuola.

Quesito 6: Qual è l'aspetto che ritieni maggiormente vantaggioso della scuola in cui ti trovi? (una sola risposta)

Risposta 1: la struttura della scuola

Risposta 2: la possibilità di divertirmi

Risposta 3: la possibilità di imparare cose nuove

Risposta 4: il rapporto con i miei compagni

Risposta 5: gli insegnanti con cui ho a che fare

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 | QUESITO 6 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1      | 11   | M      | 5         | 3         | 4         | 3         | 4         | 2         |
| 2      | 11   | M      | 3         | 1         | 1         | 1         | 1         | 2         |
| 3      | 10   | M      | 3         | 3         | 2         | 3         | 2         | 4         |
| 4      | 11   | F      | 5         | 5         | 5         | 4         | 4         | 4         |
| 5      | 11   | F      | 4         | 3         | 5         | 5         | 5         | 3         |
| 6      | 10   | F      | 3         | 4         | 5         | 5         | 5         | 4         |
| 7      | 10   | F      | 4         | 3         | 2         | 1         | 2         | 5         |
| 8      | 10   | F      | 4         | 3         | 3         | 4         | 4         | 3         |
| 9      | 11   | F      | 3         | 3         | 2         | 4         | 5         | 4         |
| 10     | 11   | F      | 4         | 4         | 3         | 4         | 5         | 5         |
| 11     | 11   | F      | 5         | 4         | 2         | 1         | 3         | 4         |
| 12     | 10   | F      | 5         | 4         | 5         | 4         | 5         | 5         |
| 13     | 10   | F      | 1         | 2         | 2         | 5         | 5         | 4         |
| 14     | 10   | M      | 5         | 5         | 4         | 5         | 5         | 4         |
| 15     | 11   | M      | 4         | 2         | 3         | 4         | 5         | 4         |
| 16     | 11   | F      | 4         | 3         | 2         | 3         | 4         | 4         |
| 17     | 11   | M      | 3         | 2         | 1         | 5         | 5         | -         |
| 18     | 11   | F      | 5         | 3         | 1         | 3         | 4         | 4         |
| 19     | 11   | F      | 4         | 4         | 2         | 3         | 5         | 4         |
| 20     | -    | -      | -         | -         | -         | -         | -         | -         |
| 21     | -    | -      | -         | -         | -         | -         | -         | -         |
| 22     | -    | -      | -         | -         | -         | -         | -         | -         |

Tabella 3: Risposte alle domande chiuse degli alunni della 5<sup>A</sup> in Italia (prima dell'intervento didattico)

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 | QUESITO 6 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 23     | 10   | F      | 4         | 3         | 4         | 5         | 3         | 4         |
| 24     | 10   | M      | 5         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 25     | 10   | F      | 2         | 1         | 1         | 2         | 1         | 4         |
| 26     | 10   | M      | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 5         |
| 27     | 10   | F      | 4         | 4         | 3         | 5         | 4         | 4         |
| 28     | 10   | F      | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| 29     | 11   | M      | 4         | 5         | 4         | 5         | 4         | 4         |
| 30     | 11   | F      | 1         | 4         | 2         | 4         | 5         | 4         |
| 31     | 10   | M      | 3         | 2         | 1         | 3         | 5         | 4         |
| 32     | 10   | F      | 4         | 5         | 2         | 3         | 4         | 4         |
| 33     | 10   | M      | 4         | 5         | 3         | 5         | 5         | -         |
| 34     | 11   | F      | 3         | 1         | 4         | 1         | 1         | 1         |
| 35     | 10   | M      | 5         | 4         | 3         | 5         | 5         | 2         |
| 36     | 10   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 37     | 10   | F      | 5         | 5         | 4         | 2         | 4         | 4         |
| 38     | 10   | M      | 3         | 4         | 2         | 4         | 4         | 4         |
| 39     | 10   | M      | 1         | 1         | 1         | 1         | 5         | 4         |
| 40     | 11   | F      | 5         | 5         | 5         | 4         | 3         | 3         |
| 41     | 11   | F      | 4         | 4         | 3         | 5         | 5         | 4         |
| 42     | 10   | M      | 3         | 4         | 2         | 3         | 5         | 4         |
| 43     | 10   | M      | 4         | 4         | 3         | 4         | 5         | 4         |
| 44     | 10   | F      | 4         | 3         | 1         | 4         | 5         | 4         |
| 45     | 10   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 4         |
| 46     | 10   | F      | 5         | 3         | 4         | 2         | 5         | 4         |

Tabella 4: Risposte alle domande chiuse degli alunni della 5<sup>B</sup> in Italia (prima dell'intervento didattico)

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 | QUESITO 6 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1      | 12   | F      | 5         | 5         | 5         | 3         | 3         | 4         |
| 2      | 12   | M      | 5         | 5         | 5         | 5         | 1         | 3         |
| 3      | 12   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 4      | 12   | M      | 5         | 5         | 1         | 3         | 5         | 3         |
| 5      | 11   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 4         |
| 6      | 12   | F      | 5         | 4         | 5         | 5         | 4         | 2         |
| 7      | 11   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 8      | 12   | F      | -         | -         | -         | -         | -         | -         |

Tabella 5: Risposte alle domande chiuse degli alunni della classe in Colombia (prima dell'intervento didattico)

Di seguito vengono elaborati i dati raccolti attraverso la presentazione e il commento di 5 istogrammi che mettono in evidenza la moda nelle risposte dei bambini alle domande di grado di accordo, ovvero il valore scelto dalla maggioranza di loro per descrivere di volta in volta i propri sentimenti nei confronti della scuola abitualmente frequentata. Successivamente vengono riportati e discussi due grafici a torta che riassumono le risposte degli alunni alla domanda a scelta multipla finale.

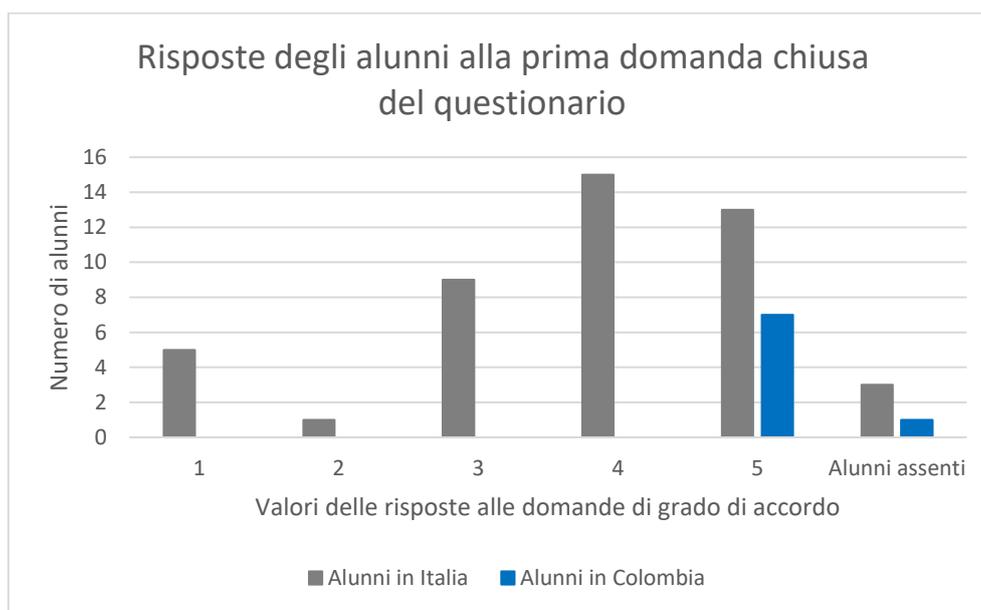


Grafico 1: Risposte degli alunni alla prima domanda di grado di accordo del questionario (prima dell'intervento didattico)

Il grafico 1 mostra chiaramente che la maggior parte dei bambini delle classi italiane, ovvero l'80,4% di loro, si trova mediamente, molto o pienamente d'accordo con l'affermazione "sono molto attaccato alla mia scuola". Più precisamente: il 19,6% degli alunni hanno scelto il valore '3', dichiarando di condividere abbastanza questa sensazione; il 32,6%, rispondendo '4', ha dichiarato di dividerla molto; il 28,3% ha espresso il pieno accordo con l'affermazione riportata. Solamente 6 alunni su 46, dunque il 13,0% di loro, si sono collocati nelle fasce più basse del grado di accordo. Per quanto

riguarda gli studenti colombiani, l'87,5 % di loro, che corrisponde al 100% degli alunni presenti il giorno in cui è stato somministrato il questionario, ha espresso il massimo grado di accordo con l'affermazione in questione.

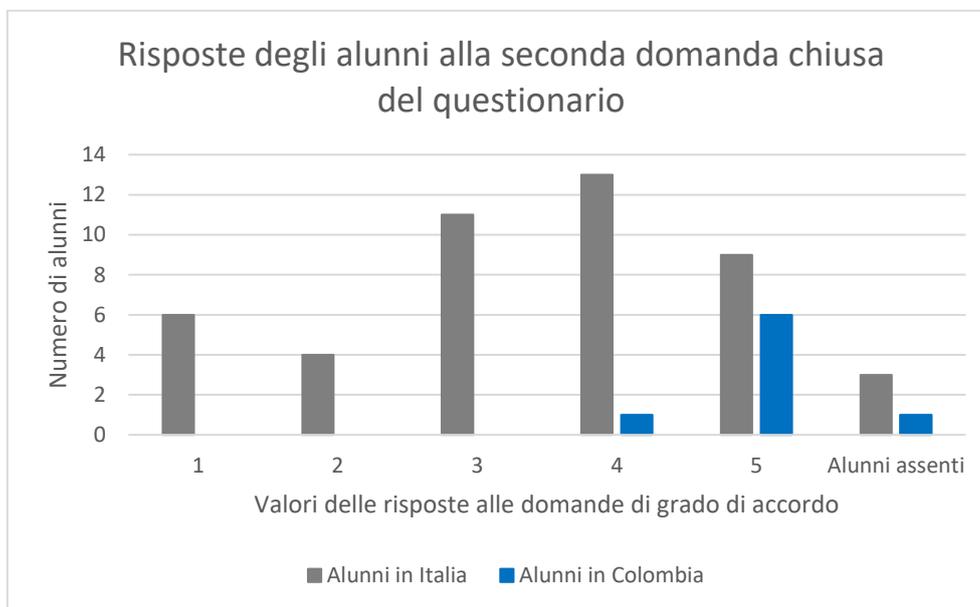


Grafico 2: Risposte degli alunni alla seconda domanda di grado di accordo del questionario (prima dell'intervento didattico)

Questo secondo istogramma riporta il grado di accordo espresso dagli studenti rispetto all'affermazione "la mia scuola è veramente speciale per me". Il valore maggiormente scelto dai bambini in Italia è stato il numero '4', selezionato dal 28,3% di loro; il 23,9% degli alunni ha dichiarato un grado di accordo medio con il pensiero sopra espresso; il 19,6% di loro ha dimostrato di essere pienamente d'accordo nel ritenere la propria scuola davvero speciale; il 21,7% degli studenti, infine, si colloca nei valori che esprimono un grado di accordo basso o nullo con l'affermazione in questione. Per quanto riguarda gli alunni colombiani, non si riscontra più l'unanimità nella scelta del massimo grado di accordo con l'affermazione riportata: il 75% degli studenti, infatti, ha dato come risposta '5', ma, diversamente dal primo quesito, un allievo, ovvero il 12,5% della classe, ha risposto '4'. Questi dati fanno comprendere che è possibile sentirsi molto attaccati ad un determinato luogo, in questo caso la propria scuola, senza che esso debba essere considerato davvero speciale.

I due quesiti sopra analizzati vanno ad indagare due degli indicatori del costrutto della *place identity* che, come si è detto, è una componente fondamentale del sentimento di *place attachment*. Ad inizio percorso, pertanto, si può riscontrare una disomogeneità nelle

risposte e di conseguenza nei sentimenti degli alunni italiani nei confronti della propria scuola, ma generalmente si rileva un buon livello di identità di luogo nei suoi confronti. Per quanto riguarda la classe in Colombia, invece, emergono risposte del tutto o quasi omogenee, che rappresentano un alto grado di *place identity* dei bambini nei confronti della propria scuola.

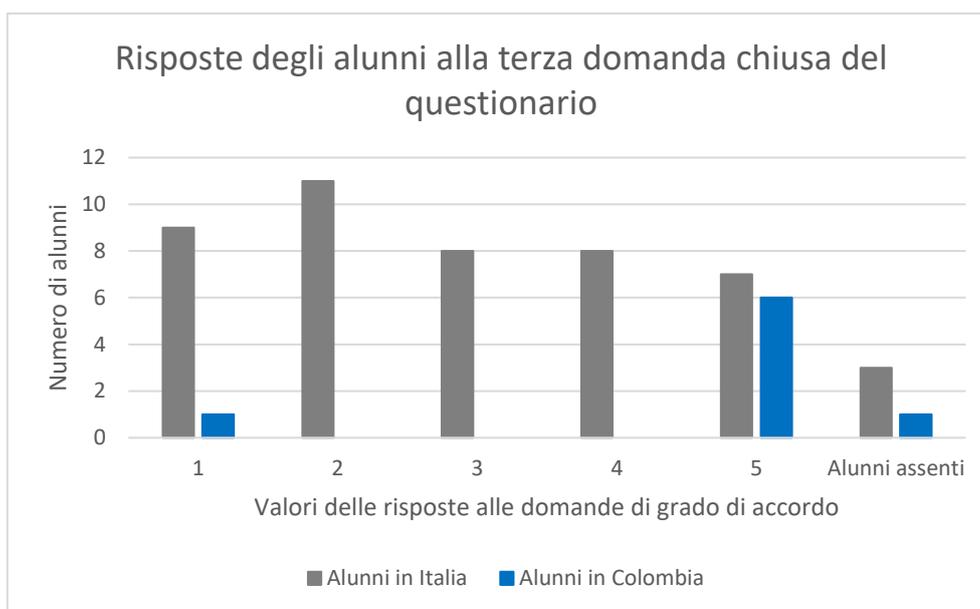


Grafico 3: Risposte degli alunni alla terza domanda di grado di accordo del questionario (prima dell'intervento didattico)

Il terzo quesito ha voluto indagare la misura in cui gli studenti sentono che la propria scuola fa parte di loro. Già con un primo sguardo si può notare una sostanziale differenza rispetto ai grafici precedenti, in particolare in riferimento agli alunni italiani. Questi ultimi, infatti, non solo risultano maggiormente distribuiti tra i 5 valori della risposta, ma si sono spesso collocati nei gradi più bassi di accordo con l'affermazione analizzata. Il 43,5% dei bambini in Italia, infatti, dichiara di essere poco o per niente d'accordo con la frase "la mia scuola fa parte di me", mentre il 50% di loro si colloca nei valori '3', '4' e '5', che esprimono un medio, alto e completo accordo con l'affermazione stessa. In questo caso, dunque, emerge complessivamente un gruppo classe che si sente attaccato alla propria scuola e che la ritiene speciale per sé, ma che allo stesso tempo è diviso a metà tra coloro che percepiscono la scuola come parte della propria persona e coloro che invece non provano questo sentimento di identificazione. Facendo riferimento agli studenti colombiani, invece, il 75% di essi ha dichiarato di sentire che la propria scuola fa parte di

loro, mentre un unico alunno su 8 ha scritto di non essere per nulla d'accordo con questa affermazione, nonostante si senta attaccato alla scuola e la ritenga davvero speciale.

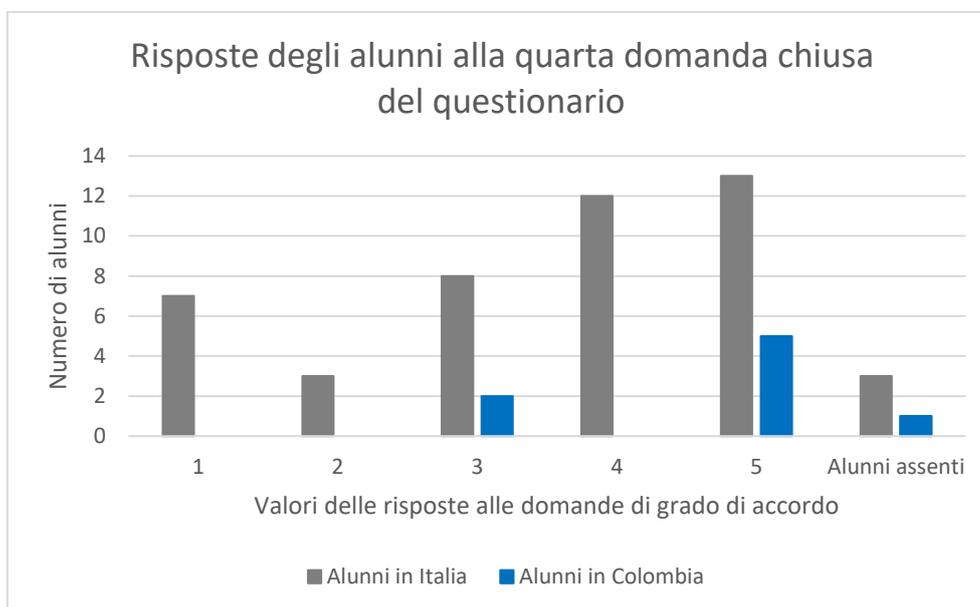


Grafico 4: Risposte degli alunni alla quarta domanda di grado di accordo del questionario (prima dell'intervento didattico)

Il quarto quesito chiedeva agli studenti di esprimere il loro grado di accordo con l'asserzione "la mia scuola è la migliore". La maggior parte dei bambini italiani ha dichiarato di trovarsi mediamente, molto o completamente d'accordo con l'affermazione riportata. Più precisamente: il 28,3% degli alunni in Italia ha espresso il suo completo accordo con la frase in questione; il 26% di loro si è trovato molto d'accordo con essa; il 17,4% ha scelto come risposta il numero '3', collegato ad un grado medio di accordo con l'idea presentata; infine, il 21,7% dei bambini si colloca nelle fasce più basse del grado di accordo. Parallelamente, anche la maggior parte degli alunni colombiani, ovvero il 62,5% di loro, pensa che la propria scuola sia la migliore, e solamente 2 compagni su 8 si trovano mediamente d'accordo con questo sentimento. A inizio percorso, dunque, gli alunni hanno dimostrato complessivamente di avere una buona opinione della realtà scolastica in cui sono inseriti.

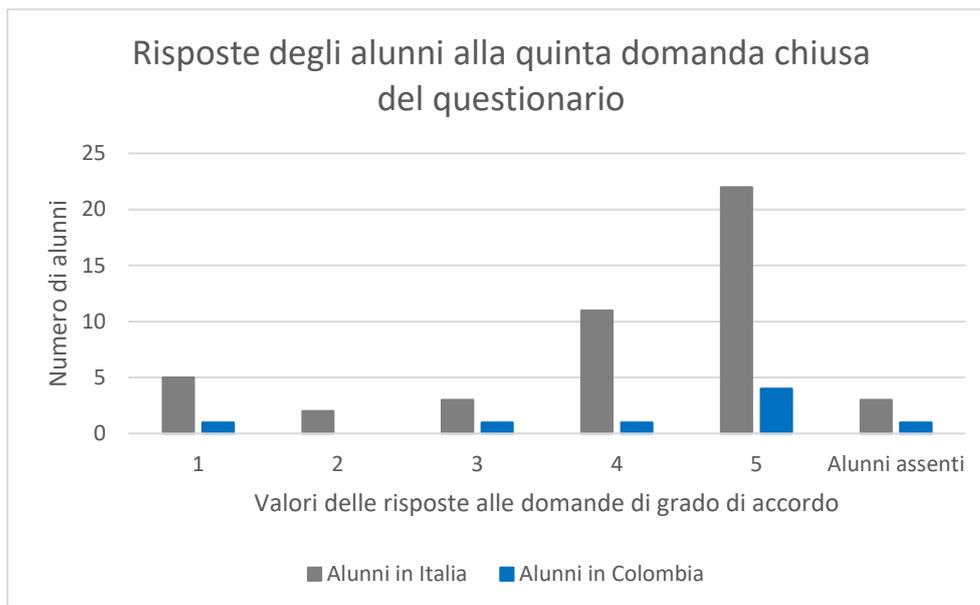


Grafico 5: Risposte degli alunni alla quinta domanda di grado di accordo del questionario (prima dell'intervento didattico)

La quinta ed ultima domanda di grado di accordo intendeva indagare la misura in cui gli alunni avrebbero sostituito la propria scuola con un'altra. Il grafico 5 mostra subito una distribuzione degli studenti di entrambe le realtà scolastiche ancora diversa rispetto a quella rilevata nei quesiti precedenti. Sia in Italia che in Colombia la moda risulta essere il valore '5', scelto da quegli alunni che ad inizio percorso non avrebbero sostituito per nulla la propria scuola con un'altra, ovvero il 47,8% di quelli italiani ed il 50% di quelli colombiani. Il resto degli studenti, però, si colloca nelle altre quattro risposte in modo quasi omogeneo: il valore '1' viene scelto da un alunno in Colombia e da 5 alunni in Italia; il valore '2' da 2 bambini italiani; il valore '3' da 1 studente colombiano e da 3 italiani; il '4' viene scelto da un alunno in Colombia e da 11 allievi italiani. Metà degli studenti di entrambe le scuole, dunque, ha dichiarato a inizio percorso che non avrebbe sostituito la propria scuola con un'altra; l'altra metà, invece, si è collocata nelle sfumature intermedie del grado di accordo, evidenziando che è possibile essere molto attaccati ad un luogo, ritenerlo speciale e parte di sé, ma allo stesso tempo, riconoscendo che esso non è il migliore in assoluto, volerlo sostituire o comunque non essere turbati da questa eventualità. Quest'ultimo è il caso di quegli alunni che a questo quesito hanno risposto '1', mentre a quelli precedenti hanno attribuito valori più alti. Solamente 3 alunni in Italia, infatti, hanno risposto a quasi tutte le domande di grado di accordo con il valore '1'.

Il quarto ed il quinto quesito hanno indagato due degli indicatori del costrutto della *place dependence*, altra componente fondamentale del sentimento di *place attachment*.

Complessivamente si può affermare che ad inizio percorso i due gruppi classe hanno un alto e medio livello di *place dependence* nei confronti della propria scuola, tali per cui i bambini pensano che essa sia la migliore e pertanto non vogliono sostituirla.



Grafico 6: Risposte degli alunni italiani alla domanda a scelta multipla del questionario (prima dell'intervento didattico)

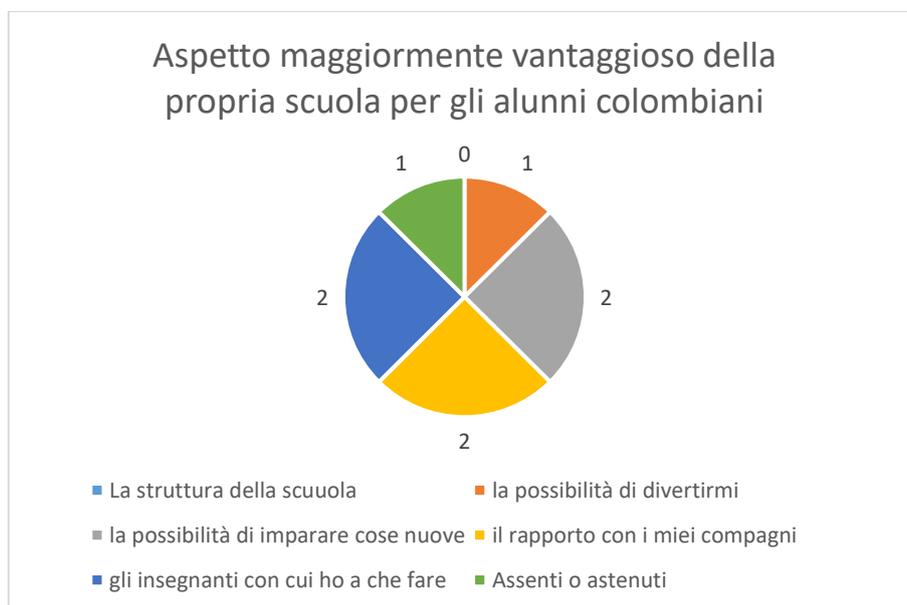


Grafico 7: Risposte degli alunni colombiani alla domanda a scelta multipla del questionario (prima dell'intervento didattico)

Il grafico 6 e il grafico 7 mostrano un'evidente differenza tra gli aspetti della scuola cui hanno attribuito valore i bambini italiani e quelli più importanti per gli alunni colombiani.

In Italia, infatti, il 62% degli studenti ha inizialmente dichiarato che l'aspetto maggiormente vantaggioso dell'istituzione scolastica frequentata sono i compagni di classe, mentre in Colombia questa opzione è stata scelta dal 25% dei ragazzi; gli insegnanti vengono indicati come elemento più significativo dall'11% degli allievi in Italia e dal 25% di quelli in Colombia; l'opportunità di imparare cose nuove, invece, è risultata fondamentale per il 7% degli studenti italiani e per il 25% di quelli colombiani, mentre la possibilità di divertirsi è stata dichiarata centrale dal 7% degli alunni italiani e dal 13% di quelli colombiani.

Come anticipato, le domande presentate sono spesso state arricchite dalle parole dei bambini che hanno voluto andare più in profondità nella trattazione dei personali vissuti connessi alla scuola. Di seguito, dunque, vengono riportate alcune delle precisazioni degli alunni in riferimento alle domande sopra trattate ed alcune delle loro risposte alle successive domande aperte. Sono stati riportati gli interventi che esprimono posizioni comuni all'interno delle classi e quelli più approfonditi, che hanno permesso di conoscere meglio il senso di *place attachment* provato dai bambini, dal momento che spesso alcuni di loro hanno deciso di non scrivere nulla. Tutti i questionari nella loro versione integrale vengono riportati ai seguenti link di Google Drive:

- Questionari iniziali della classe 5<sup>^</sup> A in Italia:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1CIV5IWa1ioEMaztr1ztxq7I\\_nxi3W2Sp?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1CIV5IWa1ioEMaztr1ztxq7I_nxi3W2Sp?usp=sharing)
- Questionari iniziali della classe 5<sup>^</sup> B in Italia:  
<https://drive.google.com/drive/folders/18ea8WPST63662SXeL3L50NTkjq4WSOpt?usp=sharing>
- Questionari iniziali della classe in Colombia:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1M7OkuBB322\\_VZO2WsoWfZF0eUZRNjEwy?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1M7OkuBB322_VZO2WsoWfZF0eUZRNjEwy?usp=sharing)

### Legenda

In colore nero: le risposte degli alunni in Italia

In colore blu: le risposte degli alunni in Colombia

| Tipo di domande  | Domande del questionario                   | Alcune delle parole dei bambini  |
|--|--|--|
| Domande di grado di accordo dove 1 indica 'per niente d'accordo' e 5 indica 'pienamente d'accordo' | Sono molto attaccato alla mia scuola.      | <p>A.6: Perché a volte vorrei non andarci perché sono stanca.</p> <p>A.7: Perché ho buone maestre e tanti amici.</p> <p>A.9: Non proprio perché certe volte la scuola è noiosa, poi bisogna studiare tanto.</p> <p>A.10: Perché potrei sempre rimpiazzarla.</p> <p>A.11: Perché è dalla 1<sup>a</sup> che sono qui e mi sono molto affezionata.</p> <p>A.14: Perché ci sono tutti i miei amici.</p> <p>A.17: Perché non ci sono gli amici dell'infanzia.</p> <p>A.23: Mi dispiacerebbe lasciarla.</p> <p>A.24: Per le maestre, i compagni e le attività.</p> <p>A. 28: Non sono affatto d'accordo perché qua praticamente quasi tutti mi trattano male.</p> <p>A.34: In prima e in seconda molto, poi non più.</p> <p>A.36: Perché adoro gli insegnanti che ci lavorano dentro.</p> <p>A.37: Perché ci sono cresciuta dentro.</p> <p>A.46: Mi piace andare a scuola, perché so di trovare tanti amici che non riesco a vedere spesso.</p> <p>A.1: Sono molto legata alle scuole e quando ho lasciato la mia precedente scuola ho pianto per due settimane.</p> <p>A.3: Perché ho imparato molto alla KSI (più che nelle altre scuole).</p> <p>A.4: Questa scuola è per me una delle migliori decisioni che abbia mai preso perché è molto forte.</p> <p>A.5: Per i miei amici, per i miei insegnanti e perché mia madre lavora qui.</p> <p>A.7: La mia scuola è molto divertente e comprensiva</p> |
|  | La mia scuola è veramente speciale per me. | <p>A.7: Perché non è questa scuola la più speciale per me, la più speciale è la mia scuola di ginnastica.</p> <p>A.9: Un po' perché tutti gli anni passati qui... mi fanno venire in mente tutti i ricordi più belli.</p> <p>A.11: Ho delle amiche fantastiche e maestre a cui tengo.</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | <p>A.14: Perché mi fa sentire a casa.</p> <p>A.17: A me non piace la scuola tranne per alcune materie.</p> <p>A.18: Perché ho avuto anche altre maestre e altri compagni.</p> <p>A.24: Perché manca il pallone e so che altre scuole ce l'hanno.</p> <p>A.28: Non sono affatto d'accordo perché questa scuola è l'opposto di quello che mi immaginavo.</p> <p>A.34: è una scuola normale.</p> <p>A.36: Perché mi sento a mio agio quando ci sono dentro.</p> <p>A.46: Sì, è molto speciale e sono felice di venire qui.</p> <p>A.2: Perché sono felice al suo interno.</p> <p>A.4: Qui mi hanno insegnato molte cose interessanti e importanti.</p> <p>A.5: Andiamo tutti d'accordo e da quando sono arrivata qui sono stata accolta molto bene.</p> <p>A.6: A volte mi mancano i miei ex amici/migliori amici</p> <p>A.7: Mi aiutano sempre con i miei problemi e sono qui da sempre, quindi mi sono affezionata</p> |
|  | <p>Sento che la mia scuola è parte di me.</p> | <p>A.5: Sì perché è come [la] mia famiglia</p> <p>A.6: Sì perché sono 5 anni e imparo ogni giorno qualcosa di nuovo e la adoro.</p> <p>A.10: Perché potrei andare senza problemi in un'altra scuola.</p> <p>A.23: La conosco da quando avevo 6 anni.</p> <p>A.28: Non sono d'accordo perché non mi rispecchia per niente.</p> <p>A.32: Vivrei anche senza scuola.</p> <p>A.33: Perché ci sono maestre che sono abituato a vedere tutti i giorni e ora cambiare scuola per me con diverse abitudini sarà difficile.</p> <p>A.34: Perché ci sono stata 5 anni e sono successe molte cose importanti.</p> <p>A.36: Perché me ne sono affezionata.</p> <p>A.44: Non fa parte di me.</p> <p>A.46: Bè sì, fa parte della mia vita, e di conseguenza tutte le cose che imparo sono parte di me.</p> <p>A.1: Perché ci sono i miei amici</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>A.2: Perché è il luogo dove passo più tempo e dove imparo cose.</p> <p>A.4: Ho conosciuto una ragazza che viene dal Brasile e mi fa sentire a mio agio.</p> <p>A.5: Veniamo tutti i giorni e credo che durante la settimana passiamo più tempo a scuola che a casa.</p> <p>A.7: Ogni volta che mi chiedono di lei è molto diversa da tutte e anche nel mio modo di essere, è quello che mi hanno insegnato a scuola.</p>  |
| La mia scuola è la migliore.                           |  | <p>A.4: Ho messo 4 perché forse dovrebbe migliorare un po' il giardino.</p> <p>A.6: è pazzesca!</p> <p>A.7: Non so se sia la migliore perché non conosco le altre scuole.</p> <p>A.9: Completamente! Magari qualcuno dice "la scuola A. Manzoni è orribile" ma per me no, sono stata in questa scuola da 5 anni e io la trovo come la migliore scuola di sempre!</p> <p>A.11: Ci sono scuole con un sacco di laboratori che io preferirei.</p> <p>A.14: Forse ce ne sono migliori, ma questa mi piace di più.</p> <p>A.23: La adoro!!!</p> <p>A.28: Non sono affatto d'accordo perché questa scuola non mi piace.</p> <p>A.36: Perché mi ha accolta a braccia aperte.</p> <p>A.44: Solo per le poche gite, se no sarebbe perfetta.</p> <p>A.2: Perché ha un sacco di posti divertenti, alberi e campi da calcio.</p> <p>A.3: Conosco molta più matematica di prima.</p> <p>A.4: Non posso dirlo perché non conosco tutte le altre scuole del mondo.</p> <p>A.7: Ci sono pochi bambini, quindi sono tutti amici e per questo ti prestano molta attenzione e si impegnano al massimo per risolvere qualsiasi problema.</p> |
| Non sostituirei la mia scuola con nessun'altra scuola. |  | <p>A.3: Forse lo farei perché ci sono molte altre scuole con pochi compiti e maestri più gentili.</p> <p>A.6: Perché non voglio lasciare i compagni e le maestre.</p> <p>A.9: Ovvio! Non ho proprio un motivo ma sono sicura al 100% che non la sostituirei mai!!</p>  |

|                |   |   |
|----------------|---|---|
|                |   | <p>A.16: Non so come sono le altre quindi direi di no però vorrei conoscere un po' anche altre scuole.</p> <p>A.23: Altre scuole forse sono più interessanti.</p> <p>A.24: Perché vorrei che fosse a Bari.</p> <p>A.27: Se non ci fossero i miei compagni in questa scuola, probabilmente la cambierei finché non troverei dei compagni simpatici.</p> <p>A.32: Mi piacerebbe provare qualcos'altro però qui ci sono le persone a cui tengo di più.</p> <p>A.33: Perché i cambiamenti per me sono molto difficili.</p> <p>A.42: Perché qui ho i miei amici.</p> <p>A.44: Perché non troverei i compagni o le maestre che ho adesso.</p> <p>A.46: Vero, verissimo. Mi piace come insegnano le maestre e non la cambierei mai.</p> <p>A.4: La scuola mi piace molto, quindi non la cambierei per nulla al mondo.</p> <p>A.5: Non vorrei cambiare scuola perché sono alla KSI da 5 anni e ho i miei amici e gli insegnanti che mi hanno insegnato qui. Ritengo che sia la migliore scuola del mondo.</p> |
| Domande aperte | Ti prendi cura della tua scuola? Se sì, in quale modo? Se no, perché? | <p>A.2: No, non ci penso.</p> <p>A.4: Sì, nella mia classe ci sono molti cartelloni perché ci piace farli.</p> <p>A.6: Sì: facendo i compiti, con i cartelloni, igienizzare.</p> <p>A.7: Sì, perché cerco di trattarla nel miglior modo possibile.</p> <p>A.8: Sì, faccio la raccolta differenziata</p> <p>A.9: Sì, perché non dovrei? Voglio dire, vorrei che la mia scuola sia anche la più bella! E ordinata ovviamente.</p> <p>A.11: Sì, sono molto delicata sull' "ecosistema" e molto delicata sull'inquinamento quindi raccolgo sempre qualsiasi rifiuto se è possibile.</p> <p>A.12: Sì, quando vedo delle lattine, bottiglie, cartacce, avverto la maestra.</p> <p>A.15: No, perché non lo so fare.</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>A.16: Sì, faccio insieme ai miei amici i cartelloni. Cerco di non sprecare tanta carta.</p> <p>A.19: Perché penso che rispetto le regole.</p> <p>A.24: Sì, quando un mio compagno rovescia l'acqua cerco sempre di asciugare.</p> <p>A.25: Sì, perché aiuto i miei compagni abbellendo la classe e prendendomi cura dei materiali.</p> <p>A.28: Non tanto perché la mia scuola non si prende cura di me.</p> <p>A.29: Sì, perché mi trovo bene.</p> <p>A.30: Sì, facendo stare felici gli alunni.</p> <p>A.32: Sì, perché comunque sto attenta a non sporcare, buttare carta per terra e a non rompere niente.</p> <p>A.33: Sì, perché in quel modo potrò dare un buon esempio ai bambini più piccoli.</p> <p>A.34: Sì, perché in bagno per lavarmi le mani uso poca carta e poca acqua.</p> <p>A.35: Sì, non sprecando acqua, non portando su terra.</p> <p>A.39: No perché non mi hanno assegnato nessun compito.</p> <p>A.41: No perché non mi è mai venuto in mente di prendermi cura della scuola.</p> <p>A.43: Sinceramente ci tengo ma non mi importa di vedere disegni e altro preferisco che sia pulita.</p> <p>A.45: Sì, ascoltando.</p> <p>A.46: Bè se pulirsi le scarpe e raccogliere la carta da terra è prendersene cura, allora sì.</p> <p>A.2: Non buttando la spazzatura per terra e non danneggiando le nostre cose.</p> <p>A.3: Sì, mi prendo cura di lei. Essendo tranquilla, rispettosa, seguendo le regole ed essendo amica di tutti nella mia classe.</p> <p>A.4: Sì, perché non la danneggio e a volte la aggiusto un po'.</p> <p>A.5: Me ne prendo cura non gettando i rifiuti del cibo per terra e non strappando le piante che la scuola ha. Anche questo aiuta l'ambiente.</p> |
|--|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>Sai muoverti in questa scuola senza difficoltà (raggiungere altre aule, spostarti per chiedere di fare una fotocopia, cercare insegnanti se ne hai bisogno)?</p> | <p>A.3: Mi muovo con un po' di difficoltà.<br/> A.9: Un pochino, cioè spostarmi sì... ma chiedere qualcosa a qualcuno non molto. Diciamo che ho qualche difficoltà a parlare con gli altri.<br/> A.32: Sì, mi è molto facile.<br/> A.35: Sì, la conosco per filo e per segno.<br/> A.3: Sì, perché ci sono passata altre 5 volte.</p>  |
| <p>Pensi che questa scuola soddisfi i tuoi bisogni ed i tuoi obiettivi personali? Se sì, in quale modo? Se no, perché?</p>  | <p>A.4: Sì, mi aiuta a fare nuove amicizie. A casa invece non tanto perché vedo sempre genitori e fratelli.<br/> A.6: Sì perché imparo tante cose che non sapevo.<br/> A.8: No perché non ho obiettivi personali.<br/> A.10: Non proprio, alcune maestre non ci danno abbastanza compiti ma pochissimi e non ce li spiegano bene, altre invece sì.<br/> A.11: Per me dovrebbero darci più compiti ed abituarci alle medie cosa che non fanno neanche lontanamente (le mie maestre).<br/> A.15: Sì, perché ho i miei amici di quando ero piccolo e sono vicino con la casa.<br/> A.24: No, perché manca il pallone, però tutto il resto sì.<br/> A.25: Sì, perché i miei bisogni sono maggiormente la voglia di imparare cose nuove.<br/> A.26: No perché non ho amici e non provare ad interferire.<br/> A.29: Sì, perché gioco.<br/> A.31: Sì perché le maestre sono brave a far capire nuovi argomenti.<br/> A.33: Sì, perché sono migliorato in molte cose.<br/> A.37: Io personalmente preferirei fare più motoria e più arte.<br/> A.44: Sì, mi aiuta ad imparare meglio e qualche mio obiettivo, per esempio il giornalino scolastico.</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | <p>A.46: Sì, perché imparo molto (chiacchiero altrettanto) e ho il tempo di giocare con i miei amici.</p> <p>A.4: Sì, perché non trovo nulla di difficile e imparo molte cose di cui ho bisogno.</p> <p>A.5: Sì, perché ci aiutano a trovare ciò che vogliamo essere da grandi.</p> <p>A.7: Sì, perché ti sostengono in tutto e sono molto attenti, quindi se voglio smettere di essere così insicuro, tutti i miei insegnanti mi aiutano a migliorare e mi sostengono, e se sono triste e non voglio parlarne a casa, posso parlarne con gli insegnanti o con lo psicologo, quindi è più facile.</p>                         |
|  | <p>Conosci qualche aspetto particolare della tua scuola che altre persone potrebbero non conoscere? Se sì, quale?</p> | <p>A.5: No, perché c'è un giardino che tutti hanno, [ci sono] maestre che anche tutti hanno.</p> <p>A.11: Ha maestre molto socievoli, in giardino ho seppellito una lucertola!</p> <p>A.12: Sì le classi.</p> <p>A.18: Sì, come sono le maestre e i compagni.</p> <p>A.31: Ci sono un bel po' di buchi sulle pareti della classe.</p> <p>A.37: Sì, il mio elastico sopra il mobile, il buco dietro al mio banco.</p> <p>A.44: Sì, avere in classe tutti compagni molto molto differenti.</p> <p>A.5: Abbiamo un negozio e possiamo comprare nella scuola e ogni volta che abbiamo bisogno di qualcosa la scuola ci aiuta.</p> |

Tabella 6: Alcune delle parole degli alunni all'interno del questionario di inizio percorso

Facendo riferimento alle prime cinque domande chiuse, in Italia 8 alunni non hanno voluto approfondire le loro scelte rispetto al grado di accordo espresso, mentre in Colombia lo hanno fatto tutti. Nelle spiegazioni degli alunni in Italia emerge che essi attribuiscono particolare importanza ai seguenti tipi di *place attachment* individuati da Tilde Gianni Gallino (2007), per lo meno in relazione alla propria scuola: quello funzionale, quello socioemotivo, quello emotivo-familiare e quello estetico.

Più nello specifico, analizzando le parole dei bambini italiani, si rilevano:

- 8 riferimenti positivi all'attaccamento funzionale, provato dai bambini che hanno dichiarato di sentirsi attaccati alla propria scuola per le attività che affrontano al suo interno e per la possibilità di raggiungere buoni risultati;
- 15 riferimenti negativi all'attaccamento funzionale, da parte di studenti che lamentano di studiare troppo e di annoiarsi;
- 22 riferimenti positivi all'attaccamento socioemotivo, da parte di studenti che sono affezionati alla scuola per le maestre e i compagni di classe;
- 5 riferimenti negativi all'attaccamento socioemotivo, poiché viene espressa la nostalgia per gli amici della scuola dell'infanzia o il disagio per la presenza di maestre severe;
- 16 riferimenti positivi all'attaccamento emotivo-familiare, da parte di allievi che hanno raccontato di sentirsi affezionati alla propria scuola perché sono lì da molti anni;
- 1 riferimento positivo all'attaccamento di ordine estetico, da parte di un alunno che scrive che la propria scuola "è grande e bella".

Con gli alunni colombiani, invece, si registrano:

- 8 riferimenti positivi all'attaccamento funzionale, dal momento che gli alunni scrivono di divertirsi e di imparare molto a scuola;
- 7 riferimenti positivi all'attaccamento socioemotivo, giustificato dalla presenza di buoni amici e bravi insegnanti;
- 3 riferimenti positivi all'attaccamento emotivo-familiare, connessi ai molti anni trascorsi in quella scuola;
- 1 riferimento positivo all'attaccamento estetico, legato alla presenza di molti alberi e di campi da gioco nella propria scuola.

Per quanto riguarda le ultime domande aperte, tutti gli alunni, tanto in Italia quanto in Colombia, hanno risposto ad almeno una di esse.

In riferimento al primo quesito:

- In Italia 33 bambini hanno dichiarato di prendersi cura della propria scuola praticando la raccolta differenziata o preoccupandosi di buttare la propria o altrui spazzatura, oppure realizzando dei cartelloni da appendere, rispettando le regole, mantenendosi ordinati, facendo i compiti, aiutando i compagni, ascoltando,

usando poca acqua e poca carta, non sporcando; 9 alunni hanno scritto di non prendersi cura della propria scuola perché non gli piace, perché non lo sanno fare, non ci pensano, non gli è stato assegnato nessun compito, non ce n'è bisogno oppure perché la scuola non si prende cura di loro; 1 alunno non ha risposto al quesito.

- Tutti gli studenti colombiani hanno affermato di prendersi cura della propria scuola facendo attenzione a non sporcare e a non danneggiarla, mantenendo un atteggiamento tranquillo e rispettoso, seguendo le regole e aiutando i compagni.

Proseguendo con il secondo quesito:

- 32 alunni in Italia hanno risposto affermando di sapersi muovere nella propria scuola; 4 di loro hanno riportato di non riuscire a farlo; 6 studenti hanno raccontato di farlo con difficoltà in alcune occasioni, ad esempio quando devono cercare un insegnante; 1 alunno non ha risposto al quesito.
- In Colombia tutti i 7 studenti presenti hanno scritto di riuscire a spostarsi nella propria scuola senza nessun problema.

Le risposte raccolte alla terza domanda aperta, invece, sono così sintetizzabili:

- 28 alunni italiani hanno scritto che la scuola soddisfa i loro bisogni, facendo riferimento principalmente all'apprendimento di nuove nozioni, alla creazione di legami di amicizia e alla possibilità di divertirsi; 4 di loro hanno spiegato che questo accade soltanto alcune volte; 8 studenti hanno riportato che la scuola non soddisfa i propri bisogni poiché non hanno amici, le maestre danno troppi pochi compiti, non viene data importanza alle discipline di arte e di educazione fisica; 2 bambini hanno risposto scrivendo che non lo sanno; 1 alunno non ha risposto al quesito.
- Tutti gli studenti in Colombia hanno affermato che la propria scuola soddisfa le loro necessità per il supporto che viene offerto loro dagli insegnanti, per la possibilità di divertirsi, per l'opportunità di imparare nuove cose e per il fatto che sono migliorati ad esempio in matematica.

Infine, si rilevano i seguenti dati per quanto concerne la quarta ed ultima domanda aperta:

- In Italia 26 alunni hanno dichiarato di non conoscere nessun particolare della propria scuola che qualcun altro avrebbe potuto non conoscere; 16 studenti hanno risposto raccontando episodi particolari che si sono verificati all'interno

delle mura scolastiche, riportando dettagli legati alla struttura della scuola, come le aule spaziose o i buchi sulle pareti, oppure facendo riferimento alla personalità delle insegnanti e dei compagni di classe; 1 alunno non ha risposto al quesito.

- In Colombia 3 alunni hanno risposto di no; 3 compagni non si sono espressi; 1 alunna ha raccontato del negozio presente all'interno della scuola.

### 5.2.2 La seconda lezione

Questa lezione è cominciata con una grande notizia: è stato raccontato agli alunni che nelle successive settimane sarebbero stati in contatto con una classe di una scuola che non si trovava neppure all'interno della loro stessa nazione. Inoltre, è stato anticipato agli studenti che lo scambio di informazioni e di racconti con i compagni lontani da loro si sarebbe concentrato proprio sui paesaggi sonori delle loro scuole. Le interviste libere e di gruppo condotte con i bambini a riguardo sono state registrate allo scopo di 'catturare' le loro prime reazioni a questa nuova esperienza e di rilevare l'attaccamento provato da loro nei confronti della scuola lontana ad inizio percorso. Vengono di seguito riportate le conversazioni intrattenute con gli alunni.

#### Legenda:

In tondo le parole della ricercatrice

*In corsivo le parole dei bambini*

| <b>Intervista di gruppo con la classe 5<sup>A</sup> in Italia</b>   | <b>Intervista di gruppo con la classe 5<sup>B</sup> in Italia</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La classe si trova in Colombia...</li> <li>• <i>Siiii</i> (in coro)</li> <li>• <i>Avevi detto che ti piacevano tanto i film Disney Encanto è quello che ti è piaciuto di più...</i></li> <li>• <i>Encanto è girato in Colombia!</i></li> <li>• Sapete di quale parte del mondo stiamo parlando?</li> <li>• <i>In America latina...</i></li> <li>• <i>Quindi tu sai sia l'italiano che l'americano?</i></li> <li>• <i>Mia mamma è brasiliana però io capisco anche lo spagnolo</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questa classe è in Colombia...</li> <li>• <i>James Rodriguez!</i></li> <li>• <i>In Colombia c'è Cuadrado! Juan Cuadrado!</i></li> <li>• Io prima di tutto volevo capire se voi sapete qualcosa della Colombia...</li> <li>• <i>No!</i></li> <li>• Sapete ad esempio dove si trova?</li> <li>• <i>Siiii</i> (in coro)</li> <li>• <i>Vicino all'Argentina!</i></li> <li>• <i>In sud-America</i></li> <li>• <i>Al confine col Venezuela e l'Ecuador</i></li> <li>• <i>Vicino all'Argentina</i></li> <li>• <i>E confina con il Brasile...</i></li> <li>• Sapete qualcos'altro della Colombia?</li> <li>• <i>Ospina!</i></li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Io studierò spagnolo alle medie!</i></li> <li>• <i>Anche io spagnolo lo studio alle medie</i></li> <li>• <i>Facciamo un passo indietro... vi faccio una domanda un po' particolare: secondo voi, per quale motivo noi dovremmo parlare con una classe così lontana da noi, che si trova dall'altra parte del mondo, oltreoceano?</i></li> <li>• <i>Per capire le differenze che ci sono là e non qua</i></li> <li>• <i>Per socializzare, cioè per farsi amici anche i altri posti invece che solo in Europa o in Italia</i></li> <li>• <i>Ma tu dove sei nata?</i></li> <li>• <i>Sei andata a visitarla?</i></li> <li>• <i>Ma noi li vedremo i bambini?</i></li> <li>• <i>Quindi vedremo video registrati o sentiremo solo?</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>C'è povertà, non sono tanto...</i></li> <li>• <i>Qualcos'altro che vi viene in mente? Qualcosa anche che immaginate...</i></li> <li>• <i>Ah! Delle foreste</i></li> <li>• <i>È dove è ambientato il film di Encanto!</i></li> <li>• <i>Si usano anche tanti cavalli!</i></li> <li>• <i>Adesso, in questo momento, prima che inizi questa relazione con i bambini in Colombia, voi quanto vi sentite affezionati a questa scuola in Colombia?</i></li> <li>• <i>Io non la conosco</i></li> <li>• <i>Quindi quanto ti senti affezionato a questa scuola?</i></li> <li>• <i>Zero...</i></li> <li>• <i>Pochissimo!</i></li> <li>• <i>No, io un sacco!</i></li> <li>• <i>Se io vi chiedessi quanto siete affezionati alla scuola in Colombia da 1 a 5, che cosa direste?</i></li> <li>• <i>Dieci bambini rispondono 1, una bambina risponde 2, nessun bambino risponde 3, tre bambini rispondono 4 e otto bambini rispondono 5.</i></li> <li>• <i>Come mai 5? Come mai il massimo?</i></li> <li>• <i>Io lo so perché! Perché fuori da scuola posso incontrare Cuadrado!</i></li> <li>• <i>Perché voglio imparare un'altra lingua!</i></li> <li>• <i>Io sì, per la lingua, e perché posso parlare con Cuadrado!</i></li> <li>• <i>Ok, adesso vi faccio una domanda un po' diversa: secondo voi perché parleremo con questi bambini in Colombia? Che cosa ci darà di positivo e anche di negativo, se volete, questa relazione?</i></li> <li>• <i>Imparare una nuova lingua</i></li> <li>• <i>Capire meglio lo spagnolo</i></li> <li>• <i>Conoscere bambini nuovi</i></li> <li>• <i>Re-incontrare la nostra compagna</i></li> <li>• <i>Vedere altre scuole che sono diverse dall'Italia</i></li> <li>• <i>E anche capire com'è la loro rispetto alla nostra</i></li> <li>• <i>Hanno un orario diverso dal nostro?</i></li> <li>• <i>Conoscere le uguaglianze e le differenze</i></li> <li>• <i>Per capire anche gli altri bambini quanto sono legati alla loro scuola</i></li> <li>• <i>Migliorare la nostra scuola e migliorare la loro</i></li> </ul> |
|--|--|

**Intervista di gruppo con la classe in Colombia**

- *Vi piace l'idea?*
- *Gli alunni mostrano il pugno chiuso con il pollice alzato, come a dire "ok"*
- *Secondo voi, per quale motivo noi dovremmo parlare con bambini che si trovano così lontani da voi, in un altro continente, dall'altra parte del mondo?*
- *Per capire la loro personalità e anche la nostra*

- *Per imparare cose sulla cultura di là, così se una volta andiamo lì sappiamo più o meno come è la gente, che cosa c'è da fare, se ti comporti bene o male*
- *Credo che sia forte perché potremmo farci amici internazionali*

*Tabella 7: Interviste di gruppo con le classi coinvolte all'inizio del percorso di ricerca*

È stato difficile gestire la conversazione con gli alunni in Colombia dal momento che essa è stata condotta a distanza, telematicamente. La connessione internet non è stata sempre stabile e gli studenti erano spesso lontani dal microfono del computer, motivo per cui non si è riuscito ad andare in profondità nell'esplorazione delle sensazioni degli studenti come si è potuto fare in Italia. In ogni caso gli alunni colombiani si sono mostrati entusiasti per la nuova conoscenza e hanno individuato il valore dell'esperienza nella comprensione non soltanto della personalità dei compagni italiani ma anche della propria e nella possibilità di farsi nuovi amici attraverso i quali conoscere altre culture. Questi ultimi due aspetti sono stati valorizzati anche dagli studenti italiani, i quali hanno aggiunto che la conoscenza di qualcosa di diverso li avrebbe potuti aiutare a migliorare la propria realtà. A inizio percorso, dunque, i tre gruppi classe coinvolti non hanno dimostrato di possedere un particolare sentimento di *place attachment* nei confronti della realtà scolastica lontana, ma talvolta hanno previsto di poterlo sviluppare attraverso il confronto con essa. Gli studenti italiani, infatti, hanno specificato che il contatto con i bambini in Colombia avrebbe potuto essere utile per incontrare qualche calciatore colombiano, oppure per imparare lo spagnolo, aspetti legati ad un attaccamento di tipo funzionale, oppure per conoscere nuovi amici, elemento connesso all'attaccamento socioemotivo, oppure per migliorare la propria scuola, aspetto che potrebbe essere legato ad un attaccamento di natura estetica.

A questo punto è stata avviata l'esplorazione del *soundscape* della classe, l'ambiente più familiare ai bambini all'interno delle mura scolastiche. Agli alunni è stato chiesto di trascrivere individualmente su un foglio gli elementi costitutivi del *soundscape* della propria aula, rimanendo in uno stato di ascolto attento e concentrato per 5 minuti. Ognuno degli studenti, però, doveva seguire un determinato criterio: i bambini, infatti, sono stati divisi in tre gruppi, i quali dovevano rispettivamente individuare i suoni gradevoli e sgradevoli, quelli forti e quelli deboli, i suoni prodotti dalle persone nella classe ed i suoni dell'ambiente circostante. Successivamente i membri dei tre gruppi si sono riuniti per riportare all'interno di un cartellone le rilevazioni individuali. Di seguito vengono riportati: alcuni degli elaborati individuali degli alunni italiani, dal momento che

quelli degli studenti in Colombia non mi sono pervenuti (per visionare la totalità degli elaborati individuali dei bambini italiani si vedano i link di Google Drive <https://drive.google.com/file/d/1ndRoKgHCz766H0mPwXmdjokjNpXjzsk5/view?usp=sharing>; <https://drive.google.com/file/d/1pcXfBOgxXuLQ1LLcWnZmTEKjdZKDL1Qn/view?usp=sharing>); i lavori di gruppo realizzati dalla classe in Colombia e dalla 5<sup>a</sup> A in Italia, dal momento che con la 5<sup>a</sup> B non c'è stato il tempo di affrontare un confronto in piccolo gruppo.

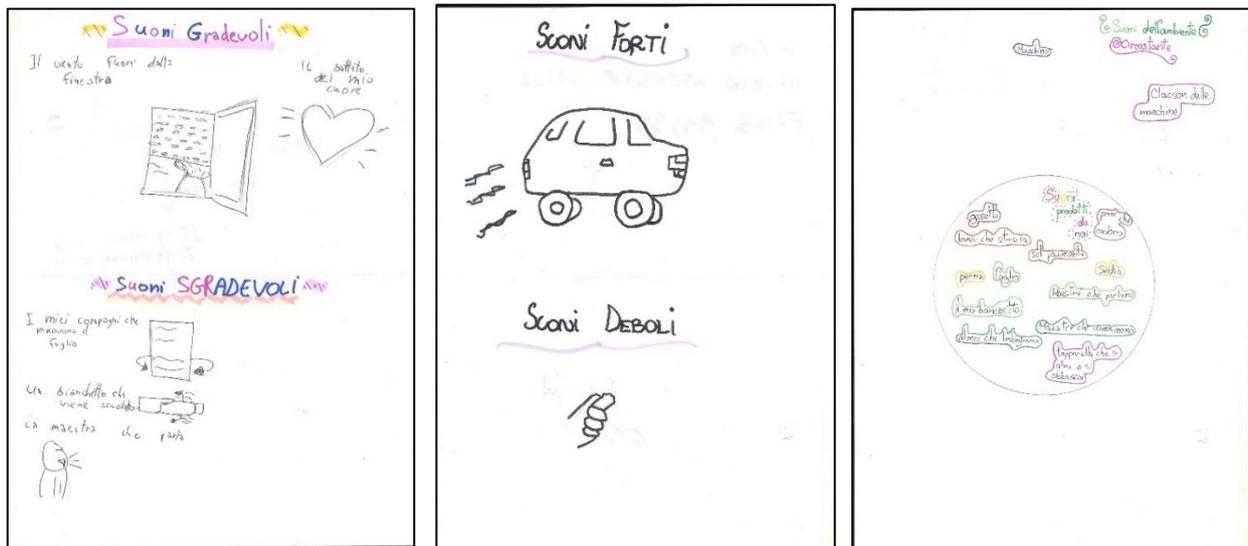


Figura 3 Alcuni elaborati individuali degli alunni della classe 5<sup>a</sup> A in Italia

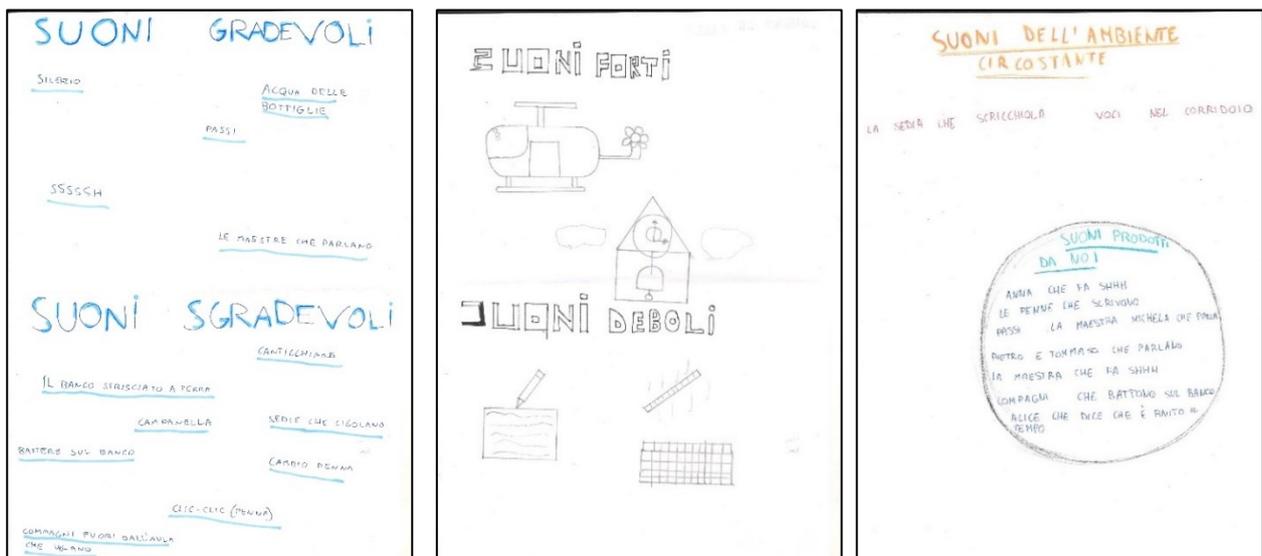


Figura 4: Alcuni degli elaborati individuali degli alunni della classe 5<sup>a</sup> B in Italia

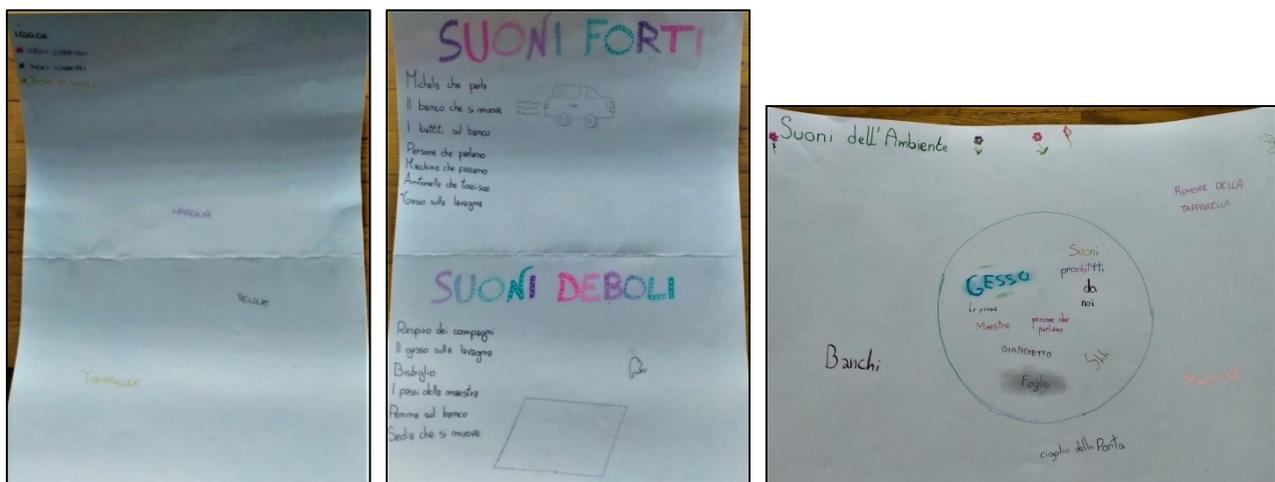


Figura 5: Lavori di gruppo della classe 5<sup>A</sup> in Italia

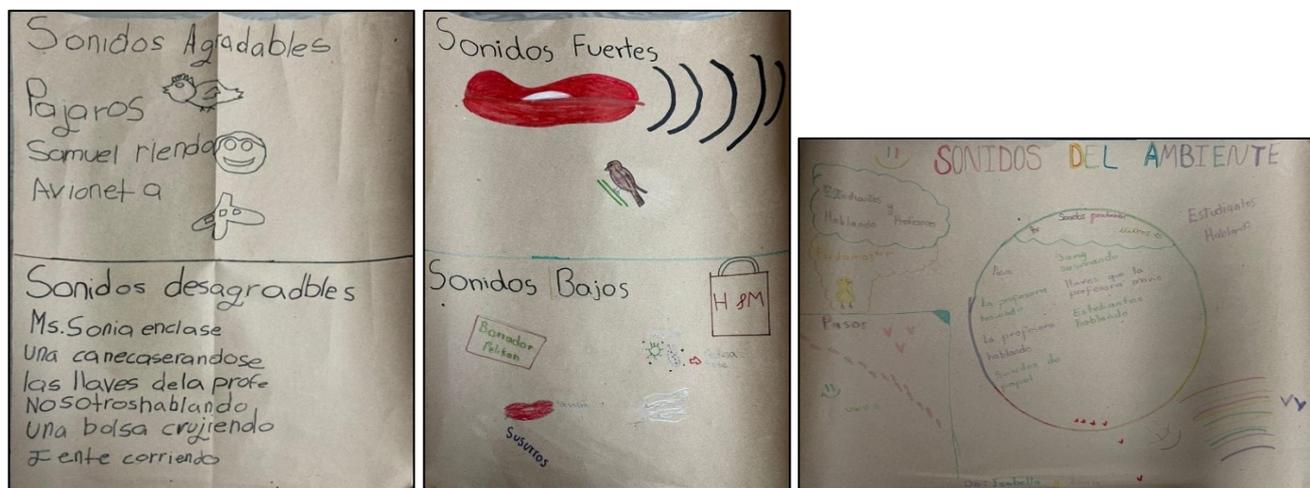


Figura 6: Lavori di gruppo della classe in Colombia

La rilevazione individuale è stata affrontata da tutti i bambini, tanto in Italia quanto in Colombia, con estrema concentrazione: essi sono rimasti in silenzio e la maggior parte degli elaborati prodotti, come si vede dalle immagini sopra riportate, sono stati realizzati con grande originalità e completezza. Nella seconda fase del lavoro, invece, è emersa una sostanziale differenza tra i gruppi classe italiani e quello colombiano. I primi, infatti, hanno dimostrato di avere difficoltà a confrontarsi e a collaborare in piccolo gruppo, e questo risulta evidente nei cartelloni realizzati dalla classe 5<sup>B</sup>, che presentano, eccetto quello dei suoni forti e dei suoni deboli che è stato elaborato con il supporto della ricercatrice, pochi stimoli sonori rispetto a tutti quelli che i bambini avevano precedentemente rilevato. Gli studenti colombiani, invece, non solo sono stati capaci di lavorare insieme ai compagni, ma si sono anche dimostrati capaci di auto-gestirsi, dal momento che osservandoli si è potuto vedere che cercavano colori da usare, ritagliavano

il cartellone come meglio credevano, guardavano il lavoro degli altri, cancellavano e riscrivevano, tutto in piena autonomia.



Figura 7: Alunni della classe in Colombia che lavorano in piccolo gruppo sul soundscape della propria aula

Già durante questa seconda lezione gli alunni in Colombia hanno potuto vedere gli elaborati realizzati dai loro compagni in Italia, personalmente tradotti. Lo scambio di materiali tra le due realtà scolastiche è stato veicolato, da qui fino alla fine dell'intervento condotto, da svariati Power Point da me creati. Per vedere quello mostrato agli studenti colombiani in questa lezione si rimanda al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1iev2RJNNrSSaKBBcVrdQLUoeDPsiJyTE/edit?usp=sharing&ouid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true>. Il confronto con il *soundscape* della classe in Italia si è posto ai bambini come un'opportunità per riflettere sulla propria e altrui realtà scolastica: è emerso, ad esempio, che nell'aula in Colombia è fortemente presente il piacevole canto degli uccellini, assente in quelle in Italia; parallelamente, le due classi italiane risultano caratterizzate dal fastidioso suono dei diversi mezzi di trasporto che transitano nell'ambiente esterno (automobili, elicotteri). Alla fine di questa lezione, inoltre, gli studenti colombiani sono stati esortati a scrivere un primo messaggio ai bambini in Italia, all'interno del quale avrebbero potuto porre loro qualsiasi domanda. In questa occasione hanno colto l'invito due alunne, che hanno scritto ai compagni italiani direttamente in inglese.

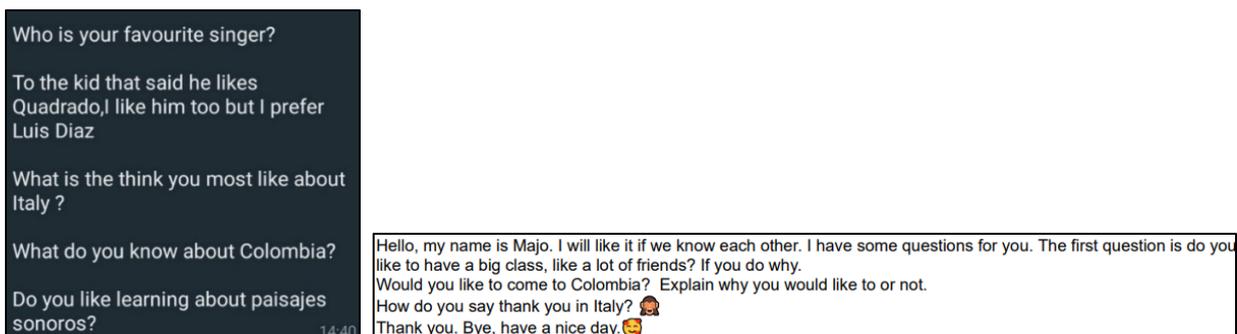


Figura 8: Primo messaggio da due alunne della classe in Colombia per i bambini delle classi in Italia

### 5.2.3 La terza lezione

La terza lezione in entrambe le classi in Italia è iniziata con la lettura dei primi messaggi ricevuti dagli alunni in Colombia. La terza lezione con gli studenti colombiani, invece, è terminata con la lettura delle risposte da parte dei compagni italiani, presentate di seguito. Anche in questo caso, i pensieri che i bambini si sono scritti sono stati mostrati loro all'interno di Power Point appositamente realizzati e riportati al seguente link di Google Drive

<https://drive.google.com/drive/folders/12saV81JxSeu7E2JvB6BRTnnp6Fk0XlXn?usp=sharing>.

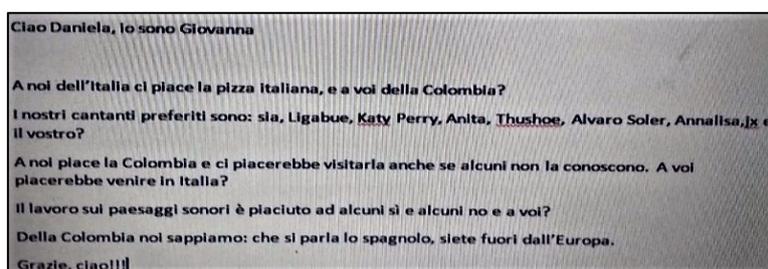


Figura 9: Prima risposta alle bambine della classe in Colombia da parte della classe 5<sup>A</sup> in Italia

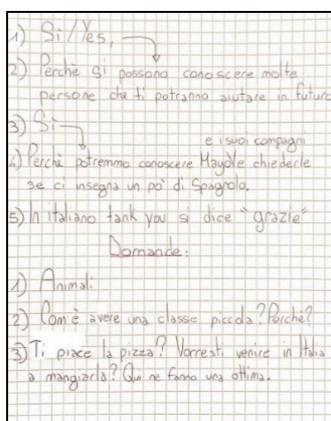


Figura 10: Prima risposta alle bambine della classe in Colombia da parte della classe 5<sup>B</sup> in Italia

Successivamente sono stati presentati agli alunni italiani gli elaborati dei compagni colombiani sul *soundscape* della propria aula (si veda il Power Point riportato al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1xlhbEb8F68AFRAsiNeTViqTsMuSS4Mbl/edit?usp=sharing&ouid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true>), invitandoli a riflettere e a condividere una loro personale riflessione a riguardo. In particolare, sono state poste agli alunni italiani le seguenti domande:

| <b>Domande poste agli alunni</b>   | <b>Risposte degli alunni della 5<sup>A</sup> A</b>   | <b>Risposte degli alunni della 5<sup>A</sup> B</b>  |
|--|--|---|
| Quali suoni, che non hai sentito, ti piacerebbe invece ascoltare nella tua classe?                   | <i>Suono di uccelli; le onde del mare; suono di chiavi; un ruscello; il suono di un vulcano; ciottoli lanciati in acqua; miagolii, cane che abbaia; suono del pianoforte, del violino.</i>   | <i>Uccelli; vento; silenzio.</i>  |
| Quali suoni ci sono nella classe in Colombia che non ci sono nella tua e viceversa?                  | <i>Lì ci sono i suoni degli uccelli, delle chiavi, della borsa che fa rumore, la loro voce (dei bambini), i colpi di tosse, S. che ride, la loro lingua.</i>   | <i>Da loro: uccelli; S. che ride; passi. Da noi: penne che cadono; campanella; noi che ridiamo (noi siamo di più); sedie che cigolano; casino; gesso.</i>   |
| Guardando il lavoro dei bambini in Colombia, riesci ad immaginare come potrebbe essere la loro aula? | <i>Piccola/con tanto spazio; più silenziosa/più rumorosa; più triste/più bella; con meno banchi; immagino che si siedono per terra; immagino meno maestre, meno bambini che disturbano; senza LIM ma con una piccola tv o un piccolo computer.</i> | <i>Tante finestre, o meno ma più grandi; classe all'aperto; classe più piccola della nostra; colori più vivaci; materiale di costruzione diverso dai mattoni; non c'è un orologio; non ci sono i termosifoni, forse ci sono condizionatori o ventilatori.</i> |

Tabella 8: Riflessioni degli alunni delle classi in Italia rispetto al paesaggio sonoro della propria aula e di quella dei compagni in Colombia

A partire da questa lezione sono state molte le occasioni in cui si è chiesto agli studenti di riflettere sulle differenze e sulle analogie dei paesaggi sonori della propria ed altrui

scuola. Questi momenti di confronto hanno acquisito particolare rilevanza nella costruzione della relazione tra gli alunni delle due diverse realtà scolastiche, e di conseguenza nella strutturazione del loro sentimento di *place attachment* nei confronti della scuola lontana.

In tutte e tre le classi, poi, è stata presentata l'attività centrale della giornata: l'esplorazione del paesaggio sonoro del corridoio della scuola. Prima di iniziare, è stato chiesto ad uno studente per ciascuna classe di riportare su un foglio i suoni che i compagni immaginavano che avrebbero ascoltato nel corridoio della propria scuola. Questi bambini, nella fase successiva del lavoro, hanno avuto il ruolo di 'controllori' delle previsioni fatte in classe: essi cioè hanno dovuto verificare la presenza o l'assenza dei suoni immaginati. Di seguito vengono riportati i *sound-check* realizzati da questi tre alunni.

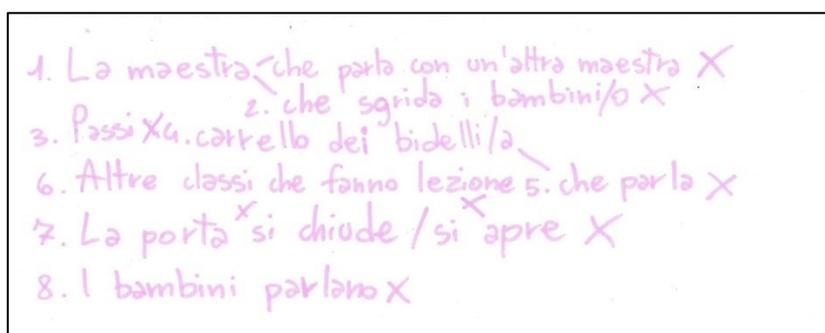


Figura 11: Sound check della classe 5^ A in Italia

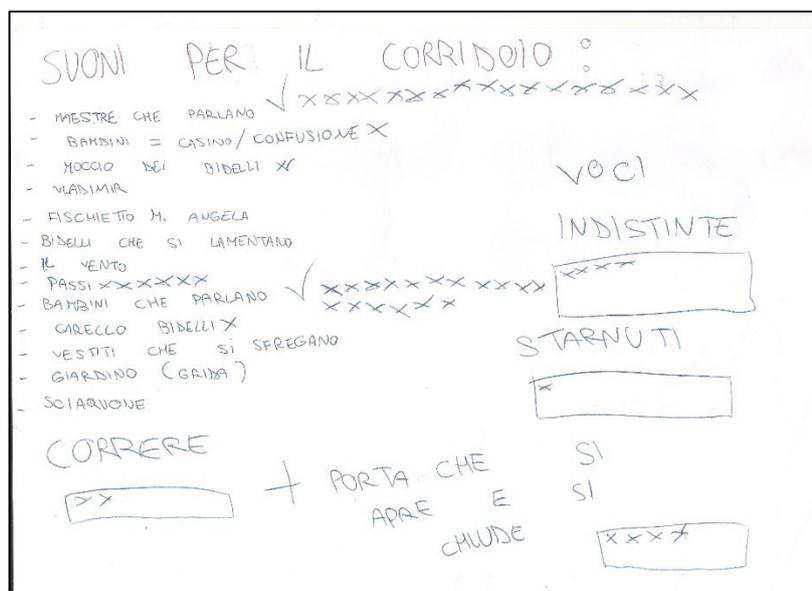


Figura 12: Sound check della classe 5^ B in Italia

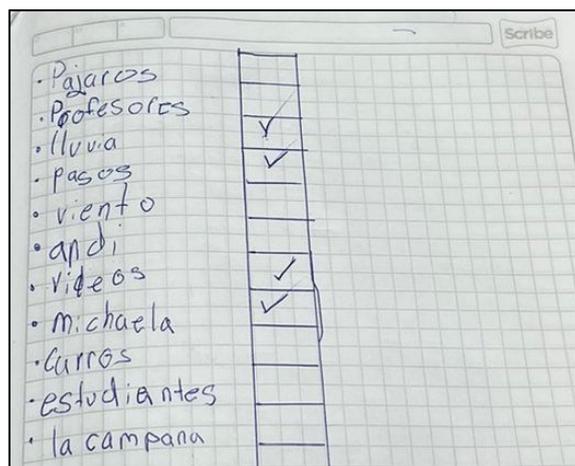


Figura 13: Sound check della classe in Colombia

La vera e propria esperienza all'interno del corridoio della scuola è stata condotta in modo differente con le classi in Italia e con quella in Colombia, per ragioni legate al numero di alunni da gestire e al loro diverso grado di autonomia ed indipendenza. In Italia, infatti, gli studenti sono stati divisi in due gruppi, quello dei 'geografi' e quello degli 'ascoltatori esperti'. Ogni geografo, uscendo dall'aula e lavorando sul campo, ha dovuto realizzare una personale mappa del corridoio, la quale è stata successivamente utilizzata da un ascoltatore come supporto su cui registrare i suoni percepiti durante una passeggiata sonora nel corridoio stesso. Una volta ritornati in classe, gli studenti avrebbero dovuto creare un'unica mappa sonora, che presentasse una sintesi dei punti di riferimento comuni individuati dai geografi e dei principali suoni individuati dagli ascoltatori. Questo, per via del tempo disponibile, non è stato possibile con nessuna delle due classi in Italia: la 5<sup>^</sup> A è riuscita a realizzare la mappa condivisa ma non ha potuto inserirvi i suoni ascoltati; con la 5<sup>^</sup> B, invece, si è affrontata solamente la parte del lavoro che riguardava il gruppo dei geografi. In Colombia, invece, a seguito anche di un confronto con l'insegnante di riferimento, è stata lasciata ai ragazzi maggiore libertà. È bastato assegnare ad un primo bambino il ruolo di controllore delle ipotesi, come si è detto, e ad una compagna il compito di video-registrare il corridoio della scuola, dal momento che questo non poteva essere fatto dalla ricercatrice in prima persona, ed è stato sufficiente spiegare agli studenti che avrebbero dovuto produrre una mappa del corridoio della scuola accompagnata dai principali suoni che lo caratterizzano, percepiti durante una *soundwalk*. Gli alunni si sono auto-gestiti in modo veloce ed efficace, dividendosi i compiti: una parte di loro, servendosi della mappa della scuola con evidenziate le uscite di sicurezza presente in ogni

aula, ha realizzato la mappa del corridoio prima alla lavagna, per poter modificare eventuali errori, e poi su un cartellone; un'altra parte ha esplorato il corridoio e di volta in volta rientrava in classe per riferire ai compagni i suoni rilevati.



Figura 14: Alunni della classe in Colombia che lavorano sul soundscape del corridoio della propria scuola

Di seguito vengono riportati: alcuni esempi di mappe sonore realizzate nella classe 5<sup>^</sup> A in Italia, che, come si è detto, sono il risultato del lavoro congiunto di due alunni, un geografo ed un ascoltatore esperto (per vedere tutti gli elaborati degli alunni si veda il link di Google Drive <https://drive.google.com/file/d/10GNpOVncnM-JNsGzuJF13dFRcCeToM6ui/view?usp=sharing>); alcune delle mappe costruite dai bambini della 5<sup>^</sup> B in Italia (per vedere tutti gli elaborati degli alunni si veda il link di Google Drive [https://drive.google.com/file/d/1Let3dVevYxnI4qeIggGrlVd\\_J4YmB3gQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Let3dVevYxnI4qeIggGrlVd_J4YmB3gQ/view?usp=sharing)); la mappa condivisa su cui ha lavorato l'intero gruppo classe della 5<sup>^</sup> A, la quale è stata successivamente arricchita da una personale sintesi dei suoni individuati dai bambini, allo scopo di inviare ai compagni colombiani un'unica mappa sonora del corridoio della scuola in Italia (nel Power Point visibile al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1oIXVID7rYuWVVF831THT3xEqwzy-qK8I/edit?usp=sharing&oid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true>); il lavoro di gruppo realizzato dalla classe in Colombia.

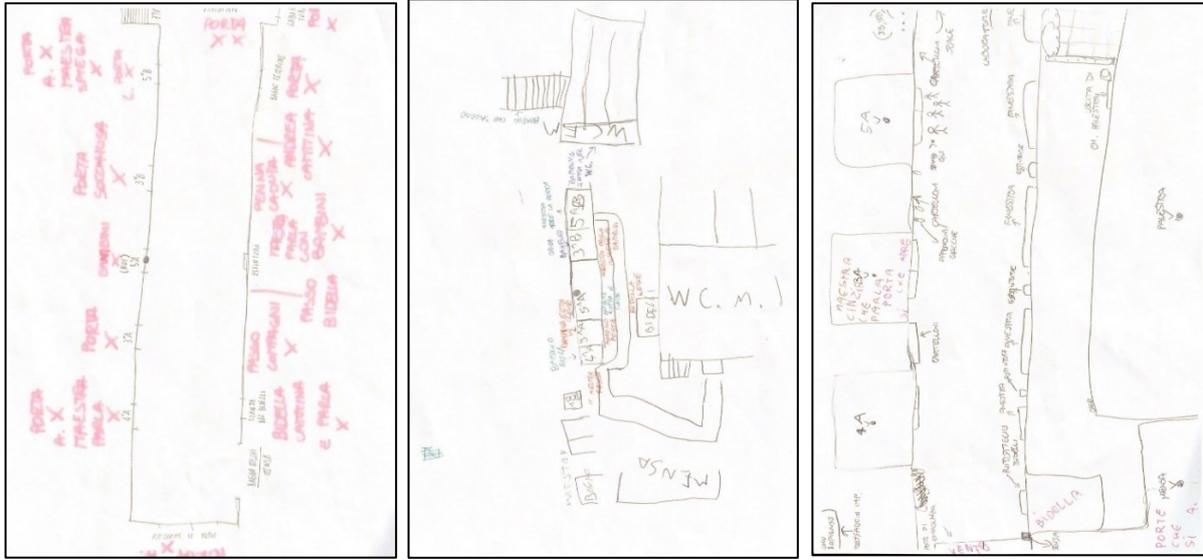


Figura 15: Alcune mappe sonore del corridoio della scuola realizzate dagli alunni della classe 5<sup>A</sup> in Italia

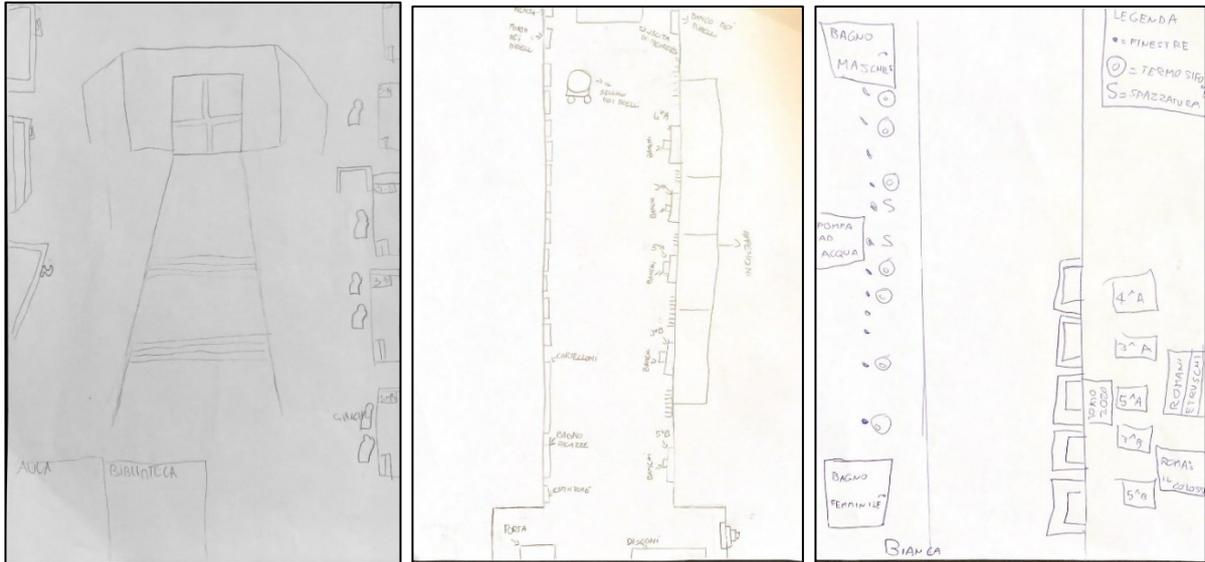


Figura 16: Alcune mappe del corridoio della scuola realizzate dagli alunni della classe 5<sup>B</sup> in Italia

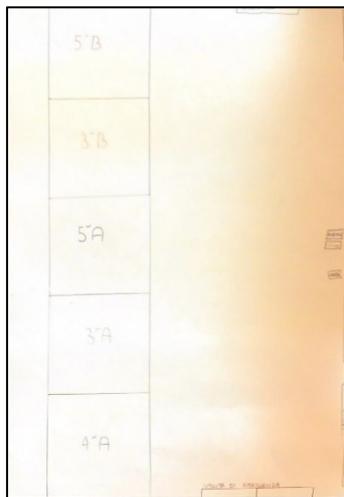


Figura 17: Mappa condivisa creata dagli alunni della classe 5<sup>A</sup> in Italia

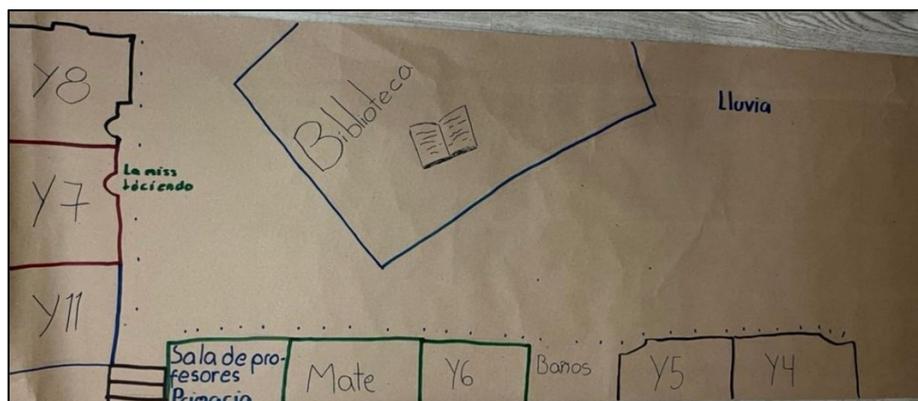


Figura 18: Mappa sonora realizzata dagli alunni della classe in Colombia

Le lezioni in Colombia sono state condotte sempre dopo rispetto a quelle in Italia. Pertanto, già durante questo terzo incontro, gli studenti colombiani hanno potuto osservare e riflettere sugli elaborati dei compagni italiani riguardanti il *soundscape* del corridoio della propria scuola (attraverso il Power Point riportato al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1oIXVID7rYuWVVF831THT3xEqwy-qK8I/edit?usp=sharing&oid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true>). In particolare, è stato mostrato agli alunni della classe in Colombia un video del corridoio della scuola in Italia privo di audio ed è stato chiesto loro di ipotizzare quali suoni si sarebbero potuti ascoltare al suo interno. I suoni che gli alunni in Colombia hanno previsto sono: passi, bambini e insegnanti che parlano, uccelli, automobili, grida o risate, la campanella, video mostrati nelle aule, pioggia. Successivamente è stata rivelata ai bambini in Colombia la reale composizione del paesaggio sonoro del corridoio della scuola italiana ed è stato chiesto loro di esprimere per iscritto una riflessione su quello che era emerso. Di seguito vengono riportate, tradotte, le parole degli alunni:

- *“Ho immaginato alcuni suoni ma non tutti. Mi sorprende che si sono sentiti suoni così forti. Le differenze che ci sono è che qui i suoni non sono così forti. La maggior parte dei suoni qui sono silenziosi ma alcuni sono forti, ovviamente in Italia deve essere più rumoroso dal momento che la scuola è vicina ad una strada (suppongo). E siccome qui ci sono meno studenti che lì, allora lì gridano di più.”*
- *“Corridoio in Italia: professoressa che fa lezione (sento italiano), come se qualcuno stesse sbattendo qualcosa sul tavolo.  
Nel nostro corridoio: professoressa (di scienze) che parla nell’aula Y8, pioggia, suono di un video.”*

- *“Mi preoccupa che non ci sono tante piante e pertanto non c’è molta aria pulita e che lo spazio è molto chiuso e piccolo e in più suona come se gli studenti stessero litigando tra di loro. Mi sembra molto strano che abbiano cappotti e che le borse siano fuori dalla classe. In più che abbiano un’uscita di emergenza perché qui si esce in un luogo molto aperto e pertanto sicuro per quel tipo di emergenze (si esce dalla classe).”*
- *“Credo che [i suoni] possono assomigliarsi un po’ perché anche qui si possono ascoltare aerei e bambini. Però qui per esempio avevamo pioggia e uccelli.”*
- *“Credo che nella scuola in Italia si possano ascoltare più suoni che in questa scuola, ad esempio nella scuola in Italia si possono sentire aerei, automobili, più studenti che parlano e così via, ma nella nostra scuola quasi non senti niente, uno può solo sentire la pioggia e alcuni passi e quasi non si sentono studenti o professori che parlano.”*
- *“Credo che le scuole siano diverse perché KSI è meno rumorosa rispetto alla scuola dei bambini in Italia. Lì si sentono bambini che gridano, cose che cadono e professori che parlano troppo forte. Nella KSI si sente solo la pioggia e i professori che parlano e/o camminano. Le due scuole sono diverse all’apparenza e nei suoni. Una ha più rumore dell’altra, e una è più aperta dell’altra.”*
- *“Credo che nella scuola in Italia ci sono molti più suoni rispetto alla nostra scuola perché qui sentiamo solo la pioggia e un video nella classe vicino alla nostra ma siccome in Italia ci sono più studenti allora credo per questo che si sono prodotti più suoni. Per il fatto che ci sono molti suoni credo che la scuola sia grande e con molti studenti.”*
- *“Si sentono più persone rispetto alla nostra scuola ma sento che è normale, qualcosa che mi ha preoccupato un po’ era che si sentiva un colpo come se qualcosa stesse cadendo o avessero chiuso una porta molto forte. Qualcosa che avevo giustamente immaginato era che si sentono bambini che gridano, quello mi preoccupa ma per noi perché sento che qui sono molto silenziosi, quello sarebbe una differenza che lì si sente più gente qui no.”*

#### 5.2.4 La quarta lezione

La lezione con i bambini in Italia è cominciata con la presentazione di un Power Point riguardante il *soundscape* del corridoio della scuola in Colombia (visibile al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1NLLBePtvwTNo09dsk1hCJDA07xUpeo6s/edit?usp=sharing&oid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true>). Anche in questo caso è stato mostrato agli alunni un video del corridoio privo di audio ed è stato chiesto loro quali suoni immaginavano che si sentissero al suo interno. Le ipotesi dei bambini sono state:

- *Uccelli, vento, foglie, pioggia che cade, piante che si muovono, il suono delle automobili, porte, fogli appesi che volano, passi, passi sull'acqua, persone che salgono le scale, bambini che cantano, maestre che parlano/si arrabbiano, bambini che parlano, classi che studiano* (bambini della classe 5<sup>^</sup> A in Italia);
- *Uccellini, cinguettio, pioggia, fruscio delle foglie, scoiattoli, cani che abbaiano, gatti che miagolano, pappagalli, piccioni, versi di animali, tuoni, automobili, l'acqua del rubinetto, sciacquone, la campanella, i passi di Majo, passi, piedi sulle pozzanghere, voci, bambini che parlano, maestre, collaboratori, molte volte silenzio* (bambini della classe 5<sup>^</sup> B in Italia).

È curioso che, ancora una volta, molti dei suoni immaginati dai bambini di una classe siano comuni a quelli pensati dai compagni dell'altra. Inoltre, è molto interessante il fatto che un'alunna della 5<sup>^</sup> B abbia previsto il suono dei passi di 'Majo', ovvero abbia esplicitamente nominato l'alunna colombiana dalla quale le classi hanno ricevuto un messaggio dopo la seconda lezione. Quest'ultimo è un chiaro indice del crescente affetto che i bambini, a questo punto del percorso, hanno iniziato a provare nei confronti dei compagni lontani. Successivamente è stato chiesto agli alunni di esprimere per iscritto una riflessione rispetto a quello che era emerso (per vedere le riflessioni degli alunni italiani nella loro totalità si vedano i link di Google Drive <https://drive.google.com/file/d/1w5j-vlJdN0UoWtO91WHei3j9CvEYSzo6/view?usp=sharing>; [https://drive.google.com/file/d/1vSQMe4w\\_rZ0cbaJB0cS0W1G\\_Fg0Ghgzo/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1vSQMe4w_rZ0cbaJB0cS0W1G_Fg0Ghgzo/view?usp=sharing)). Di seguito vengono riportate le parole di alcuni degli alunni.

| Riflessioni dei bambini della classe 5 <sup>^</sup> A   | Riflessioni dei bambini della classe 5 <sup>^</sup> B   |
|---|---|
| <p><i>“Secondo me è meglio stare in questa scuola però è molto bello avere il giardino fuori dalla classe.”</i></p>   | <p><i>“Mi piace il corridoio in Colombia, invece quello in Italia sinceramente è brutto.”</i></p>   |
| <p><i>“Il nostro corridoio è molto più diverso, tipo il loro ha il giardino. Io non ho messo la pioggia perché pensavo che era del giorno prima. A me piace quella scuola però preferirei stare in questa perché mi sono affezionata. Sono belli i suoni, sono quasi come i nostri.”</i></p>  | <p><i>“Mi immaginavo questi suoni con qualche modifica, per esempio lo sciacquone del WC o il cinguettio degli uccelli. Mi piacerebbe avere un corridoio come il loro per poter vedere e sentire suoni diversi e una scuola grande come la loro!!</i></p> |
| <p><i>“Nella nostra scuola non c'è il rumore della pioggia e anche la prof. che tossisce e io vorrei stare qua perché non conosco ancora la loro scuola.”</i></p>   | <p><i>“Io preferirei il loro corridoio perché hanno la facciata sul giardino e si sente quando piove e gli uccellini.”</i></p>  |
| <p><i>“Penso che si sentano suoni diversi perché le nostre scuole sono diverse sono collocate in modo diverso, e penso che alcuni suoni siano uguali perché siamo pur sempre in una scuola e in una scuola si studia, si parla, si cammina ovunque tu vada quindi questi suoni sono comuni in ogni scuola.”</i></p>                             | <p><i>“Vorrei avere un corridoio come il loro per sentire di più i cinguettii degli uccelli, giocare a calcio e guardare più verde.”</i></p>  |
| <p><i>“Il nostro corridoio è al chiuso mentre il loro è all'aperto, più verde e penso che sia più bello, però quando tu cammini nel loro corridoio fa più freddo o caldo invece nel nostro corridoio fa caldo sempre.”</i></p>  | <p><i>“Personalmente credo che ci siano troppi pochi suoni, che dovrebbero essere di più. Da noi ce ne sono mooolti di più. Ma non mi aspettavo che avessero un corridoio affacciato al giardino.”</i></p>  |
| <p><i>“Il suono della pioggia da noi non si sente la pioggia come da loro perché non abbiamo un giardino interno anche se mi piacerebbe perché sono un'amante della natura. E mi piace molto la struttura e dato che ha questo giardino e quindi apre di più il paesaggio sonoro, visivo e comunque rende quella scuola unica e bella!”</i></p> | <p><i>“Sinceramente il loro corridoio è 100 volte più bello perché si affaccia sul verde; ha più suoni; è più fooolte e beeeelloooo; i suoni sono più vicini, e diversi dai nostri.”</i></p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p><i>“Io ho immaginato i suoni giusti (tranne gli uccelli). Ci sono meno suoni perché sono all’aperto. E più suoni da noi perché siamo al chiuso. Al chiuso si sentono di più. Invece all’aperto i suoni si disperdono e quindi non si sentono tanto.”</i></p> | <p><i>“Da loro rispetto a noi: la pioggia si sente di più, il loro pavimento è bagnato, da loro i prof parlano in spagnolo. Io preferirei un corridoio come il loro perché lì potrei sentire gli animali e potrei passare per il giardino per andare a fare le fotocopie.”</i></p> |
| <p><i>“Mi piacerebbe andare nella classe in Colombia perché c’è più verde.”</i></p>   | <p><i>“A me piacerebbe avere un corridoio come quello, perché sento i suoni della natura e vedo più verde.”</i></p>  |
| <p><i>“Io voglio venire da vostra scuola perché c’è tutto verde che io posso sentire. Tanti uccellini che cantano.”</i></p>   | <p><i>“Loro sentono la pioggia forte quando piove. Il loro corridoio è migliore come anche il loro giardino.”</i></p>  |

*Tabella 9: Alcune riflessioni degli alunni delle classi in Italia rispetto al paesaggio sonoro del corridoio della propria scuola e di quella in Colombia*

A questo punto è stata introdotta l’attività centrale della giornata sia in Italia che in Colombia: una caccia al suono nel giardino della scuola. I bambini sono stati guidati da una tabella personalmente realizzata che richiedeva loro di individuare e localizzare il suono più bello, quello più brutto, quello più forte, quello più lontano, quello più frequente e quello più lungo (per vedere le tabelle compilate da tutti alunni coinvolti si vedano i link di Google Drive [https://drive.google.com/file/d/1yh\\_Eb3yTUg0bOB2TLyupE4Ox9XraeuOi/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1yh_Eb3yTUg0bOB2TLyupE4Ox9XraeuOi/view?usp=sharing); <https://drive.google.com/file/d/1hPbpfCYQ12YQmbMckbqan3lgO65GQli/view?usp=sharing>; <https://drive.google.com/drive/folders/10jMP9e47U5RHiBDi9L8eQgcwFRNutGEf?usp=sharing>). Inoltre, gli alunni hanno dovuto riflettere per la prima volta sul significato dei suoni ascoltati, rispondendo alla domanda: ‘questi suoni ti fanno capire qualcosa della tua scuola?’. A tal proposito, è interessante che alcuni bambini italiani abbiano fornito una risposta negativa, giustificata dalla familiarità che essi hanno con il luogo esplorato. In questo caso, dunque, si riconferma ancora una volta il fatto che, quanto più siamo abituati a sentire determinati suoni, tanto più essi risultano scontati e privi di significato. Infine, gli studenti sono stati invitati a trasformarsi in designers del paesaggio sonoro, esplicitando le eventuali modifiche che avrebbero voluto apportare al *soundscape* del giardino della propria scuola. In riferimento a questo, molti bambini italiani hanno

espresso il desiderio di avere un giardino più grande, meno rumoroso e con più verde, altri vorrebbero che il suono delle automobili e quello delle campane venissero sostituiti con della musica e con suoni legati alla natura (foglie, uccellini, vento, onde), altri ancora sottolineano l'assenza di spazi silenziosi e tranquilli.

Con le due classi in Italia la lezione si è conclusa con la lettura dell'ultimo messaggio ricevuto dai compagni in Colombia, al quale hanno a loro volta risposto solamente gli studenti della classe 5<sup>A</sup> tra la quarta e la quinta lezione. Gli ultimi pensieri che i bambini si sono scambiati sono visibili al seguente link di Google Drive <https://drive.google.com/drive/folders/12saV81JxSeu7E2JvB6BRTRnp6Fk0XIxn?usp=sharing>.

Con i bambini in Colombia, invece, essendo stata questa quarta lezione l'ultima insieme a loro, è stato necessario concludere il percorso mostrando un ultimo Power Point riguardante il *soundscape* del giardino della scuola in Italia (visibile al link di Google Drive [https://docs.google.com/presentation/d/1F4-qsuYp2KO\\_L2XXIzjF8fzY-9zImQMe/edit?usp=sharing&ouid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1F4-qsuYp2KO_L2XXIzjF8fzY-9zImQMe/edit?usp=sharing&ouid=101306362147138446844&rtpof=true&sd=true)). A conclusione della presentazione, è stato chiesto ai ragazzi colombiani di registrare una traccia vocale in cui esprimessero le loro impressioni riguardo al *soundscape* dei giardini delle due scuole ed una riflessione conclusiva rispetto alla relazione che si è instaurata con i compagni lontani da loro e al lavoro sui paesaggi sonori, anche allo scopo di rilevare il sentimento di *place attachment* provato per la scuola lontana a seguito dell'intervento proposto. Di seguito le parole degli alunni.

- Alunna 1: *“Ciao mi chiamo I. Dei paesaggi sonori penso che i lavori sono molto forti però che sarebbe forte fare un'attività in diretta con i bambini in Italia. E quello che penso dei bambini dell'Italia è che devono essere gentili e forti e penso che dovremmo fare più lavori su questo in futuro. Bye.”*
- Alunna 3: *“Ciao il mio nome è A. Mi piace il suono dell'acqua che esce dalla fontana, però a volte le macchine passano e fanno un suono che mi stressa un po' e preferirei che passassero ad esempio biciclette o uccelli o il vento o le foglie. Allora sì, mi è piaciuto lavorare con i paesaggi sonori ma ho saltato una lezione e mi piacerebbe sapere che cosa avete fatto in quella lezione. Quello che ho imparato di nuovo è di prestare maggiore attenzione ai suoni e poter conoscere nuovi suoni perché a volte non ascoltiamo mai il suono di un uccello che non*

*conosciamo. A me piacciono i bambini dell'Italia perché mi piace l'accento e anche ai miei genitori piace. Grazie."*

- Alunno 4: *"Ciao sono A. a me è sembrato molto interessante questo esercizio perché prima non avevo notato molti suoni che generalmente suonavano ma adesso ho potuto sentirli e mi sono sembrati alcuni forti altri non così forti e mi è sembrato anche molto divertente che facessimo questo esercizio con altre due classi che letteralmente stanno dall'altra parte dell'oceano. Ciao."*
- Alunna 5: *"Ciao mi chiamo M.J. ma tutti mi chiamano Majo e credo che mi sia piaciuto molto il lavoro sui paesaggi sonori perché abbiamo potuto conoscere di più su suoni che non ascoltavamo come per esempio uccelli o aerei non ci davamo attenzione però con questo esercizio abbiamo potuto conoscere di più dei suoni della nostra scuola. Mi è piaciuto anche poter comunicare con bambini in Italia nonostante sia stato per mail ci è piaciuto, mi è piaciuto perché possiamo conoscere i loro gusti."*
- Alunna 6: *"Ciao mi chiamo L. e credo che il lavoro sul paesaggio sonoro sia stato molto interessante perché possiamo andare fuori fare esperienza dei suoni ecc. ed era interessante comunicare con bambini dell'Italia anche se non stavamo parlando con loro di persona. Ciao."*
- Alunna 8: *"Ciao mi chiamo S. Ho adorato fare questo esercizio dei paesaggi sonori perché possiamo imparare nuove cose e adorerei conoscere i bambini in Italia, salutarli e sapere cose di loro ed è stato molto interessante. Grazie ciao."*

A fine percorso, gli alunni in Colombia hanno espresso il desiderio di conoscere i compagni italiani e la volontà di affrontare nuovamente esperienze come quella esposta nel presente elaborato, per la possibilità di poter conoscere i gusti e altri aspetti della vita di altri bambini. Essi, inoltre, hanno affermato che i bambini in Italia sembrano 'forti' e che ne apprezzano l'accento, facendo riferimento anche ai gusti della famiglia. Questi pensieri sono connessi ad un sentimento di attaccamento funzionale, socioemotivo ed emotivo-familiare.

Infine, è stato chiesto agli studenti colombiani di rispondere alle domande di un questionario autocompilato, con lo scopo di rilevare il loro sentimento di *place attachment* nei confronti della propria scuola a seguito dell'intervento proposto (per vedere la totalità dei questionari compilati dagli alunni in Colombia si rimanda al link di

Google Drive <https://drive.google.com/drive/folders/1F8T-MJznANlxb9OUm9jrfdhPIVsXXIW?usp=sharing>). La maggior parte dei quesiti sono uguali a quelli del questionario compilato dagli alunni durante la prima lezione, alcuni sono variati in funzione di una raccolta di informazioni più ricca e approfondita e di una miglior comprensione dei quesiti da parte degli studenti. Le risposte fornite dai ragazzi in Colombia verranno presentate e discusse nel paragrafo successivo, insieme a quelle dei bambini in Italia.

### 5.2.5 La quinta lezione

La quinta ed ultima lezione con gli studenti in Italia è cominciata con la somministrazione del questionario che aveva come scopo quello di indagare il sentimento di *place attachment* nei confronti della propria scuola a seguito dell'intervento qui presentato (allegato 6). Lo stesso questionario è stato compilato dai compagni in Colombia alla fine della quarta lezione. Le domande cui gli studenti hanno risposto dovevano essere uguali a quelle del primo questionario, ma sono state modificate in funzione di una migliore comprensione dei quesiti da parte dei bambini, i quali precedentemente si erano spesso trovati in difficoltà ad esprimere il proprio grado di accordo. Il confronto tra le risposte degli alunni prima e dopo l'intervento, tuttavia, non è compromesso, dal momento che in entrambi i casi il valore '1' corrisponde a sentimenti negativi o poco profondi nei confronti della propria scuola, mentre il valore '5' ha sempre fatto riferimento ad una buona relazione tra l'alunno e la scuola stessa. Di seguito vengono riportate le risposte di tutti gli alunni coinvolti alle prime quattro domande chiuse e alla domanda a scelta multipla di chiusura del questionario.

#### Legenda

Quesito 1: Dopo le lezioni con me, quanto ti senti affezionato alla tua scuola?

Quesito 2: Dopo le lezioni con me, quanto diresti che la tua scuola è speciale per te?

Quesito 3: Dopo le lezioni con me, quanto senti che la tua scuola è parte di te?

Quesito 4: Dopo le lezioni con me, quanto pensi che la tua scuola è la migliore?

Quesito 5: Qual è l'aspetto che ritieni maggiormente vantaggioso della scuola in cui ti trovi? (una sola risposta)

Risposta 1: la struttura della scuola

Risposta 2: la possibilità di divertirmi

Risposta 3: la possibilità di imparare cose nuove

Risposta 4: il rapporto con i miei compagni

Risposta 5: gli insegnanti con cui ho a che fare

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1      | 11   | M      | 3         | 3         | 3         | 3         | 2         |
| 2      | 11   | M      | 3         | 2         | 2         | 1         | 4         |
| 3      | 10   | M      | 3         | 2         | 2         | 4         | 4         |
| 4      | 11   | F      | 4         | 4         | 5         | 3         | 4         |
| 5      | 11   | F      | 3         | 3         | 2         | 4         | 3         |
| 6      | 10   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 2         |
| 7      | 10   | F      | 3         | 4         | 1         | 2         | 2         |
| 8      | 10   | F      | 4         | 3         | 3         | 4         | 3         |
| 9      | 11   | F      | 4         | 5         | 3         | 4         | 4         |
| 10     | 11   | F      | 4         | 3         | 3         | 2         | 2         |
| 11     | 11   | F      | 2         | 3         | 2         | 2         | 4         |
| 12     | 10   | F      | 4         | 5         | 5         | 4         | 3         |
| 13     | 10   | F      | 5         | 2         | 1         | 1         | 3         |
| 14     | 10   | M      | 4         | 5         | 3         | 4         | 4         |
| 15     | 11   | M      | 3         | 3         | 2         | 4         | 4         |
| 16     | 11   | F      | 4         | 4         | 3         | 3         | 2         |
| 17     | 11   | M      | 2         | 4         | 1         | 1         | 4         |
| 18     | 11   | F      | 4         | 5         | 2         | 4         | 3         |
| 19     | 11   | F      | 4         | 4         | 1         | 3         | 3         |
| 20     | -    | M      | 5         | 5         | 4         | 4         | 3         |
| 21     | -    | -      | 4         | 5         | 5         | 3         | 3         |
| 22     | -    | -      | -         | -         | -         | -         | -         |

Tabella 10: Risposte alle domande chiuse degli alunni della 5<sup>a</sup> A in Italia (dopo l'intervento didattico)

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 23     | 10   | F      | 4         | 4         | 3         | 2         | 4         |
| 24     | 10   | M      | 5         | 4         | 4         | 4         | 5         |
| 25     | 10   | F      | 4         | 4         | 3         | 5         | 2         |
| 26     | 10   | M      | 1         | 1         | 1         | 1         | 5         |
| 27     | 10   | F      | 4         | 5         | 5         | 5         | 4         |
| 28     | 10   | F      | 3         | 1         | 2         | 1         | 3         |
| 29     | 11   | M      | 1         | 1         | 1         | 5         | 2         |
| 30     | 11   | F      | 4         | 4         | 1         | 2         | 3         |
| 31     | 10   | M      | 5         | 5         | 3         | 2         | 5         |
| 32     | 10   | F      | 4         | 3         | 2         | 2         | 4         |
| 33     | 10   | M      | 5         | 4         | 4         | -         | 4         |
| 34     | 11   | F      | 2         | 2         | 4         | 1         | 1         |
| 35     | 10   | M      | 5         | 5         | 4         | 4         | 2         |
| 36     | 10   | F      | 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 37     | 10   | F      | 3         | 4         | 5         | 2         | 4         |
| 38     | 10   | M      | 5         | 5         | 3         | 4         | 2         |
| 39     | 10   | M      | 1         | 2         | 1         | 2         | 3         |
| 40     | 11   | F      | 4         | 3         | 4         | 5         | 3         |
| 41     | 11   | F      | 3         | 4         | 3         | 5         | 4         |
| 42     | 10   | M      | 4         | 4         | 3         | 4         | 4         |
| 43     | 10   | M      | 5         | 3         | 2         | 1         | 4         |
| 44     | 10   | F      | 5         | 4         | 3         | 4         | 4         |
| 45     | 10   | F      | 5         | 4         | 5         | 2         | 2         |
| 46     | 10   | F      | 5         | 5         | 3         | 3         | 4         |

Tabella 11: Risposte alle domande chiuse degli alunni della 5<sup>a</sup> B in Italia (dopo l'intervento didattico)

| ALUNNO | ETA' | GENERE | QUESITO 1 | QUESITO 2 | QUESITO 3 | QUESITO 4 | QUESITO 5 |
|--------|------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1      | 12   | F      | 3         | 5         | 4         | 4         | 4         |
| 2      | 12   | M      | -         | -         | -         | -         | -         |
| 3      | 12   | F      | 5         | 3         | 3         | 5         | 3         |
| 4      | 12   | M      | -         | -         | -         | -         | -         |
| 5      | 11   | F      | 5         | 5         | 4         | 5         | 4         |
| 6      | 12   | F      | 4         | 5         | 3         | 4         | 2         |
| 7      | 11   | F      | -         | -         | -         | -         | -         |
| 8      | 12   | F      | 3         | 4         | 4         | 3         | 2         |

Tabella 12: Risposte alle domande chiuse degli alunni della classe in Colombia (dopo l'intervento didattico)

Inoltre, come si è proceduto per il questionario somministrato a inizio percorso, vengono presentati e commentati alcuni grafici (4 istogrammi e 2 grafici a torta) che sintetizzano le risposte dei bambini alle prime domande chiuse e alla domanda a scelta multipla conclusiva.

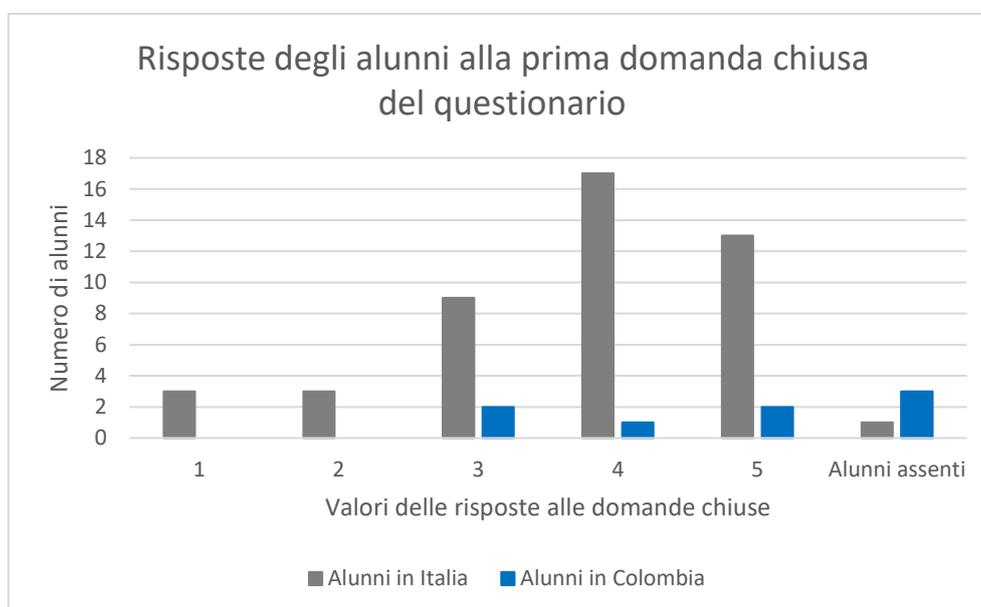
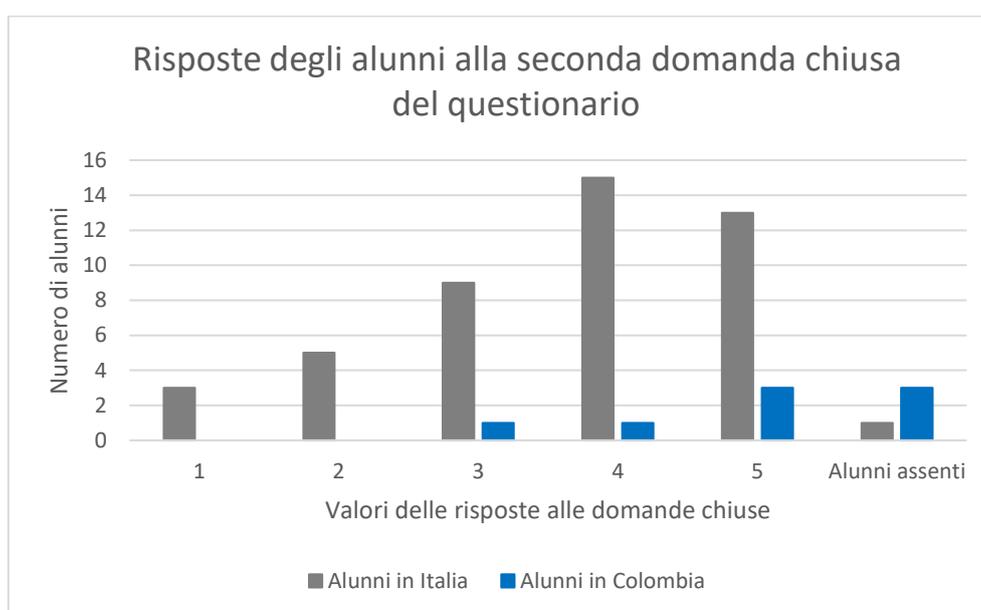


Grafico 8: Risposte degli alunni alla prima domanda chiusa del questionario (dopo l'intervento didattico)

A fine percorso il numero di alunni italiani che hanno affermato di essere mediamente o completamente attaccati alla propria scuola, rispondendo alla prima domanda del questionario con il valore '3' o il valore '5', non è cambiato. Sono invece aumentati gli alunni che hanno dichiarato di essere molto attaccati alla propria scuola, rispondendo con il valore '4'. Complessivamente, l'84,8% degli alunni in Italia si è collocato nelle fasce più alte, il 4,4% in più rispetto al questionario somministrato ad inizio percorso. Come nel primo questionario, inoltre, 6 alunni su 46, dunque il 13% dell'intero gruppo classe, hanno manifestato di sentire un bassissimo o basso senso di attaccamento nei confronti della propria scuola, ma essi si sono distribuiti in modo diverso: nel primo caso, infatti, 5

studenti avevano risposto '1' ed un loro compagno aveva risposto '2'; in questo caso, invece, 3 bambini hanno scelto il primo valore e 3 il secondo. Per quanto riguarda i ragazzi in Colombia, il 25% di loro ha espresso di sentirsi attaccato alla propria scuola pienamente, riconfermando le risposte fornite durante la prima lezione, ma un altro 25% ha dichiarato di esserlo mediamente ed il 12,5% ha affermato di esserlo molto.



*Grafico 9: Risposte degli alunni alla seconda domanda chiusa del questionario (dopo l'intervento didattico)*

La percentuale di alunni italiani che a fine percorso hanno dichiarato di ritenere la propria scuola per nulla o poco speciale è del 17,4%. Il 32,6%, invece, ha espresso di ritenere la propria scuola molto speciale, mentre il 28,3%, scegliendo il valore '5', ha dimostrato di considerarla completamente speciale. Il 19,6% degli studenti in Italia, infine, si è collocato nel mezzo, rispondendo al quesito attraverso il valore '3'. Facendo riferimento agli alunni colombiani, invece, il 37,5% di loro ha risposto al secondo quesito del questionario con il valore '5', dichiarando di ritenere la propria scuola speciale al massimo, mentre il 25% di loro ha espresso di considerarla molto o mediamente speciale, scegliendo di rispondere rispettivamente con i valori '4' e '3'.

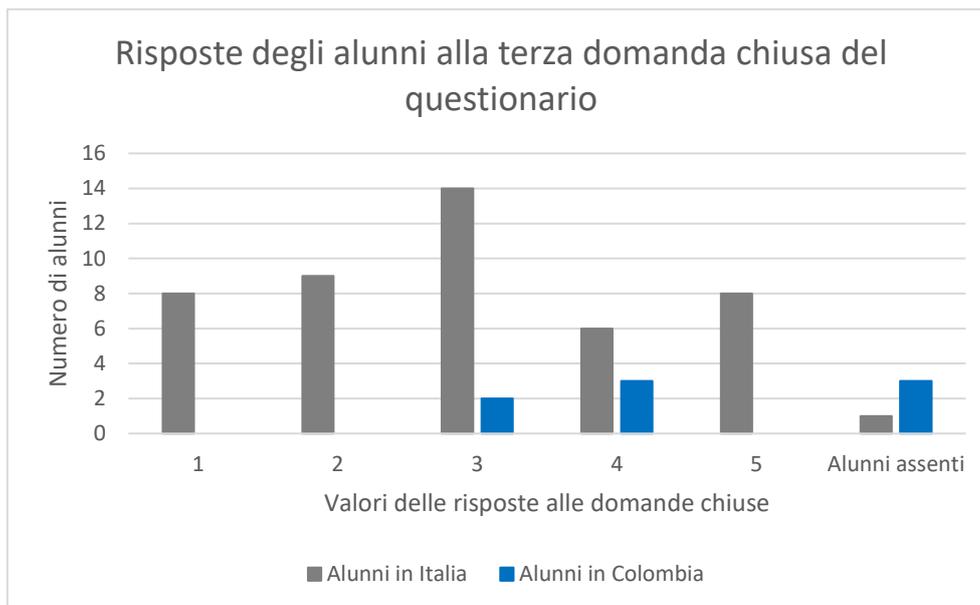


Grafico 10: Risposte degli alunni alla terza domanda chiusa del questionario (dopo l'intervento didattico)

Come si è notato per il questionario somministrato a inizio percorso, così anche per quello conclusivo si evidenzia che il grafico relativo alle risposte degli alunni al terzo quesito risulta visibilmente diverso dai primi due. In questi ultimi, infatti, la moda delle risposte dei bambini italiani si è collocata sulla destra, in corrispondenza del valore '4'. Nel grafico 10, invece, la colonna più alta degli alunni italiani è spostata verso il centro, in corrispondenza del valore '3'. Non solo: anche le colonne relative ai primi due valori hanno raccolto un maggior numero di studenti rispetto ai quesiti precedenti. In particolare, il 36,9% degli alunni italiani ha risposto alla domanda riportata attraverso i valori '1' e '2', e il restante 60,9% ha dichiarato di sentire la propria scuola mediamente, molto o completamente parte di sé. Si riscontra una sostanziale differenza rispetto ai due grafici precedenti anche per quanto riguarda gli studenti in Colombia, il 37,5% dei quali ha dichiarato di considerare molto la propria scuola parte di sé e il 25% dei quali ha espresso di possedere mediamente questa sensazione.

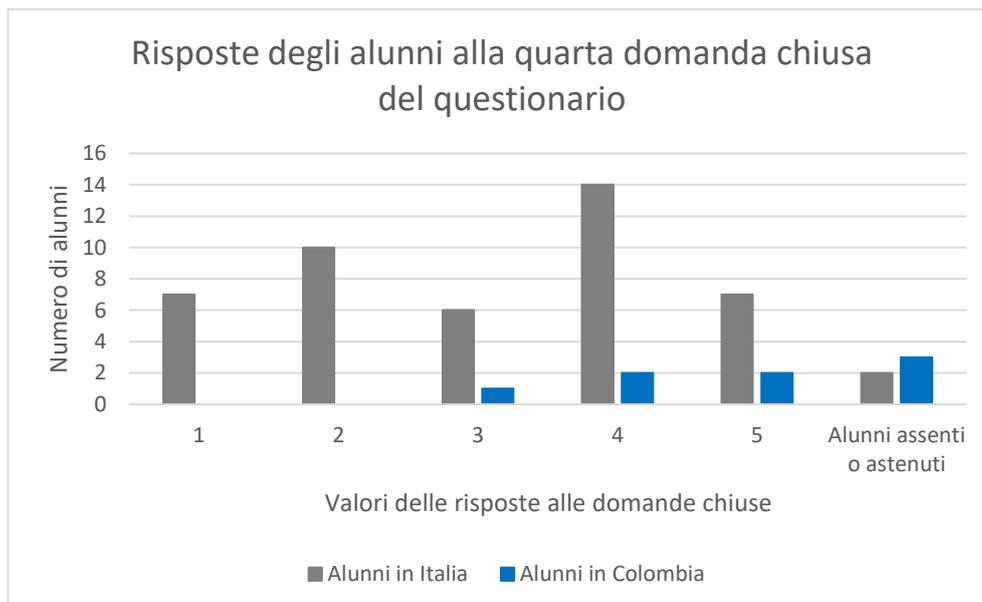


Grafico 11: Risposte degli alunni alla quarta domanda chiusa del questionario (dopo l'intervento didattico)

Quest'ultimo istogramma mostra una distribuzione maggiormente omogenea dei bambini italiani nei cinque valori attribuibili alla risposta della quarta domanda chiusa. Il 30,4% degli alunni in Italia, infatti, ha riportato di credere molto che la propria scuola sia la migliore; il 15,2% di loro ha espresso di pensarlo completamente; il 14,2% si è collocato in una posizione intermedia ed il 36,9% ha dichiarato di sentire poco o per niente che la propria scuola sia migliore rispetto ad altre. Dall'altro lato, il 25% degli studenti in Colombia, alla domanda "quanto pensi che la tua scuola sia la migliore?", ha risposto '5', un altro 25% di loro ha risposto '4', ed il 12,5% rimanente ha risposto '3'.



Grafico 12: Risposte degli alunni italiani alla domanda a scelta multipla del questionario (dopo l'intervento didattico)

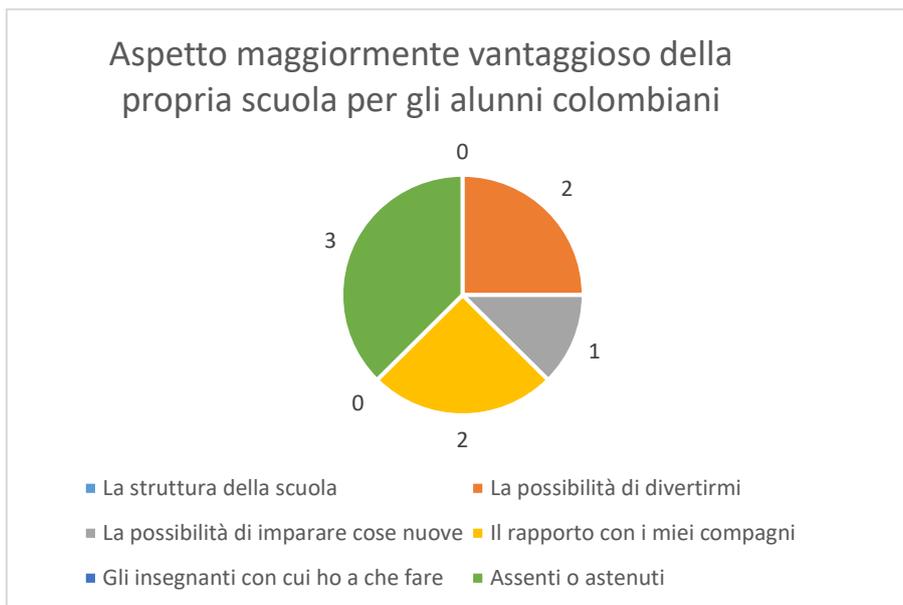


Grafico 13: Risposte degli alunni italiani alla domanda a scelta multipla del questionario (dopo l'intervento didattico)

A fine percorso, il 39% degli alunni italiani ha scelto come aspetto maggiormente vantaggioso della propria scuola il rapporto con i compagni, opzione valorizzata in Colombia dal 25% degli studenti. Proseguendo, il 26% dei bambini in Italia ha risposto alla domanda a scelta multipla indicando come aspetto più significativo della propria scuola l'opportunità di imparare cose nuove, elemento fondamentale per il 13% dei compagni colombiani. Inoltre, il 22% degli alunni italiani ha dichiarato di dare maggiore importanza alla possibilità di divertirsi, posizione condivisa dal 25% degli studenti in Colombia. Infine, il 9% dei bambini italiani ha individuato l'aspetto più vantaggioso della propria scuola negli insegnanti che ha conosciuto, mentre il 2% di loro, ovvero un unico alunno, ha optato per la struttura della scuola stessa.

Il questionario proposto a fine percorso, così come quello utilizzato nella prima lezione, ha dato ai bambini la possibilità di arricchire le proprie risposte alle domande chiuse, chiedendo loro di giustificare i valori scelti nei primi quattro quesiti. Esso, inoltre, ha permesso di raccogliere informazioni dettagliate e approfondite attraverso le domande aperte riportate nella tabella sottostante, la quale presenta per l'appunto le parole di alcuni degli alunni di tutte e tre le classi. Così come la tabella 6, quella costruita di seguito mostra i pensieri condivisi tra gli studenti e quelli più originali, dal momento che, anche in questo caso, molti alunni hanno riportato risposte poco dettagliate che rendono difficile la comprensione del loro sentimento di *place attachment*. Tutti i questionari compilati dagli alunni italiani a fine percorso sono visibili ai link di Google Drive

[https://drive.google.com/drive/folders/1u-H5UYxXKXP\\_nMDxATZzc5r8zeSFqjL?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1u-H5UYxXKXP_nMDxATZzc5r8zeSFqjL?usp=sharing);  
[https://drive.google.com/drive/folders/1d\\_KfJD91WbzKPdLDnR8scYQkM9YTHz\\_P?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1d_KfJD91WbzKPdLDnR8scYQkM9YTHz_P?usp=sharing)).

Legenda

In colore nero: le risposte degli alunni in Italia

In colore blu: le risposte degli alunni in Colombia

| Tipo di domande  | Domande del questionario   | Alcune delle parole dei bambini   |
|--|--|---|
| Domande di grado di accordo dove 1 indica 'per niente d'accordo' e 5 indica 'pienamente d'accordo' | Dopo le lezioni con me, quanto ti senti affezionato alla tua scuola? | <p>A.2: Non sono mai stato affezionato alla scuola.</p> <p>A.3: Perché la scuola è un po' noiosa.</p> <p>A.4: Tanto, mi sento rispettata da tutti più di prima.</p> <p>A.6: Mi sono affezionata di più perché è diversa dalle altre.</p> <p>A.7: Ho messo la n° 3 perché le lezioni con te sono divertenti e interessanti ma ciò che provo per la scuola non è cambiato molto.</p> <p>A.11: Non so perché ma prima ci tenevo di più alla mia scuola.</p> <p>A.12: Mi sentivo poco affezionato alla mia scuola prima ma questo lavoro me l'ha fatta sentire "speciale", ma non troppo.</p> <p>A.14: Perché qua ci sono i miei amici.</p> <p>A.18: Perché sono affezionata alle maestre.</p> <p>A.19: Perché fai vedere dei bei lati della scuola che magari prima non si vedevano.</p> <p>A.20: Perché mi piace la fisica, matematica, geometria e poco poco di scienze.</p> <p>A.24: Perché ho imparato cose che non sapevo sulla scuola.</p> <p>A.25: Abbastanza affezionata, molto più di prima.</p> <p>A.26: Non mi piace</p> <p>A.27: Di più perché, guardando anche la scuola in Colombia, mi sembra più felice e accogliente.</p> <p>A.29: Non mi piace.</p> <p>A.31: Perché mi ricordo quanto è bella.</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>A.32: Perché abbiamo scoperto delle stanze che prima non conoscevamo.</p> <p>A.33: Perché i giorni che vieni qua per me sono giorni di interesse di imparare e di vedere altre abitudini.</p> <p>A.34: Quindi più di prima, però neanche tanto perché non abbiamo fatto niente di speciale.</p> <p>A.35: Molto, perché ho iniziato a conoscere meglio la mia scuola.</p> <p>A.36: Perché mi fai pensare a cose di cui non ho mai fatto caso.</p> <p>A.38: Perché adesso conosco meglio la mia scuola.</p> <p>A.39: Sì. Perché abbiamo fatto un lavoro al riguardo.</p> <p>A.43: Perché ero già affezionata ma con le lezioni della M. Michela ho capito quanto mi piace.</p> <p>A.45: Mi affeziono sempre di più.</p> <p>A.46: Sì, perché ho capito quanto mi serve e mi sono affezionata a maestre e compagni.</p> <p>A.1: Perché sono un po' nuova.</p> <p>A.3: Mi è sempre piaciuta la scuola.</p> <p>A.5: Perché la nostra scuola è in campagna quindi abbiamo più suoni naturali rispetto alle scuole in città.</p> <p>A.6: Io amo tutta la mia scuola ma ci sono alcune cose che cambierei.</p> <p>A.8: Credo che mi sento normale...</p> |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, quanto diresti che la tua scuola è speciale per te?</p> | <p>A.3: Perché quando sbagli ti sgridano.</p> <p>A.7: Ho messo la n° 4 perché grazie alle tue lezioni ho capito che la mia scuola è un po' più speciale di ciò che pensavo.</p> <p>A.10: Perché non mi ci sono affezionata così tanto.</p> <p>A.11: Conserva bei ricordi che ho dalla 1<sup>^</sup>.</p> <p>A.14: Perché ce la hai fatta vedere in un altro modo.</p> <p>A.18: Perché è unica al mondo così come è.</p> <p>A.23: Mi sono affezionata di più (a tutti)</p> <p>A.24: Prima della scuola per me è più speciale il calcio.</p> <p>A.26: Non lo sento.</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>A.27: Non la cambierei con nessuna altra scuola neanche se ha un giardino il triplo più grande del nostro.</p> <p>A.30: Perché imparo tante cose.</p> <p>A.31: Perché in questi anni abbiamo inventato giochi e passatempi.</p> <p>A.32: Perché anche se abbiamo scoperto cose nuove, comunque non è stato abbastanza da rivoluzionare il mio parere sulla scuola.</p> <p>A.35: Perché è stata con me 5 anni e mi sono affezionato.</p> <p>A.36: Perché mi fai pensare che, ormai, io sono un elemento fisso della scuola, per esempio come le lavagne.</p> <p>A.37: Ha molte cose che prima di incontrarti non aveva.</p> <p>A.42: Perché a me piace di più il corridoio della scuola colombiana.</p> <p>A.43: è speciale la scuola ma non troppo perché ci sono cose più speciali.</p> <p>A.1: Perché lì ho amici e socializzo.</p> <p>A.3: Perché ho imparato molto, e velocemente.</p> <p>A.5: Molto perché ho i miei amici e perché i professori mi vogliono bene.</p> <p>A.6: Non c'è molto rumore di automobili o aerei e la mia scuola è molto piccola.</p> <p>A.8: Per me la mia scuola è speciale perché ho tante amiche per davvero, che mi vogliono bene, e sto bene.</p> |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, quanto senti che la tua scuola è parte di te?</p> | <p>A.3: Perché non ci sono le cose che mi piacciono fare.</p> <p>A.4: Perché dopo aver passato 5 anni con loro mi sono divertita sentita affezionata.</p> <p>A.5: Ho messo [2] perché quando sono a scuola e quando sono a casa è diverso.</p> <p>A.10: Perché anche se sono qua dalla prima non me la sento a cuore.</p> <p>A.14: Ho la mia vita.</p> <p>A.19: Odio la scuola, non mi farai cambiare idea con le tue lezioni.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>A.23: La mia scuola (colori, spazi, stanze) non mi piacciono molto.</p> <p>A.24: Perché il calcio è parte di me al numero 5.</p> <p>A.27: La mia scuola è una parte di me molto importante.</p> <p>A.28: C'è secondo me la parola "parte di te" è un po' grossa però un misero me la sento.</p> <p>A.30: Non sento tanto che è parte di me.</p> <p>A.31: Non tantissimo perché comunque a scuola studio e basta.</p> <p>A.32: Io preferisco il gioco allo studio comunque cerco di impegnarmi al massimo.</p> <p>A.33: Perché la mia scuola è ormai parte di me dopo tutti questi anni ma aver fatto delle lezioni così il mio (rapporto) con la scuola è aumentato.</p> <p>A.34: Perché ci ho passato 5 anni, niente di più.</p> <p>A.35: Perché mi sono appassionato anche ad altre cose.</p> <p>A.36: Perché mi fai ragionare e capire che ormai che sono in 5<sup>a</sup> la scuola fa parte di me e non vorrei mai lasciarla.</p> <p>A.37: è parte di me, perché grazie al percorso che svolgiamo insieme ho fatto nuove amicizie.</p> <p>A.46: Perché fa parte della mia vita, e quindi di me. Però ci sono anche altre cose oltre alla scuola.</p> <p>A.1: Perché lì studio.</p> <p>A.3: Perché ho visto che ci sono bambini che parlano la stessa lingua che parlo io.</p> <p>A.5: Perché è tranquilla ed è divertente.</p> <p>A.6: Non tutta la mia vita è della mia scuola quindi direi più o meno.</p> <p>A.8: In realtà non lo so, ma è una scuola buona.</p> |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, quanto pensi che la tua</p> | <p>A.4: C'è qualcosa che non mi piace e che vorrei migliorarla.</p> <p>A.5: Ho messo [4] perché non ho ancora visto le altre scuole.</p> <p>A.6: Per me la mia scuola è la migliore di tutte.</p>  |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <p>scuola è la migliore?</p> | <p>A.11: Io non penso che la mia sia la migliore ma un po' si perché comunque ci sono da 5 anni (come per ogni persona che parla della sua scuola).</p> <p>A.12: La mia scuola è parte di me ma ora dovrò lasciarla 😞.</p> <p>A.14: Per me è la migliore ma la vorrei un po' più grande.</p> <p>A.15: Perché è vicino a casa mia e ho molti amici.</p> <p>A.19: Ce ne sono di migliori.</p> <p>A.24: Perché non ci danno il pallone.</p> <p>A.25: Sento che la mia scuola è la migliore, non potrei trovarmi in un luogo migliore.</p> <p>A.26: No, non lo è.</p> <p>A.27: La mia scuola è migliore anche di quella in Colombia.</p> <p>A.28: Non penso che penserò o dirò mai che la mia scuola è la migliore.</p> <p>A.32: Dopo aver visto la scuola in Colombia, ho capito che la mia scuola non è l'unica a essere bella.</p> <p>A.34: Se ci fosse anche zero. Non facciamo cose interessanti ad esempio i numeri relativi i miei compagni di atletica li hanno conclusi in Novembre mentre noi li concluderemo in Giugno o Maggio.</p> <p>A.35: Perché mi è piaciuta anche quella in Colombia.</p> <p>A.36: Perché mi fai sentire più accolta e vorrei continuare per sempre a fare lezioni con te.</p> <p>A.38: Perché adesso conosco un po' quelle colombiane se no avrei messo 5.</p> <p>A.42: Perché in altre scuole senti suoni diversi e ti fanno giocare a palla.</p> <p>A.46: Scommetto che ci sono scuole migliori di questa, però mi piace il metodo di questo istituto.</p> <p>A.3: Perché è calma, organizzata e i professori insegnano molto bene.</p> <p>A.5: Perché tutti ci conosciamo e perché è tranquilla.</p> |
|------------------------------|--|

|                |   |  |
|----------------|---|--|
|                |   | <p>A.6: Sì questa scuola è buona ma ce ne sono anche altre buone.</p> <p>A.8: Non lo so, ma diciamo che ci sono dei vantaggi per il fatto che è una scuola piccola, per esempio: tutto il mondo ti conosce e non ti confondono, ecc...</p>   |
| Domande aperte | <p>Dopo le lezioni con me, senti di conoscere meglio la tua scuola? Perché?</p> | <p>A.1: Sì. Ci hai insegnato cose nuove.</p> <p>A.3: Sì, perché ci sono cose non sapevo che esistevano.</p> <p>A.6: Sì, perché ho sentito cose che non avevo mai sentito.</p> <p>A.7: Sì, perché ho scoperto cose nuove e ho guardato la scuola da un altro punto di vista.</p> <p>A.12: Sì, perché ho scoperto nuovi modi per lavorare.</p> <p>A.13: Sì perché abbiamo girato gli angoli.</p> <p>A.14: Sì un pochino perché ci hai fatto analizzare i suoni e ho scoperto qualcosa.</p> <p>A.15: Sì, perché non ho mai usato l'udito.</p> <p>A.21: Sì, perché lo conosco, che suono puoi sentire nella mia scuola.</p> <p>A.23: Sì, perché ho osservato più attentamente.</p> <p>A.24: Sì, perché in una lezione dovevamo mettere cose che secondo noi gli altri non sanno di questa scuola e poi ci siamo confrontati.</p> <p>A.25: Sì, non avrei mai sentito i rumori che ho sentito: ho dato importanza ai rumori.</p> <p>A.27: Sì, perché non avevo mai pensato ai suoni dentro la scuola.</p> <p>A.28: Sì, perché quando ho disegnato il corridoio della scuola ho scoperto nuovi posti.</p> <p>A.33: Sì anche perché io ho molto interesse a sapere quello che c'è dall'altra parte del mondo.</p> <p>A.34: Sì, perché facendo il lavoro del corridoio ho riscoperto dove si trovano classi, estintori, cestini...</p> <p>A.35: Sì, uscendo in giardino e ascoltando i suoni o sentendo i suoni della classe.</p> <p>A.36: Sì, perché ci fai ragionare sugli aspetti della nostra scuola.</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>A.37: No. Perché te sei un'aggiunta grazie a cui ho scoperto cose nuove e non ho approfondito quelle vecchie.</p> <p>A.38: Tanto perché con il progetto dei suoni ho conosciuto meglio la mia scuola.</p> <p>A.41: No perché non mi pare di aver conosciuto meglio la mia scuola.</p> <p>A.44: Sì. Perché la conoscevo già ma con la M. Michela l'ho conosciuta meglio.</p> <p>A.1: Sì, per i suoni.</p> <p>A.3: Sì, perché prima credevo che tutta la scuola fosse silenziosa, ma quello è questione di tempo.</p> <p>A.5: Perché prima non davamo tanta attenzione ai diversi suoni che c'erano.</p> <p>A.6: Non tanto perché sono stata molto tempo in lei.</p> <p>A.8: Più o meno perché diciamo che nella mia giornata di esperienza e tutto il resto mi hanno fatto conoscere tutta la scuola quindi credo di no...</p> |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, miglioreresti qualcosa della tua scuola? Che cosa invece conserveresti e perché?</p> | <p>A.3: Vorrei migliorare la scuola perché non c'è divertimento.</p> <p>A.4: Condividere la scuola alle persone che hanno bisogno perché mi piace. Migliorerei il giardino.</p> <p>A.6: No, conserverei le voci.</p> <p>A.23: Cambierei i bagni e le classi e terrei il giardino.</p> <p>A.10: Sì, la vorrei migliorare per molti aspetti che sono troppi da dire, conserverei alcune cose perché ormai fa parte un po' di me dato che mi porterò via questo ricordo.</p> <p>A.12: No, ma conserverei i ricordi di questa scuola.</p> <p>A.13: No conserverei i miei amici le maestre che mi gridano le maestre che dettano...</p> <p>A.14: La farei diventare un po' più grande ma il resto va bene perché mi sono affezionato.</p> <p>A.15: Sì, tipo mi piacerebbe che sia vicino ad un parco, luna park, sala giochi...</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>A.17: Vorrei cambiare tutto e non lasciare niente.</p> <p>A.18: Sì, l'ambiente, perché vorrei più uccellini, conserverei le maestre perché ci sono affezionata.</p> <p>A.24: Aggiungerei un pallone e in alcune classi la LIM o migliorarla se rotta, conserverei tutto.</p> <p>A.25: Cambierei le troppe auto fuori- le urla- il cigolio... Terrei: chiacchierare- gli uccellini- il vento.</p> <p>A.27: Io non migliorerei niente per me è perfetta così com'è.</p> <p>A.28: Migliorerei il carattere di una maestra e conserverei invece la gentilezza di alcune maestre perché loro sono diverse dalle altre e credo che mi rimarranno nel cuore.</p> <p>A.32: Io vorrei avere i corridoi all'aperto.</p> <p>A.33: Io invece vorrei molto il corridoio che guarda il giardino ma anche il nostro non è male.</p> <p>A.34: Vorrei che ci fosse una piscina, avere la possibilità di imparare più cose, avere delle insegnanti meno sdolciate, mi spiace per la parola, in scienze fare più esperimenti, avere un giardino come quello in Colombia per avere la possibilità di non girarci i pollici, quindi poter giocare a calcio ecc, quindi la ricreazione dovrebbe durare di più, contando anche che a mangiare ci mettiamo 13 min. per scendere ci mettiamo 1 min. e ci rimangono solo 60 secondi per giocare. La cosa più importante è avere una mensa migliore e non industriale, e poi sarebbe bello se il cortile avesse un minimo di erba.</p> <p>A.37: Non migliorerei niente e conserverei tutto perché io qua ci sono cresciuta.</p> <p>A.44: Non migliorerei niente ma conserverei tutti i rapporti che ho con la mia scuola.</p> <p>A.46: Migliorerei i rumori fastidiosi e vorrei avere anche io un cortile affacciato sul cortile. Tutto il resto lo terrei.</p> <p><a href="#">A.1: Conserverei le persone e le classi.</a></p> <p><a href="#">A.3: Non ha niente da migliorare. Non conserverei niente (credo).</a></p> |
|--|--|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>A.8: Migliorerei nel prendersi più cura dell'ambiente, nel darci più tempo di riposo, nel cambiare l'uniforme con un gonnellino, perché diciamo che prima di tutto la gente butta la spazzatura dappertutto, in secondo luogo ci danno solo 20 minuti e siccome prima di andare in pausa dobbiamo lavarci le mani, sarebbero 5 minuti di pausa in meno e dobbiamo ingozzarci, in terzo luogo perché non mi piace molto la divisa, credo di essere abituata alle gonne normali perché sono nuova quest'anno e nella mia scuola precedente si usavano le gonne, credo di aver fatto circa 10 anni con le gonne, quindi mi piacciono di più le gonne...</p>                 |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, ti prenderai cura della tua scuola in modo diverso?</p>   | <p>A.3: Sì, un po'.</p> <p>A.4: Sì perché ho imparato molto sulla scuola.</p> <p>A.19: Nah, resta una brutta scuola con brutti compagni e cattive maestre.</p> <p>A.24: mi prenderò cura della scuola come ho fatto fino ad ora.</p> <p>A.40: Sì mi impegnerò allo studio.</p> <p>A.41: Ci proverò.</p> <p>A.43: La scuola non ha bisogno di me però posso un po' aiutarla.</p> <p>A.3: No, perché credo che me ne prendo bene cura.</p>  |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, pensi che questa scuola soddisfi i tuoi bisogni ed i tuoi obiettivi personali? Se sì, in quale modo? Se no, perché?</p> | <p>A.1: Sì. Insegnandoci cose nuove.</p> <p>A.3: Sì perché conosco suoni non sapevo che esistevano.</p> <p>A.4: Sì, perché ho potuto fare amicizia con persone che non conoscevo.</p> <p>A.6: Sì, perché imparo le cose e mi diverto con i compagni.</p> <p>A.14: Sì, perché l'apprendere è bilanciato con il divertimento e il gioco.</p> <p>A.16: Sì perché ci fanno fare ciò che dobbiamo fare per il nostro futuro (ci aiuta per il futuro) e ho più amici/amiche.</p> <p>A.21: Sì, mi soddisfi quando c'è tutto verde che può sentire le uccellini che cantano nei rami sui alberi.</p> <p>A.24: Sì, per i compagni e le insegnanti, no perché non c'è il pallone.</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>A.25: Sì, praticamente tutti i suoni che ho sentito sono stati piacevoli.</p> <p>A.26: No perché non ci riesce.</p> <p>A.28: No, perché alcune maestre non mi prestano attenzione ma la maestra M. è l'unica che si interessa a me.</p> <p>A.31: Sì perché comunque spesso le maestre cercano di convincere a lavorare in modo divertente.</p> <p>A.32: Sì perché è una buona scuola.</p> <p>A.33: Sì, io credo che riuscirò a raggiungere i miei obiettivi perché ho delle brave maestre.</p> <p>A.34: No, troppi aspetti negativi.</p> <p>A.37: Nì. Perché non mi pongo obiettivi ma è soddisfacente.</p> <p>A.41: Sì perché le maestre sono gentili e anche i compagni sono simpatici.</p> <p>A.42: Sì, perché ho imparato nuove cose e conosciuto dei compagni.</p> <p>A.43: No, perché se viene un'altra insegnante non cambierà nulla sulla scuola.</p> <p>A.44: Sì, perché ho conosciuto molte persone ed ho imparato cose nuove.</p> <p>A.46: Sì, perché si va a scuola per imparare e dalla 1<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> il mio cervello ha bevuto tutto quello che gli serviva.</p> <p>A.5: Sì perché ci insegna le cose al nostro ritmo.</p> <p>A.8: Sì perché quando ho bisogno di qualcosa i professori mi aiutano o mi appoggiano.</p> |
|  | <p>Dopo le lezioni con me, conosci qualche aspetto particolare della tua scuola che altre persone potrebbero non</p> | <p>A.1: Sì. La sua bellezza.</p> <p>A.7: Sì, cioè quanto sia fantastica questa scuola!</p> <p>A.13: Sì la cantina dei bidelli.</p> <p>A.18: Sì, come sono le maestre, la scuola, i compagni.</p> <p>A.24: Sì, alcune persone potrebbero non sapere che abbiamo attaccato alla finestra dei cartelloni sulla pace o che stasera tutta la classe va al cinema a vedere Tutankamon.</p>  |

|  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
|  | conoscere? Se sì, quale? | <p>A.26: Non tutti la conoscono come me.</p> <p>A.31: No, apparto i formicai in giardino.</p> <p>A.33: Potrebbe essere questo giardino coperto dagli alberi.</p> <p>A.36: Sì, so che il bagno dei maschi prima era lo stanzino dei bidelli.</p> <p>A.44: Sì, che questa scuola ha maestre che si interessano della vita dei bambini.</p> <p>A.46: Sì, alcuni non potrebbero conoscere alcuni aspetti fisici, o il modo di insegnare delle maestre.</p> <p>A.3: Non credo, è che sono appena arrivata.</p> <p>A.5: Abbiamo suoni di più uccelli rispetto ad altre scuole.</p> |
|--|--------------------------|--|

Tabella 13: Alcune delle parole degli alunni all'interno del questionario di fine percorso

Per quanto riguarda le risposte alle prime quattro domande chiuse, si registra che 5 degli alunni italiani non hanno dato nessuna spiegazione rispetto ad esse, mentre in Colombia lo hanno fatto tutti. Come è stato rilevato nel questionario di inizio percorso, inoltre, gli alunni italiani, approfondendo le ragioni delle loro scelte, hanno fatto riferimento a 4 tipologie di attaccamento al luogo, secondo la classificazione di Gallino (2007), ovvero quello funzionale, quello socioemotivo, quello emotivo-familiare e quello estetico.

Più precisamente, si possono individuare:

- 20 riferimenti positivi ad un attaccamento funzionale, legato alla soddisfazione di necessità quali la presenza di insegnanti qualificati, la trattazione di discipline scientifiche, la vicinanza della scuola alla propria casa, l'apprendimento di nuove nozioni, il divertimento, la partecipazione a lezioni alternative come quelle sul paesaggio sonoro che hanno permesso ai bambini di conoscere la scuola da un altro punto di vista;
- 10 riferimenti negativi ad un attaccamento funzionale, riportati da studenti che hanno scritto che a scuola non fanno quello che gli piace fare e che si annoiano, perché studiano e basta, perché studiano troppo poco, perché non si fanno cose interessanti, perché si scrive troppo, perché non possono giocare a palla e perché vorrebbero sentire meno urla;
- 10 riferimenti positivi all'attaccamento socioemotivo, in alunni che hanno dichiarato che sono affezionati a compagni ed insegnanti, che hanno valorizzato

la simpatia delle maestre e che hanno evidenziato che, al termine del percorso sui paesaggi sonori, si sentono più rispettati da tutti e hanno stretto nuove amicizie;

- 8 riferimenti positivi all'attaccamento emotivo-familiare, legati ai ricordi e a tutto il tempo trascorso all'interno delle mura scolastiche;
- 2 riferimenti negativi all'attaccamento emotivo-familiare, dal momento che uno studente ha scritto che "a casa è diverso", e un altro scrive che, nonostante si trovi nella stessa scuola da cinque anni, non ce l'ha molto a cuore;
- 3 riferimenti positivi all'attaccamento estetico, da parte di alunni che hanno scritto che la propria scuola è bella e che attraverso il percorso sui paesaggi sonori hanno potuto conoscere stanze nuove;
- 5 riferimenti negativi all'attaccamento estetico, da parte di studenti che vorrebbero che la propria scuola fosse più grande, che non ne gradiscono i colori gli spazi e le stanze, che hanno evidenziato la presenza di scuole più belle o dichiarato di preferire il corridoio della scuola in Colombia.

Gli studenti colombiani riportano invece:

- 4 riferimenti positivi all'attaccamento funzionale, dal momento che la scuola è tranquilla e organizzata ma allo stesso tempo divertente e che al suo interno si impara tanto e velocemente grazie alla presenza di docenti che insegnano bene.
- 5 riferimenti positivi all'attaccamento socioemotivo, legati alla presenza di amici ed insegnanti che vogliono bene agli alunni, alla possibilità di socializzare, al fatto che all'interno della scuola ci si conosce tutti;
- 2 riferimenti positivi all'attaccamento di ordine estetico, per il fatto che, trovandosi in campagna, la scuola presenta più suoni naturali di una scuola di città, e per il fatto che non si sente molto il rumore delle automobili e degli aerei.

Analizzando poi le risposte alle domande aperte del questionario si rileva che un unico alunno in Italia non ha risposto a nessuna di esse, mentre in Colombia tutti gli studenti hanno risposto a tutti i quesiti.

In riferimento alla prima domanda aperta, è emerso che:

- 31 alunni italiani hanno affermato che, a fine percorso, sentono di conoscere meglio la propria scuola, poiché il lavoro sul corridoio gli ha permesso di riscoprire la posizione di classi, estintori e così via, oppure perché hanno

osservato più attentamente ed utilizzato l'udito, perché hanno conosciuto nuovi modi per lavorare e suoni ai quali prima non rivolgevano attenzione; 11 alunni hanno scritto che non conoscono meglio la propria scuola dal momento che la conoscevano abbastanza oppure hanno scoperto nuove cose ma non hanno approfondito quelle che già sapevano; 1 alunno ha risposto che non lo sa; 1 alunno non ha risposto al quesito.

- 3 alunni in Colombia hanno riportato di conoscere meglio la propria scuola perché hanno considerato i suoni che in essa si sentono, ai quali non avevano rivolto molta attenzione prima dell'intervento sui paesaggi sonori, e perché prima credevano che la scuola fosse tutta silenziosa; 2 compagni hanno scritto di non conoscere meglio la propria scuola perché l'avevano già conosciuta durante l'open day o perché hanno passato molto tempo in essa.

Per quanto riguarda il secondo quesito:

- In Italia 16 alunni hanno dichiarato che non avrebbero migliorato nulla ma che avrebbero conservato tutto il resto, nello specifico le voci, gli amici e le maestre, i ricordi legati alla scuola; 1 alunno ha scritto che non avrebbe migliorato nulla, dal momento che la scuola era già "schifosa così"; 11 alunni hanno risposto citando quello che avrebbero voluto cambiare, come i rumori fastidiosi, il corridoio al chiuso, la grandezza della scuola, ed elementi che avrebbero voluto conservare, come la gentilezza di alcune maestre, la struttura della scuola, il giardino, il suono delle chiacchiere, degli uccellini e del vento; 8 alunni hanno indicato solamente modifiche da apportare alla realtà scolastica in cui sono inseriti, come l'aumento del divertimento, la costruzione di bagni più grandi, il miglioramento del giardino, la presenza di corridoi all'aperto o di un giardino come quello della scuola in Colombia, l'aumento degli esperimenti di scienze; 1 alunno ha scritto che avrebbe cambiato tutto e non avrebbe conservato nulla; 2 alunni hanno risposto che non lo fanno; 4 alunni hanno risposto scrivendo solamente "sì", "no", "niente"; 1 alunno non ha risposto al quesito.
- In Colombia 1 alunno ha scritto che avrebbe conservato le persone e le classi; 2 alunni hanno scritto che non avrebbero migliorato nulla e nemmeno conservato nulla; 2 alunni hanno indicato solamente modifiche da apportare all'istituzione

scolastica frequentata, legate alle lunghe file per il pranzo, alla poca attenzione rivolta alla cura dell'ambiente, all'uniforme indossata e al poco tempo di riposo.

Proseguendo con la terza domanda aperta, si è rilevato che:

- In Italia 23 alunni hanno dichiarato che si sarebbero presi cura della propria scuola impegnandosi nello studio, lasciando poco lavoro per i bidelli, non sporcando la scuola e buttando la spazzatura nei cestini e uno di loro ha specificato che lo avrebbe fatto perché attraverso il percorso affrontato insieme aveva imparato molto sulla propria scuola; 18 alunni hanno risposto che non si sarebbero presi cura della propria scuola in modo diverso e uno di loro ha aggiunto che si tratta di una scuola brutta, con brutti compagni e cattive maestre; 2 alunni hanno risposto che non lo sanno; 1 alunno non ha risposto al quesito.
- 2 alunni in Colombia hanno scritto che si sarebbero presi cura della propria scuola, uno di loro ha specificato che lo avrebbe fatto poiché, conoscendo quello che c'è stato prima, avrebbe potuto migliorarlo; 3 compagni hanno risposto che non si sarebbero presi cura della propria scuola in modo diverso.

Nelle risposte al quarto quesito aperto si evidenzia che:

- 26 alunni italiani hanno dichiarato che la scuola li supporta nel raggiungimento dei propri obiettivi poiché li aiuta ad imparare, permette loro di giocare e di divertirsi, offre loro la possibilità di conoscere brave maestre e tanti amici, è caratterizzata da suoni piacevoli e da uno spazio verde in cui sentire il canto degli uccellini; 4 studenti hanno scritto che per alcuni aspetti la scuola li soddisfa, per altri invece no; 11 compagni hanno risposto che la scuola frequentata non soddisfa i propri bisogni e le proprie necessità poiché odiano la scuola, preferirebbero frequentare un altro istituto, le insegnanti non prestano loro attenzione o non hanno obiettivi personali; 2 compagni hanno risposto che non lo sanno; 1 studente non ha risposto al quesito.
- 4 alunni colombiani hanno risposto che la scuola frequentata soddisfa i loro bisogni perché quando hanno bisogno di qualcosa gli insegnanti li aiutano o li appoggiano e perché le nozioni vengono insegnate al ritmo di apprendimento degli studenti; 1 alunna ha risposto di no perché non lo sa.

Infine, per rispondere al quinto ed ultimo quesito:

- 15 alunni italiani hanno dichiarato di conoscere aspetti particolari della propria scuola, come la struttura, il carattere degli studenti, il modo di insegnare delle maestre, il giardino che è nascosto dagli alberi e i suoni che prima non sapevano che esistessero; 25 alunni hanno risposto che dopo le lezioni insieme non conoscono alcun aspetto particolare della propria scuola; 3 alunni hanno risposto che non credono o non lo sanno; 1 alunno non ha risposto al quesito;
- 1 alunna colombiana ha risposto che lei e i suoi compagni sentono il suono di più uccelli rispetto ad altre scuole; 4 compagni hanno risposto che non conoscono o non credono di conoscere nessun aspetto particolare della propria scuola.

Successivamente è stato mostrato agli alunni italiani un Power Point attraverso il quale essi hanno potuto conoscere il *soundscape* del giardino della scuola in Colombia, visibile al link di Google Drive <https://docs.google.com/presentation/d/1-sgIHpTz5E-v2YmXV0cumSXLhNBU6vOC/edit?usp=sharing&ouid=101306362147138446844&rtopof=true&sd=true>. Queste sono state le reazioni dei bambini:

- *È troppo bella la fontana! Ci piace la fontana! Non sono vicini alla strada... Sono stra fortunati! Io propongo un gemellaggio! Io vado...* (alunni della classe 5<sup>A</sup>);
- *Che fortuna! È come un campus... Vogliamo anche noi la fontana! Vorremmo una piscina! Io mi trasferisco in Colombia!* (alunni della classe 5<sup>B</sup>).

I bambini, arrivati alla fine del percorso, non soltanto continuano a mostrare curiosità verso la realtà scolastica lontana da loro, ma manifestano anche il piacere di confrontarsi con essa allo scopo di cogliere degli spunti per il proprio miglioramento. Molti di loro, inoltre, hanno espresso il desiderio di andare a conoscere in prima persona queste terre lontane, alle quali hanno potuto in qualche modo avvicinarsi attraverso i racconti dei compagni in Colombia. Considerando che il desiderio di mantenere la vicinanza con il luogo cui si è affezionati è una delle caratteristiche peculiari del sentimento di *place attachment*, i bambini italiani hanno dimostrato a fine percorso di essersi affezionati alla realtà scolastica lontana.

Per concludere, è stata intrattenuta un'intervista di gruppo finale che aveva lo scopo di rilevare il sentimento di *place attachment* degli alunni italiani nei confronti della scuola in Colombia, dopo il percorso affrontato insieme. Di seguito viene riportata la conversazione con entrambi i gruppi classe.

Legenda:

In tondo le parole della ricercatrice

*In corsivo le parole dei bambini*

| <b>Intervista di gruppo con la classe 5<sup>A</sup> in Italia</b>   | <b>Intervista di gruppo con la classe 5<sup>B</sup> in Italia</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● Vi piacerebbe continuare a parlare con questi bambini? Continuare a scambiarsi messaggi? Vi rende un pochino tristi il fatto che non avrete più questa possibilità?</li><li>● <i>Mi dispiace tanto che te ne andrai e che non parleremo più con i bambini della Colombia.</i></li><li>● <i>A me dispiace anche perché smetteremo di vedere te, di parlare con quei bambini e perché avrei voluto sapere di più.</i></li><li>● <i>A me dispiace tanto. Mi stai simpatica.</i></li><li>● <i>E' stato un argomento bellissimo e mi dispiace perché avrei voluto conoscere di più la Colombia e i bambini perché è bellissimo vedere le cose che fanno e poi mi dispiace per questi argomenti che non faremo più perché erano veramente interessanti e di solito non si fanno e quindi particolari. Mi dispiace che non li facciamo più e che te ne vai.</i></li><li>● <i>Mi dispiace perché te ne vai e perché vorrei parlare ancora con loro.</i></li><li>● <i>Mi dispiace oltre perché te ne vai, ma anche perché volevo sapere anche io di più sui bambini della Colombia.</i></li><li>● <i>Mi dispiace moltissimo che non saremo più con te e volevo anche continuare a parlare con questi bambini della Colombia e una parola per farci ricordare: Homo Sapiens.</i></li><li>● Quindi se uno di questi bambini venisse in Italia a voi piacerebbe vederlo?</li><li>● <i>Si! (in coro)</i></li><li>● <i>Io vorrei il contrario</i></li><li>● Dove li portereste se venissero?</li><li>● <i>Io nella pizzeria Santa Lucia, nella pizzeria Montelliana e in questa scuola, nella nostra scuola.</i></li><li>● Perché li porteresti nella scuola?</li><li>● <i>Così la potrebbero conoscere e li porterei a fare un giro tipo in centro.</i></li><li>● <i>Al McDonald.</i></li><li>● <i>Io vorrei tanto che venissero qua, li porterei a far vedere Torino, Milano, Venezia, un po' tutte le città importanti.</i></li><li>● Anche Treviso?</li><li>● <i>Si</i></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● Una bambina racconta di un piatto tipico del suo paese d'origine...</li><li>● Si chiama 'Sarma'?</li><li>● <i>Si.</i></li><li>● Parlando dei piatti tipici Colombiani...</li><li>● Ci sono le Empanadas</li><li>● <i>Buone</i></li><li>● <i>Siiii (in coro)</i></li><li>● <i>Gli piacciono i Kebab?</i></li><li>● <i>Come non c'è il Kebab?</i></li><li>● Parlando dei cantanti preferiti dei bambini in Colombia...</li><li>● <i>Si! Dua Lipa!</i></li><li>● <i>Shakira è quella che ha fatto Waka Waka?</i></li><li>● Si, ed è colombiana</li><li>● <i>Perché noi Waka Waka la facciamo allo spettacolo di fine anno...</i></li><li>● Mi dite che cosa pensate adesso, a fine percorso? Siete un po' tristi di non parlare più con questa classe?</li><li>● <i>Siiii (in coro)</i></li><li>● Vorreste continuare a parlare con loro?</li><li>● <i>Io vorrei partire e andare in Colombia!</i></li><li>● <i>Quando ho visto l'immagine quando c'è scritto scuola in Colombia mi ero ricordato che non li avremmo più visti e mi ero molto rattristato.</i></li><li>● <i>A me piacerebbe andare in Colombia a parte per le tarantole...</i></li></ul> |

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Io vorrei sia andare la che loro venissero qua, tutte e due. E se venissero qua gli mostrerei non solo Treviso e il Veneto ma anche altre regioni e altre cose da vedere. E se andassi là mi piacerebbe che mi facessero da guida loro. Li vorrei portare anche io nella scuola.</i></li> <li>• <i>Io vorrei andare da loro e vedere la fauna, cioè gli animali e vorrei anche provare tipo i cibi.</i></li> <li>• <i>Io li inviterei, andiamo tutti a Napoli, li invitiamo e mangiamo la pizza insieme.</i></li> </ul> |  |
|---|--|

*Tabella 14: Interviste di gruppo con gli alunni delle classi in Italia*

Molti degli alunni in Italia, a fine percorso, hanno condiviso il desiderio di incontrare personalmente i compagni in Colombia. Alcuni di loro hanno anche pensato dove li porterebbero se venissero in Italia ed hanno specificato che avrebbero piacere di andare in Colombia per conoscere la fauna locale ed i cibi tipici. Molti, inoltre, hanno manifestato tristezza per la fine del rapporto con i compagni in Colombia e alcuni hanno aggiunto che avrebbero voluto sapere qualcosa in più della realtà scolastica lontana. Si tratta di atteggiamenti e pensieri connessi ad un attaccamento di tipo socioemotivo e funzionale.



## Capitolo 6: La risposta alla domanda di ricerca ed alcune riflessioni conclusive

La domanda da cui ha preso le mosse il percorso di ricerca esposto nel presente elaborato è la seguente: “come cambia il sentimento di attaccamento al luogo di bambini italiani e colombiani nei confronti di un luogo della loro quotidianità e di un luogo a loro sconosciuto nel corso di un intervento che esplori i diversi paesaggi sonori?”.

La costruzione del quadro teorico di riferimento, dunque, si è concentrata su due tematiche principali, ovvero quella del *place attachment* e quella del *soundscape*, ed è stata funzionale alla comprensione profonda del costrutto indagato, alla decisione delle modalità attraverso cui lavorare con i bambini e alla definizione delle ipotesi che intendevano rispondere all’interrogativo sopra riportato e che dovevano essere confermate o confutate al termine del percorso, ovvero:

- Ipotesi n. 1: attraverso un percorso educativo che richiederà ai bambini di esplorare alcuni paesaggi sonori della propria scuola (quello della propria classe, del corridoio e del giardino della scuola), essi arriveranno a provare un sentimento di *place attachment* nei confronti di questo luogo della loro quotidianità più profondo e di diversa natura rispetto a quello provato prima dell’intervento progettato;
- Ipotesi n. 2: attraverso un percorso educativo che richiederà ai bambini di esplorare alcuni paesaggi sonori di una scuola lontana da loro (quello di una classe, del corridoio e del giardino della scuola), essi arriveranno a provare un sentimento di *place attachment* nei confronti di questo luogo a loro sconosciuto più profondo e di diversa natura rispetto a quello provato prima dell’intervento progettato.

La ricognizione dei riferimenti teorici è stata di supporto anche nel processo di operazionalizzazione delle ipotesi, ovvero nell’individuazione di ciò che doveva essere concretamente rilevato affinché esse potessero essere dichiarate valide o errate. A tal proposito, sono state individuate le caratteristiche della persona attaccata ad un luogo, per le quali si rimanda alla tabella 1 all’interno del paragrafo 4.2, e si è deciso di indagare due dimensioni costitutive del costrutto del *place attachment*, ovvero la *place identity* e la *place dependence*.

Prima di rivolgermi alla discussione dei risultati raggiunti, è opportuno ricordare che il costrutto indagato è un sentimento, difficile da definire una volta per tutte e spesso

non coerente nelle sue manifestazioni. Per questo motivo, nelle successive conclusioni così come nel resto dell'elaborato, si fa riferimento all'attaccamento al luogo *complessivamente* manifestato dai tre gruppi classe coinvolti.

Per quanto riguarda la prima ipotesi, sulla base dei dati raccolti ed analizzati nel capitolo precedente, si rileva una sostanziale differenza tra i gruppi classe italiani e quello colombiano. I primi hanno dimostrato, al termine dell'intervento didattico proposto, un sentimento di *place attachment* nei confronti della propria scuola complessivamente più profondo, mentre il secondo ha generalmente manifestato un minor attaccamento per la propria realtà scolastica rispetto a quello rilevato ad inizio percorso. Ciò emerge a partire dalle risposte fornite dagli alunni alle domande chiuse dei questionari somministrati a inizio e fine percorso: gli studenti italiani, al termine dell'intervento didattico affrontato, hanno riportato un maggior numero di risposte che rimandano ad un medio, alto o massimo grado di attaccamento alla propria scuola, eccetto per il quarto quesito; i compagni in Colombia, invece, che all'inizio si erano dimostrati complessivamente molto affezionati alla propria scuola, hanno riportato nel questionario finale risposte più variegata, connesse a livelli di attaccamento intermedi, seppur sempre alti. Gli studenti della scuola in Italia, inoltre, riflettendo sul rapporto che li lega alla propria scuola, hanno valorizzato, tanto prima della somministrazione dell'intervento presentato quanto dopo, quattro tipologie di attaccamento al luogo, secondo la classificazione di Giani Gallino (2007), ovvero quello funzionale, quello socioemotivo, quello emotivo-familiare e quello estetico. Più nello specifico, alla fine del percorso essi hanno manifestato: un maggior numero di riferimenti positivi all'attaccamento funzionale e all'attaccamento di ordine estetico, un minor numero di riferimenti negativi all'attaccamento funzionale e a quello socioemotivo, un minor numero di riferimenti positivi all'attaccamento emotivo-familiare, un maggior numero di riferimenti negativi all'attaccamento emotivo-familiare ed estetico. I compagni in Colombia, invece, a fine percorso hanno dato espressione ad un attaccamento di tipo funzionale, socioemotivo ed estetico, ma non emotivo-familiare, rilevato attraverso il questionario iniziale. In particolare, al termine dell'intervento didattico somministrato, essi hanno riportato: un maggior numero di riferimenti positivi all'attaccamento estetico, un minor numero di riferimenti positivi all'attaccamento funzionale e socioemotivo, nessun riferimento all'attaccamento emotivo-familiare.

In riferimento alla seconda ipotesi, invece, si rileva che il *place attachment* provato dagli alunni per la realtà scolastica lontana da loro, che si era dimostrato complessivamente assente al principio dell'intervento condotto, risulta alla fine del percorso maggiormente profondo e strutturato. Gli studenti in Italia, infatti, hanno manifestato un *place attachment* nei confronti della scuola lontana da loro di tipo funzionale e socioemotivo, valorizzandone la struttura ed esprimendo il desiderio di incontrare di persona i compagni in Colombia per poter conoscere più aspetti della loro vita, della loro scuola e della loro cultura. Parallelamente, gli alunni colombiani hanno dimostrato di essersi legati alla scuola in Italia attraverso un attaccamento funzionale, socioemotivo ed emotivo-familiare, dal momento che hanno espresso anch'essi la volontà di continuare a parlare con i compagni italiani per poter approfondire abitudini e gusti diversi dai propri, oltre che perché i bambini in Italia sono sembrati 'forti' e presentano un accento che piace anche alla propria famiglia.

Come si è detto, durante la somministrazione dell'intervento didattico in classe si sono presentate diverse criticità: con gli alunni in Colombia il dialogo è stato spesso limitato per problemi legati alla didattica a distanza e con gli alunni in Italia molte volte non c'è stato il tempo di concludere le attività e di riflettere approfonditamente a riguardo. Inoltre, è opportuno sottolineare che, attraverso un contatto più duraturo e frequente tra gli studenti delle due diverse realtà scolastiche, essi avrebbero potuto affezionarsi maggiormente ai compagni lontani da loro. Parallelamente, però, sono individuabili anche svariati punti di forza dell'esperienza proposta. Innanzitutto, la modalità attraverso cui si è lavorato ha costituito una continua sfida per i bambini, ai quali è stato chiesto di prestare attenzione a particolari solitamente trascurati, di mettere in gioco la propria creatività e la propria immaginazione facendo ipotesi che poi hanno avuto la possibilità di verificare o smentire, di prendere decisioni e di raccontarsi a bambini che non conoscevano. Inoltre, come si è visto, il paesaggio sonoro si è rivelato un ottimo mediatore attraverso il quale costruire le basi di un rapporto transcontinentale tra bambini di nazioni diverse, dal momento che gli alunni, attraverso l'esplorazione dei *soundscape* della scuola lontana da loro, hanno potuto conoscerla, coglierne gli aspetti positivi e negativi e affezionarsi ad essa. Non solo: il percorso proposto ha certamente contribuito, come si è detto, a combattere la condanna dell'abitudine che non vede (Iori, 1996), ad 'aprire gli occhi' degli alunni che hanno potuto raggiungere una sempre maggiore

consapevolezza rispetto ad un ambiente frequentato abitualmente, ovvero la propria scuola, ma anche ad una realtà a loro sconosciuta. I bambini coinvolti, attraverso il percorso progettato, hanno fatto esperienza diretta della propria scuola, scoprendo angoli sconosciuti e suoni mai ascoltati prima, ma sono anche usciti da quella struttura imponente e noiosa all'interno della quale si sentono talvolta soffocare, e si sono rivolti al mondo esterno, conoscendo nuovi modi di fare scuola ed una diversa cultura.

Per quanto riguarda i possibili sviluppi del percorso di ricerca qui presentato, è necessario ricordare ancora una volta che il nostro corpo è una macchina multi-percettiva. Si è già ampiamente discusso del senso della vista e di quello dell'udito, ma l'uomo vanta altri 3 canali percettivi attraverso cui interagisce con il mondo circostante. A tal proposito, Vanna Iori (1996) scrive che “vi è l'odore di ‘ospedale’, l'odore di ‘chiesa’ ed anche l'odore di ‘scuola’ che si è fissato nella nostra memoria, fatto di odore di gomme, matite, merende e, ancora adulti, ci riempie di nostalgia o di tristezza a seconda dei ricordi che ci legano al nostro vissuto della scuola, della cancelleria, dei banchi, alla gioia di temperare matite e pastelli per una esperienza gradevole o al disgusto di un clima severo ed opprimente” (p. 126). Gli odori, tanto quanto i suoni, sono suggestivi, riportano la mente ad altri luoghi o ad altri tempi, sono connessi a esperienze, persone o elementi spiacevoli o piacevoli. Lo stesso si può dire del senso del tatto: non si provano certamente le stesse sensazioni camminando a piedi scalzi sulla sabbia di una spiaggia o sul terriccio di un bosco; la superficie di un'arancia è molto diversa da quella di una mela o di una banana; l'immersione in una vasca di acqua calda o in un torrente di montagna suscita reazioni del tutto differenti. Infine, pensiamo per un attimo al gusto. Probabilmente è successo a tutti di assaggiare una pietanza squisita e di provare a ricrearla in casa propria, ottenendo un sapore completamente diverso da quello di partenza. Ciò accade perché la maggior parte delle volte non basta conoscere la ricetta di un piatto per poterlo ricreare alla perfezione, ma spesso è necessario entrare nelle pieghe della cultura che ha dato vita al piatto stesso. A partire da queste considerazioni, dunque, perché non pensare di poter conoscere, descrivere ed anche affezionarsi ad un luogo attraverso il suo paesaggio *olfattivo, tattile o gustativo*?

## Riferimenti

### *Bibliografia*

Arace, A. (2007). I legami personali con i luoghi. In G. G. Tilde (Ed.), *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria* (pp. 97-130). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Boley, B. B., Strzelecka, M., Yeager, E. P., Ribeiro, M. A., Aleshinloye, K. D., Woosnam, K. M. & Mimbs, B. P. (2021). Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS). *Journal of Environmental Psychology*, 74, 1-12.

Bull, M. (2008). Paesaggi sonori dell'automobile. In M. Bull & L. Back (Eds.), *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 230-247). Milano: il Saggiatore s.p.a.

Bull, M. & Back, L. (Eds.). (2003). *The auditory culture reader*. (trad. It. Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto, il Saggiatore s.p.a., Milano, 2008)

Cisotto, L. (2012-2013). *Strumenti per osservare la lezione*. Tratti dalle dispense del corso di "Didattica generale" dell'anno 2012-2013.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore S.p.A.

De Nardi, A. (2017). Paesaggio e senso di appartenenza al luogo nell'esperienza dei migranti: un caso veneto. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, 2, 57-72.

Erkizia, X. (2017). *Il rumore lontano*. Locarno: SUPSI. Disponibile da: <https://www2.supsi.ch/cms/rumore-lontano/wp-content/uploads/sites/32/2017/06/il-rumore-lontano-1.pdf>

Erkizia, X., Fantini, M., Mainari, M., Rela, E. & Rocca, L. (2017). *Petropolis*. Locarno: SUPSI.

Fantini, M. (2017). Silenzio apparente. In X. Erkizia, M. Fantini, M. Mainardi, M. Rela & L. Rocca, *Petropolis* (pp. 8-10). Locarno: SUPSI.

Farinelli, F. (2017), L'uccisione della voce. In X. Erikizia, *Il rumore lontano* (pp. 30- 41). Locarno: SUPSI.

Galassetti, A., Galfetti, G. & Rocca, L. (2019). Impronte di paesaggi sonori. In L. Rocca (Ed.) *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti* (pp. 107-126). Roma: Carocci editore S.p.A.

Gallino, G. T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallino, G. T. (2007). Processi affettivi di attaccamento ai luoghi, processi di memoria, place identity. In G. T. Gallino (Ed.), *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria* (1-30). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Giurati, G. (2015). Il suono come forma di conoscenza dello spazio che ci circonda. Una prospettiva musicologica. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 27 (2), 115-128.

Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Ivaldi, L. (2010). *Migliorare il paesaggio sonoro. Percorsi e proposte in compagnia di Raymond Murray Schafer*. Musicheria.net. Disponibile da <https://www.musicheria.net/rubriche/materiali/383-migliorare-il-paesaggio-sonoro>

Laghezza, E. (2013). *Il paesaggio sonoro: pensieri sul libero ascolto*. Disponibile da <https://www.francescoperricomposer.com/wp-content/uploads/2020/05/ear-training-.pdf>

Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119 (3), 259-289.

Mainardi, M. (2017). Risonanze. In X. Erkizia, M. Fantini, M. Mainardi, M. Rela & L. Rocca, *Petropolis* (pp. 14-15). Locarno: SUPSI.

Malatesta, S. (2006). Educare al paesaggio sonoro. *Ambiente, società e territorio. Geografia nelle scuole*, 2, 25-27. Disponibile da [https://www.aiig.it/OLD\\_gennaio2019/wp-content/uploads/2015/05/documenti/rivista/2006/n2/n2\\_25.pdf](https://www.aiig.it/OLD_gennaio2019/wp-content/uploads/2015/05/documenti/rivista/2006/n2/n2_25.pdf)

Massey, D. (2001). Pensare il luogo. In D. Massey & J. Pat (Eds.), *Luoghi, culture e globalizzazione* (pp. 33-64). Torino: UTET Libreria Srl.

Massey, D. & Jess, P. (Eds.). (1995). *A place in the world? Places, cultures and globalization*. (trad. It. Luoghi, culture e globalizzazione, UTET Libreria Srl, Torino, 2001)

Minidio, A. (2005). *I suoni del mondo: studi geografici sul paesaggio sonoro*. Milano: Guerini scientifica.

Piricò, M. L. (2019). Paesaggio sonoro, senso del sé e apprendimento autentico. In L. Rocca (Ed.), *I suoni dei luoghi, Percorsi di geografie degli ascolti* (pp. 79-94). Roma: Carocci editore S.p.A.

PTOF (2019/2022) dell'Istituto comprensivo n.3 di Treviso Gian Giamo Felissent, disponibile da <https://nuvola.madisoft.it/file/api/public-file-preview/TVIC87200N/d3cc0fed-552e-45ac-ad28-3063aa06951c>

Rocca, L. (2021). Teatro di suoni per l'attaccamento ai luoghi. Uno sguardo geografico. *Quaderni di geografia*, 4 (1), 11-21.

Rocca, L. (2020a). I suoni dei luoghi per la cura del paesaggio. *Scuola Ticinese*, 337 (4), 45-51.

Rocca, L. (2020b). Ticino Soundmap, possibili viaggi in una mappa dell'ascolto. In R. Cafiero, G. Lucarno, R. G. Rizzo & G. Onorato (Eds.), *Turismo musicale: storia, geografia, didattica* (pp. 407-414). Bologna: Pàtron Editore.

Rocca, L. (2019a). Educare al senso del luogo. Esercizi di avvicinamento al rumore lontano. In L. Rocca (Ed.), *I suoni dei luoghi, Percorsi di geografie degli ascolti* (pp. 127-207). Roma: Carocci editore S.p.A.

Rocca, L. (Ed). (2019b). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Rocca, L. (2019c). Siamo quello che ascoltiamo. In L. Rocca (Ed.), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti* (pp. 11-36). Roma: Carocci editore S.p.A.

Rocca, L. (2018). La sapienza “suona”. Tracce di percorsi geografici sull'ascolto attivo. In D. Gallinelli & S. Malatesta (Eds.), *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva* (pp. 38-59). Milano: FrancoAngeli.

Rocca, L. (2017a). Attraverso paesaggi sonori: un workshop per la preservazione e valorizzazione del suono. *Metis: historia & cultura*, 16 (32), 43-59.

Rocca, L. (2017b). Senza meta. Smarrirsi è l'unico posto dove vale la pena andare. In X. Erkizia, M. Fantini, M. Mainardi, M. Rela & L. Rocca, *Petropolis* (pp. 11-12). Locarno: SUPSI.

Rocca, L. & Fagioli, A. (2016). Cartoline sonore: rappresentare i luoghi dal punto dell'ascolto. In E. dell'Agnese & M. Tabusi (Eds.), *La musica come geografia: suoni, luoghi, territori* (pp. 83-98). Roma: Società Geografica Italiana.

Rocca, L. (2013). Le impronte del paesaggio sonoro. Un'opportunità per la didattica della storia e della geografia. *Ri-vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, gennaio-giugno (1), 17-25.

Rose, G. (2001). Luogo e identità: un senso del luogo. In D. Massey & P. Jess (Eds.), *Luoghi, culture e globalizzazione* (pp. 65-95). Torino: UTET Libreria Srl.

Scapoza. (2017). Le impronte sonore della geografia fisica per la scoperta della storia del paesaggio geomorfologico. *Métis: historia & cultura*, 16 (32), 61-76.

Scarlatti, G. (2020). Riscoprire il senso dei luoghi: un'opportunità per la costruzione identitaria. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 121-128). Lecce: Pensa Multimedia Editore s.r.l.

Schafer, R. M. (1992). *A sound education – 100 exercises in listening and sound-making*. (trad. it. Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono, Ricordi, Milano, 1998)

Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Toronto: McLelland and Stewart Limited (trad. it. Il Paesaggio Sonoro, Ricordi, Milano, 1985)

Squarcina, E. (2019). Scoperta del paesaggio sonoro nella scuola dell'infanzia e primaria. In L. Rocca (Ed.), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti* (pp. 95-104). Roma: Carocci editore S.p.A.

Thibaud, J. P. (2008). La composizione sonora della città. In M. Bull & L. Back (Eds), *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 204-216). Milano: il Saggiatore s.p.a.

Tonkiss, F. (2008). Cartoline uditive. Il suono, la memoria e la città. In M. Bull & L. Back (Eds), *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 197- 203). Milano: il Saggiatore s.p.a.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Francoangeli.

UNESCO (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*. Disponibile da <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>

UNISCAPE (2012). *Careggi Landscape Declaration on Soundscape*. Disponibile da <https://www.yumpu.com/en/document/read/43307278/careggi-landscape-declaration-on-soundscapes-uniscape>

Vallauri, S. L. (2017). Paesaggi sonori, o meglio mondi emotivi. Che cosa fa il sound design. *Gli spazi della musica*, 6 (1), 50-64.

#### *Sitografia*

Sito della KSIB: <https://www.ksi-bogota.com/es>

Sito di riferimento per l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile:

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

Tour virtuale della KSIB: <https://www.ksi-bogota.com/sites/default/files/Gallery/tourvr/index.html>

Ticino Soundmap: [Ticino Soundmap \(supsi.ch\)](http://www.supsi.ch)

#### *Normativa*

Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012 (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*)

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea n. 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*) disponibile da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>

## Allegati

### Allegato 1: Traduzione dell'intervista all'insegnante in Colombia

| Tematiche toccate<br>(espresse in spagnolo<br>e in italiano)                            | Intervista in spagnolo (domande della<br>ricercatrice in tondo, risposte<br>dell'insegnante in corsivo)   | Intervista in italiano (domande della<br>ricercatrice in tondo, risposte<br>dell'insegnante in corsivo)   |
|---|---|---|
| <p>Algo sobre la escuela en Colombia...</p> <p>Qualcosa sulla scuola in Colombia...</p> | <p>Nosotros en Italia tenemos un documento del Ministerio de la Educacion que se llama "Indicaciones Nacionales para el currículo de la escuela primaria y del jardín de infancia", en el cual se habla, por ejemplo, de los objetivos cognitivos que se tendrían que perseguir en la escuela italiana o de los valores que se tendrían que onorar, como la inclusión. Este documento es un gran punto de referencia para todos los maestros que tienen que planear lecciones para sus alumnos. Me gustaría saber si también en Colombia hay un documento similar.</p> <p><i>Nosotros tenemos los "Lineamientos del Ministerio de Educación": hay unos como generales y después hay unos como por materias, en cuanto a las competencias que los niños deben tener. Entonces, por ejemplo en ciencias ven la parte de biología, química, física y tenemos la parte de ciencia y tecnología mas o menos.</i></p> | <p>Noi in Italia abbiamo un documento del Ministero della Pubblica Istruzione che si intitola "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", nel quale si parla, ad esempio, degli obiettivi cognitivi che si dovrebbero perseguire nella scuola italiana o dei valori che si dovrebbero onorare, come l'inclusione. Questo documento è un grande punto di riferimento per tutti gli insegnanti che devono progettare lezioni per i propri alunni. Mi piacerebbe sapere se anche in Colombia c'è un documento come questo.</p> <p><i>Noi abbiamo i "lineamenti del Ministero dell'Educazione": ci sono quelli generali e poi ci sono quelli per materie, per quanto riguarda le competenze che i bambini devono sviluppare. Allora, per esempio, in scienze affrontano la parte di biologia, chimica, fisica e abbiamo la parte di scienze e tecnologie più o meno.</i></p> |
|   | <p>Me gustaría entender como se organiza la carrera escolar de un niño en Colombia. En Italia, por ejemplo, los niños pueden ir a una guardería desde cuando tienen poquitos meses hasta los 3 años, luego pueden ir al jardín de infancia, hasta los 6 años. Después de esto empieza lo que aquí se dice "escuela obligatoria": los niños van a la escuela primaria hasta los 10/11 años, luego van a una primera escuela secundaria que dura tres años, hasta los 13/14, y al final van a la segunda escuela secundaria, eligiendo cada uno lo que prefiere estudiar. Por esta razón hay escuelas secundarias que profundizan el aspecto científico-matemático y otras, como la</p>   | <p>Mi piacerebbe capire come si organizza la carriera scolastica di un bambino in Colombia. In Italia, ad esempio, i bambini possono frequentare un asilo nido da quando hanno pochi mesi fino ai 3 anni, dopo possono andare alla scuola dell'infanzia fino ai 6 anni. Successivamente inizia quella che qui viene definita "scuola dell'obbligo": i bambini frequentano la scuola primaria fino ai 10/11 anni, poi vanno ad una prima scuola secondaria (di primo grado) che dura tre anni, fino ai 13/14 anni, e per finire vanno alla seconda scuola secondaria (di secondo grado), scegliendo ognuno di loro cosa preferisce studiare. Per questo motivo ci sono scuole</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>que hize yo, que profundizan las disciplinas humanistas.</p> <p><i>Aca hay las guarderías que los reciben desde meses hasta los 4 años, mas o menos, que se llaman como “jardines infantiles”. Esos son opcionales, digamos que tu no estas obligada a llevar a tus hijos a eso. Algunos jardines los tienen hasta los 5/6 años, como una transición al colegio. Hay colegios que tienen desde el preescolar, digamos desde estos jardines infantiles, que es por ejemplo el colegio en el que yo estoy, mi hija va al jardín infantil del colegio, pero a los 4 años ellos ya ingresan al colegio y el preescolar del colegio arranca a los 4 años: ahí están en prekinder, kinder y transición, o sea hasta los 7, de 4 a 7. Después de eso empieza primaria, que sería primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, sin embargo hay colegios del Bachillerato Internacional que quinto lo pasaron a Bachillerato. Pero digamos que en Colombia son 5 años de primaria. Después hay los años intermedios o “escuela media”, que es desde quinto en nuestro colegio, pero lo que te digo ahí si hay como esa zona gris, entonces quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno. Y ahí si hay “escuela alta” o “high school” que llamamos en inglés, pero hay colegios que no hacen esa diferencia, simplemente es Bachillerato, pero ahora hay una tendencia mas por el desarrollo de los niños entonces si se hace como escuela media, o años intermedios, y escuela alta y ahí si ya es</i></p> | <p>secondarie di secondo grado che approfondiscono l’aspetto scientifico-matematico e altre, come quella che ho frequentato io, che approfondiscono le discipline umanistiche.</p> <p><i>Qui ci sono gli asili nido che li accolgono da pochi mesi fino ai 4 anni, più o meno, che si chiamano “giardini infantili”. Quelli sono opzionali, diciamo che non sei obbligata a portare i tuoi figli lì. Alcuni giardini li tengono fino ai 5/6 anni, come transizione alla scuola. Ci sono scuole che hanno dal prescolare, diciamo da questi giardini infantili, come ad esempio la scuola in cui sono io, mia figlia frequenta il giardino infantile della scuola, ma a 4 anni loro entrano già a scuola e il prescolare della scuola inizia ai 4 anni: li ci sono il “prekinder”, il “kinder” e la “transizione”, quindi fino ai 7 [anni], dai 4 ai 7 [anni]. Dopo inizia la primaria, che sarebbe primo, secondo, terzo, quarto e quinto [grado], tuttavia ci sono scuole del “Bachillerato Internacional” che hanno trasferito il quinto [grado] al Bachillerato. Ma diciamo che in Colombia sono cinque anni di primaria. Dopo ci sono gli anni intermedi o scuola media, che partono dal quinto [grado] nella nostra scuola, ma come ti ho detto lì sì che c’è come una zona grigia, allora [ci sono] quinto, sesto, settimo, ottavo e nono [grado]. E lì inizia la “scuola alta” o “high school”, come lo chiamiamo in inglese, ma ci sono scuole che non fanno quella differenza, semplicemente è Bachillerato, ma adesso c’è questa tendenza più per lo sviluppo dei bambini allora si fa come scuola media, o anni intermedi, e scuola alta e allora lì c’è decimo e undicesimo [grado], cioè per diplomarsi ai 18 anni.<sup>10</sup></i></p> |
|--|--|---|

<sup>10</sup> L’insegnante spiega, inoltre, che in Colombia i ragazzi, una volta terminata la scuola secondaria di primo grado, non hanno la possibilità di scegliere tra diversi indirizzi per i loro studi successivi, come accade invece in Italia, dove ci si può orientare verso un liceo classico piuttosto che un istituto tecnico o professionale. Successivamente precisa che nel sistema del Bachillerato Internacional, invece, i ragazzi hanno questa possibilità, poiché selezionano le materie da seguire al di là di quelle obbligatorie che sono

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <i>decimo y once, osea para ya graduarse a 18 anos.</i>  |   |
| Algo sobre su carrera profesional...         | <p>Cuando empezastes a enseñar y cuando empezastes a hacerlo en esta escuela?</p> <p><i>Ok... yo siempre di clases particulares, yo siempre era como tutora. En la Universidad, en el 2009, empezè a ser profesora de universidad, y ahì estuve un ano y medio. Sali a trabajar a... yo estudiè biologia y microbiologia, yo no estudiè educacion, y hize una maestria en ciencias biologicas, osea nada con educacion, la educacion era como un hobby llamemolo. Empezè a trabajar en la Istitucion de Ciencia y Tecnologia del gobierno y ahì estuve como ocho meses, un ano, y me fui a un centro de investigacion tambien ocho meses, pero yo extranaba la educacion entonces renunciè y desde el 2013 estoy trabajando ya en colegios y en este colegio este es mi quinto ano, yo empezè allà en el 2017, en agosto del 2017.</i></p> | <p>Quando hai iniziato a insegnare e quando hai iniziato a farlo in questa scuola?</p> <p><i>Ok... io ho sempre dato lezioni private, sono sempre stata un tutor. All'Università, nel 2009, ho iniziato ad essere professoressa, e lì sono rimasta un anno e mezzo. Ho iniziato a lavorare a... io ho studiato biologia e microbiologia, non ho studiato educazione, e ho fatto un master in scienze biologiche, quindi niente a che vedere con l'educazione, l'educazione era come un hobby diciamo. Ho iniziato a lavorare nell'Istituzione di Scienze e Tecnologia del governo e lì sono rimasta per circa otto mesi, un anno, e sono andata a un centro di ricerca anche lì per otto mesi, ma mi mancava l'educazione quindi ho rinunciato e dal 2013 sto lavorando nelle scuole e in questa scuola questo è il mio quinto anno, io ho iniziato qui nel 2017, nell'agosto del 2017.</i></p> |
| Qualcosa sulla sua carriera professionale... | <p>Que enseñas y con cuantas clases trabajas?</p> <p><i>Yo tengo en este momento ciencias integradas en quinto y biologia en octavo, noveno, decimo y once. Y tambien soy la parte del servicio social, no se si...</i></p>  | <p>Cosa insegni e con quante classi lavori?</p> <p><i>Io in questo momento insegno scienze integrate in quinto [grado] e biologia in ottavo, nono, decimo e undicesimo [grado]. E faccio anche parte del servizio sociale, non so se...</i></p>   |
|  | <p>Cuales son tus estrategias de enseñanza prediligidas?</p> <p><i>Bueno... con los de quinto: yo normalmente los pongo a hacer como una pequena investigacion del tema, despues yo le explico la teoria y despues vemos la aplicabilidad. No todo sucede en una clase si no pues como a grande rasgos porque... pero, si, mas o menos esa es la idea.</i></p>   | <p>Quali sono le tue strategie di insegnamento predilette?</p> <p><i>Bene... con quelli di quinto [grado]: io normalmente li metto a fare una piccola investigazione rispetto al tema, dopo io gli spiego la teoria e dopo vediamo l'applicazione. Non tutto succede in una lezione ma a lungo termine perché... però sì, più o meno quella è l'idea.</i></p>   |

matematica, spagnolo e inglese: più precisamente essi scelgono una materia scientifica (tra biologia, chimica e fisica), una materia umanistica e un ultimo corso a scelta, ad esempio arte, musica o un'altra materia legata all'ambito scientifico o umanistico.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Algo sobre la escuela en la que trabajas...</p> | <p>La escuela en la que te encuentras como està organizada (cuantas clases hay, cuantos anos tienen los estudiantes, cuales son los valores que la escuela predica, cuales dispositivos tecnologicos presenta)?</p>  | <p>La scuola in cui ti trovi com'è organizzata (quante classi ci sono, quanti anni hanno gli studenti, quali sono i valori che la scuola predica, quali dispositivi tecnologici presenta)?</p>   |
| <p>Qualcosa sulla scuola in cui lavori...</p>      | <p><i>Bueno...tenemos el jardin infantil, el jardin infantil tiene ninos desde 1 hasta mas o menos 5 anos (...) y van hasta los 18/19. Pero pues si fueramos a cojer todo el colegio tendríamos ninos de 1 ano hasta 19. Aunque el jardin infantil es como a parte, osea estan dentro del mismo espacio pero de por si son una istitucion diferente, osea el dueno es el mismo pero son tres areas diferentes: entonces està "kids" que es el jardin infantil, KSI que es el colegio y el LPC que es como todas las terapias, entonces terapia de fonobiologia, de motricidad, de lenguaje, bueno, todas las terapias. Entonces trabajan por ejemplo con los ninos con necesidades especiales un monton. Y despositivos: tenemos una sala de computo, ellos llevan sus computadores, igual se le pueden prestar computadores, tenemos camaras ahora pues por toda la virtualidad, entonces cuando estabamos con blended teníamos ninos en el aula y ninos en casa, entonces teníamos camaras para mostrarles todo. A cada uno de nosotros nos dan un equipo: hay iPads si queremos pedirlos prestados, pues los iPads normalmente son para primaria, Bachillerato como los ninos llevan sus dispositivos no tanto, pero si fueramos a hacer una actividad por ejemplo me dices "no, necesito que todos tengan iPad" con anterioridad, yo les puedo pedir prestados o les puedo decir a los</i></p> | <p><i>Bene... abbiamo la scuola dell'infanzia che tiene bambini da 1 anno fino ai 5 anni più o meno (...) e vanno fino ai 18/19. Ma se prendessimo tutta la scuola avremmo bambini da 1 anno fino ai 19. Anche se la scuola dell'infanzia è a parte, cioè sono dentro allo stesso spazio ma di per sé sono una istituzione diversa, cioè il proprietario è lo stesso ma sono tre aree differenti: allora c'è "kids" che è la scuola dell'infanzia, KSI che è la scuola e LPC che riguarda tutte le terapie, quindi terapia fono-biologica, di motricità, di linguaggio, bene, tutte le terapie. Quindi lavorano per esempio con i bambini che hanno bisogni speciali tantissimo. E dispositivi: abbiamo un'aula informatica, loro portano i loro computer o comunque gli si possono prestare i computer, abbiamo videocamere adesso per tutta la virtualità, quando eravamo con blended avevamo bambini in aula e bambini a casa, quindi avevamo videocamere per mostrare loro tutto quanto. Ad ognuno di noi danno un 'kit di sopravvivenza': ci sono iPad se vogliamo chiederli in prestito, ma di solito sono per la scuola primaria, per il Bachillerato, siccome i bambini portano i loro dispositivi, non tanto, ma se facessimo un'attività, per esempio, mi dici "no, ho bisogno che tutti abbiamo l'iPad" con anticipo, allora io posso chiederli in prestito o posso dire ai bambini, e credo che tutti i bambini abbiamo l'iPad, quindi...<sup>11</sup></i></p> |

<sup>11</sup> L'insegnante successivamente mi spiega che in Colombia le scuole pubbliche e private rappresentano due mondi completamente diversi, e che è proprio in questo che si vede la differenza socio-economica tra gli strati della popolazione. Nella scuola dove lavora, dice, troviamo corsi piccoli, educazione personalizzata, bambini di strati sociali molto alti, provenienti da famiglie benestanti; in una scuola pubblica, invece, ci sono gruppi da 35 alunni, figli di famiglie povere o comunque disagiate. L'insegnante conclude dicendo che le scuole appartenenti al Bachillerato Internacional rappresentano, in Colombia, l'élite e che tra esse lei si trova in una delle più costose, motivo per cui, se il mio scopo era quello di

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <i>ninos, y creo que todos los ninos tienen iPad, entonces..</i>   |   |
|   | <p>Cuales clases “especiales” tiene la escuela (clase de arte, de musica...)?</p> <p><i>Ok... si pues tienen musica, tienen arte, tienen tecnologia, tienen una cosa que se llama “life”, que es como etica y valores digamos (...). Por ejemplo la guerra de Ucrania y Russia, todo eso lo hablan en “life”, o mi cuerpo, como mas ese tipo de cosas lo hablan en “life”. (...). “Life” es transversal para todos. (...). Con los ninos de 11, ellos tienen unas preguntas muy diferentes a uno de 15 y muy diferentes a los de 18 (...).</i></p> | <p>Quali classi “particolari” presenta la scuola (aula di arte, di musica...)?</p> <p><i>Ok... allora hanno musica, hanno arte, hanno tecnologia, hanno una cosa che si chiama “life”, che è come tica e valori diciamo (...). Per esempio la guerra tra Ucraina e Russia, tutto ciò lo discutono in “life”, o il mio corpo, più quel tipo di cose vengono discusse in “life”. (...). “Life” è trasversale per tutti. (...). Con i bambini di 11 anni, loro fanno domande molto diverse a uno di 15 anni e molto diverse a quelli di 18 anni (...).</i></p> |
|   | <p>Cuales son las características que segun tu opinion diferencian la escuela en la que ensenas de las otras escuelas?</p> <p><i>Bueno, aca tienen un monton de espacios verdes, osea estan al aire libre, no estan encerrados. Pues hay grupos pequenos entonces son personas, realmente todo el mundo sabe quien es cada individuo, cada estudiante, no es un numero mas, y pues el programa del Bachillerato Internacional que les da un monton de habilidades mas que conceptos a los ninos.</i></p>   | <p>Quali sono le caratteristiche che secondo la tua opinione differenziano la scuola in cui insegni dalle altre scuole?</p> <p><i>Bene, qui hanno tanti spazi verdi, quindi stanno all’aria aperta, non stanno rinchiusi. Ci sono gruppi piccoli quindi sono persone, realmente tutto il mondo sa chi è ciascun individuo, ogni studente, non è un numero in più, e poi il programma del Bachillerato Internacional che dà tantissime abilità più che concetti ai bambini.</i></p>  |
|   | <p>Por lo que me gustaria hacer, se necesaria tambien poder grabar sonidos. Los ninos tienen esta posibilidad en la escuela?</p> <p><i>Si.</i></p>   | <p>Per quello che mi piacerebbe fare, ci sarebbe bisogno di poter registrare suoni. I bambini hanno questa possibilità a scuola?</p> <p><i>Si.<sup>12</sup></i></p>   |
| Algo sobre los ninos con quienes voy a trabajr... | <p>Cuales son las principales dificultades de los ninos que conocerè y cuales son sus fortalezas?</p>  | <p>Quali sono le principali difficoltà dei bambini che conoscerò e quali sono i loro punti di forza?</p>  |

mostrare l’educazione in Colombia avrei dovuto considerare che la realtà in cui si trova lei è simile ad una bolla, è un’eccezione, una minoranza.

<sup>12</sup> L’insegnante aggiunge che nel caso io voglia mostrare i bambini nel mio elaborato finale sarebbe necessario chiedere l’autorizzazione ai genitori in particolar modo per uno degli alunni (che presenta la sindrome di Down) dal momento che la famiglia non ha acconsentito a ciò, anche se, quando il bambino in questione ha espresso la sua volontà di comparire nel notiziario della scuola, la famiglia ha acconsentito proprio perché si trattava di un suo desiderio.

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Qualcosa sui bambini con cui lavorerò...</p> | <p><i>Son un grupo muy noble, digamos que les interesa su rendimiento academico, por ahora, porque ahy grupos que: "Ahy! Perdi, no me importa", no, ellos son super comprometidos. Son muy serviciales, digamos que son muy tiernos y por otro lado sus debilidades son las inseguridades, precisamente por esa como necesidad de aprovacion academica son inseguros, entonces ellos te entregan el examen y dicen "ya perdi". Tengo como dos o tres que en los nervios en examen no pueden, osea uno sabe que ellos tienen el conocimiento pero entran en bloque total. Y son un grupo muy unido.</i></p>   | <p><i>Sono un gruppo molto nobile, diciamo che gli interessa il proprio rendimento scolastico, per adesso, perché ci sono gruppi che: "oh! Non ho superato l'esame, non mi importa", no, loro sono super responsabili. Sono molto disponibili, diciamo che sono molto dolci e dall'altro lato le loro debolezze sono le insicurezze, proprio per questa necessità di approvazione scolastica sono insicuri, quindi loro ti consegnano l'esame e dicono "non lo supererò". Ho due o tre [alunni] che non riescono negli esami per via dei nervi, cioè uno sa che loro hanno le conoscenze ma entrano in un blocco totale. E sono un gruppo molto unito.</i></p>  |
|   | <p>El niño con síndrome de Down tiene dificultades en ciertos trabajos, tendría que evitar algo?</p> <p><i>El es muy funcional, el participa y yo arranco con el al mismo nivel y a partir de eso le voy haciendo las modificaciones y la acomodaciones. Es muy bueno en matematicas. Obviamente es super cinestetico y el tiene una sombra, entonces Caterin nos apoya en lo que necesitemos, entonces si por ejemplo tienes una actividad, yo tengo reunion con ellas cada dos semanas, entonces si quieres, cuando ya organizemos cuando vamos a vernos y todo, te invito a esa reunion para que tu les comentes y ellas nos ayudan a ver como adaptamos, adecuamos, modificamos las cosas para Samuel. (...). Por ejemplo ahorita que vamos a ver ecosistemas, entonces el va a hacer como diferentes ecosistemas por lo que es muy visual, fuimos al jardin botanico para que el viera, sintiera, y entonces ahy ya lo traemos al salon. Pero, lo que te digo, el es muy funcional, porque un curso mas arriba hay otro niño con síndrome de Down pero el si no es tan funcional, a el si las adecuaciones y la acomodaciones son pues extremas, el ano pasado el nisiquiera tomaba</i></p> | <p>Il bambino con sindrome di Down ha difficoltà in determinati lavori, dovrei evitare qualcosa in particolare?</p> <p><i>È molto funzionale, lui partecipa e io parto con lui allo stesso livello e a partire da quello faccio man mano le modificazioni e gli aggiustamenti. È molto bravo in matematica. Ovviamente è super cinestetico e lui ha un'ombra, quindi Caterin ci appoggia in quello di cui abbiamo bisogno, allora se per esempio tu hai un'attività, io ho riunione con loro ogni due settimane, allora se vuoi, quando organizzeremo quando ci vedremo e tutto il resto, ti invito a quella riunione così che tu racconti loro tutto e loro ci aiutano a vedere come adattiamo, adeguiamo, modifichiamo le cose per Samuel. (...). Per esempio, adesso che affronteremo gli ecosistemi, lui farà differenti ecosistemi dal momento che è molto visivo, siamo andati al giardino botanico così che lui vedesse, sentisse y allora da lì siamo tornati a scuola. Ma, come ti ho detto, lui è molto funzionale, perché in una classe più grande c'è un altro bambino con sindrome di Down ma lui non è così funzionale, per lui gli adattamenti e gli accomodamenti sono estremi, l'anno scorso nemmeno frequentava scienze, frequentava solo alcune materie,</i></p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p><i>ciencias, el solo veia algunas materias, este ano decidieron en todas pero ha sido muy muy extenuante para el nino. Yo ya no lo tengo entonces no se pues con claridad que està pasando con el, pero la ventaja de Samuel es que el es muy funcional y tiene un gran equipo de trabajo que nos apoya, entonces cuando uno se ve como “y ahora que hago?”, siempre hay una mano que te dice “no mira hagamos esto, hagamos esto, porque no hacemos esto”, entonces...</i></p>  | <p><i>quest’anno hanno deciso tutte ma è stato molto molto estenuante per il bambino. Io non lavoro più con lui quindi non so con chiarezza cosa sta succedendo con lui, ma il vantaggio di Samuel è che lui è molto funzionale e ha un grande gruppo di lavoro che ci appoggia, allora quando uno è tipo “adesso che faccio?”, c’è sempre una mano che ti dice “no guarda facciamo questo, facciamo questo, perché non facciamo così”, quindi...</i></p>   |
| <p>Los ninos estan acostumbrados a trabajar en grupo? En este periodo, por razones de COVID, pueden hacerlo?</p>          | <p><i>Estan distanciados, pero hemos echo actividades, ejercicios donde estan cerca. Ya hay como mas flexibilidad. (...). Y trabajan todos, no es que uno haga el trabajo y el resto se pega, no, todos son juiciosos y trabajan.</i></p>   | <p>I bambini sono abituati a lavorare in gruppo? In questo periodo, per ragioni legate al COVID, possono farlo?</p> <p><i>Sono distanziati ma abbiamo fatto attività, esercizi dove sono più vicini. Adesso c’è più flessibilità. (...). E lavorano tutti, non è che uno faccia il lavoro e il resto si attacca, no, tutti sono diligenti e lavorano.</i></p>   |
| <p>Tienes algun consejo para trabajar con esta clase (que les gusta hacer, como les gusta que un profesor les hable)?</p> | <p><i>Ellos son, la myoria son ninas, son ninas ninas, osea son como “girls”, entonces yo por ejemplo hice un TikTok con ellas, les pongo musica, entonces les gusta como el popsito entonces yo estoy como enterada, les gusta por ejemplo Britney Spears o las Spice Girls, entonces un poquito medio old school, entonces esos temas de conversacion les encanta. Y bueno... està Samuel, que Samuel muere por los carros, todo lo que sea con carros, tu te ganas a Samuel con un Hotweels, entonces si puedes hacerle algo poniendo un ejemplo con carros, ya, tuviste a Samuel enganchado. Y Agustin... ahy, mi Agustin... Agustin es un alma vieja, solitaria, el siempre te va a hacer mala cara, te va a decir cosas feas, pero el es un buen nino, el es hijo de una amiga mia, yo a Agustin lo conosco desde que tiene 6 anos, entonces por eso amo a Agustin, pero el es un</i></p> | <p>Hai qualche consiglio per lavorare con questa classe (cosa gli piace fare, come gli piace che un insegnante parli loro)?</p> <p><i>Loro sono, la maggior parte sono bambine, sono bambine bambine, cioè sono tipo “girls”, allora io per esempio ho fatto un TikTok con loro, metto la musica, allora a loro piace la musica pop e quindi io mi tengo informata, gli piace per esempio Britney Spears o le Spice Girls, quindi sono un po’ old school, quindi questi temi di conversazione li adorano. E poi... c’è Samuel, Samuel impazzisce per le macchine, tutto ciò che ha a che vedere con le macchine, tu conquisti Samuel con una Hotweels, quindi se puoi fare qualcosa facendo un esempio con le macchine, apposto, hai intercettato Samuel. E Agustin... ah, il mio Agustin... Agustin è un’anima vecchia, solitaria, lui ti farà sempre smorfie, ti dirà cose brutte, ma è un bravo bambino, è figlio di una mia amica, io conosco Agustin da quando aveva 6 anni, quindi per questo amo Agustin, ma lui è un personaggio. Agustin</i></p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p><i>cuento. Agustin, por ejemplo ellas, digo las ninas lo invitan y el se hace a un lado, el se pone en el iPad, està super engomado con videojuegos, el es un cientifico, es un biologo, tiene una memoria, es super curioso, entonces te va a sacar unas preguntas que uno queda como "Agustin no tengo ni idea". Pero tu le puedes decir "no tengo ni idea", investigas y le cuentas y ahì te lo ganas. Osea el es asi: el te da el chance de "bueno, hoy no sabes pero no te la perdono, ese es Agustin. (...). Toca tal vez empoderarlo como un poquito leader, osea si vamos a hacer trabajos en equipo, ponerlo de team leader, es muy competitivo (...).</i></p> | <p><i>per esempio loro, dico le bambine, lo invitano e lui si fa da parte, si mette con l'iPad, è super coinvolto nei videogiochi, lui è uno scientifico, è un biologo, ha molta memoria, è super curioso, quindi ti farà delle domande che uno rimane tipo "Agustin non ne ho idea". Ma tu gli puoi dire "non ne ho idea", cerchi e gli racconti cosa hai trovato e così lo conquisti. Cioè lui è così: lui ti dà la chance di "bene, oggi non lo sai ma non te la perdono", questo è Agustin. (...). È necessario a volte dargli potere come un leader, cioè se faremo lavori di gruppo, metterlo come team leader, è molto competitivo (...).</i></p> |
|--|--|--|

Allegato 2: Check list per l'osservazione dell'aula

Nome e Cognome:

### Check list aula

|                            |                            |   |
|----------------------------|----------------------------|---|
| Data:<br><u>17/03/2012</u> | Ora:<br><u>10:30/11:30</u> | Classe di afferenza:<br><u>5<sup>a</sup>B</u> |
|----------------------------|----------------------------|---|

**Setting dell'aula:**

Colore pareti dell'aula:

- Colori accesi (bianco e azzurro)
- Colori spenti
- bianco

Sono presenti cartelloni e/o cartine geografiche:

Disposizione dei banchi:

- ferro di cavallo
- spina di pesce
- banchi singoli
- coppie
- banchi raggruppati in 4/6
- file (numero di file \_\_\_\_\_)

No  
Cartina dell'Europa, del mondo e dell'Italia, cartellone sulle misure di lunghezza

La disposizione dei banchi risulta:

- molto funzionale
- abbastanza funzionale
- per niente funzionale

La cattedra rispetto ai banchi è posta:

- davanti
- dietro
- appoggiata al muro
- a destra rispetto ai banchi
- a sinistra rispetto ai banchi
- sopra un piedistallo

E' presente uno spazio dove l'insegnante può leggere ai bambini in una situazione confortevole?  Sì  No

E' presente una biblioteca di classe/uno scaffale con dei libri: Sì No

Se sì, è facilmente raggiungibile dai bambini? Sì No

Gli scaffali/armadi sono raggiungibili ai bambini:  Sì  No

Il mobilio è a misura di bambino:

Sì  No  
(esclusi gli armadi grandi)

1

Nome e Cognome:

Il mobilio risulta essere in:

- Ottimo stato
- Buono stato
- Pessimo stato / usurato
- Obsoleto

E' presente un acquario/gabbietta per un animalletto di classe: Si

No

Comfort:

I banchi sono:

- Molto confortevoli
- Poco confortevoli
- Per niente confortevoli

Le sedie sono:

- Molto confortevoli
- Poco confortevoli
- Per niente confortevoli

Complessivamente l'aula è:

- Molto accogliente
- Poco accogliente
- Per niente accogliente

**Dotazioni multimediali:**

LIM:  Sì  No

Lavagna in ardesia:  Sì  No

Videoproiettore:  Sì  No

Schermo per la proiezione:  Sì  No

Sistema acustico (stereo, casse...)  Sì  No

Macchinetta fotografica di classe  Sì  No

Registratore  Sì  No

Computer:  Sì  No

Le dotazioni multimediali risultano:

- ottime

Nome e Cognome:

- buone
- sufficienti
- insufficienti

**Sicurezza:**

Sono presenti:

- Porte antipanico
- Protezioni per termosifone
- Protezioni sugli spigoli
- Luci di emergenza
- Fascetta di protezione dei cavi
- Piano di evacuazione visibile nell'aula
- Ordine di evacuazione della classe
- Sistema di rilevatore antincendio
- Disposizione dei banchi che consente la fuga in caso di emergenza
- Capienza dell'aula adeguata rispetto al numero di banchi e alunni presenti
- Fascette di protezione per i neon
- Mobilio assicurato ai muri
- La modalità di apertura delle finestre è sicura
- Integrità dell'arredo scolastico
- Posizione sicura delle prese della corrente
- Dispositivi di sicurezza per le prese della corrente
- Segnalazione di eventuali gradini

Per la scuola dell'infanzia:

- Assenza di oggetti piccoli
- Protezioni in gommapiuma perimetrali

Il sistema di sicurezza dell'aula risulta:

- Del tutto adeguato
- Sufficientemente adeguato
- Solo in parte adeguato
- Del tutto inadeguato

Eventuali osservazioni:

---

---

---

---

**Accessibilità:**

Nome e Cognome:

Ubicazione dell'aula:

- Piano terra
- Primo piano
- Secondo piano

È presente:

- Ascensore
- Porte che consentano l'accesso autonomo a disabili (minimo 80cm di larghezza)
- Rampe di accesso in caso di dislivelli
- Banchi e facilitazioni per disabili
- Distanze adeguate tra i banchi per favorire il passaggio
- Scala esterna di emergenza

L'aula risulta:

- Molto accessibile
- Di normale accessibilità
- Poco accessibile
- Per nulla accessibile

Osservazioni:

---

---

---

---

**Acustica:**

L'acustica risulta:

- Molto buona
- Buona
- Sufficiente
- Inadeguata

**Luminosità:**

Le finestre sono:

- Ai lati dell'aula
- Dietro la cattedra
- Alle spalle degli studenti

Presenza di dispositivi oscuranti, tende o tapparelle:  No

Le tapparelle sono funzionanti:  No

Nome e Cognome:

Colorazione della luce artificiale:

- Bianca
- Gialla
- Calda
- Fredda

La luminosità risulta:

- Molto buona
- Buona
- Sufficiente
- Inadeguata

Osservazioni:

---

---

---

**Igiene:**

La pulizia dell'aula risulta:

- ottima
- adeguata
- inadeguata

Presenza della raccolta differenziata:  Sì    No

La raccolta differenziata è applicata:  Sì    No

L'aula viene areata frequentemente:  Sì    No

**Riscaldamento / Refrigerazione:**

Presenza dell'impianto di riscaldamento:  Sì    No

Tipologia di riscaldamento:

- termosifoni
- riscaldamento a pavimento
- riscaldamento elettrico
- riscaldamento a soffitto

Possibilità di regolare il riscaldamento nella singola aula:    Sì    No

Presenza dell'impianto di refrigerazione:    Sì    No

Nome e Cognome:

Tipologia di refrigerazione:

- climatizzatore a parete
- climatizzatore a pavimento
- climatizzatore a soffitto / controsoffitto
- ventilatore a soffitto
- ventilatore a piantana
- ventilatore da parete
- ventilatore a torre

Possibilità di regolare la refrigerazione nella singola aula:      Sì      No

**Se l'osservazione avviene durante l'attività didattica, si potrebbe osservare anche l'interazione tra studenti e tra studenti e docenti:**

Durante la lezione gli studenti intervengono:

- in modo spontaneo aspettando il proprio turno
- in modo spontaneo senza rispetto del proprio turno
- soltanto se richiesto dall'insegnante

Durante la lezione l'insegnante incentiva la partecipazione degli studenti:

- molto frequentemente
- <sup>abbastanza</sup> poco frequentemente
- mai

Durante la lezione gli studenti interagiscono tra di loro:

- soltanto nelle attività dove previsto
- <sup>abbastanza</sup> continuamente, anche disturbando la lezione
- interagiscono mantenendo un comportamento rispettoso basato sull'ascolto reciproco
- interagiscono litigando spesso tra di loro/non rispettandosi

Allegato 3: Strumento per osservare la lezione

Tirocinio del 3° anno  
 Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova – Dipartimento FISPPA

**STRUMENTI per OSSERVARE LA LEZIONE**  
**Materiali a cura di Lerida Cisotto**  
**Tratti dalle dispense del corso di “Didattica Generale” - a.a. 2012-2013**

**Osservazione della lezione**

Griglia osservativa<sup>1</sup> (scala di valutazione ordinale) da utilizzare per la raccolta dei dati nell'osservazione della lezione. Segnare con una X per ciascun indicatore il livello di intensità di presenza.

**Dati di contesto**

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| Istituto                                     | I.C. FELISSENT                      |
| Plesso                                       | SCUOLA PRIMARIA A. MARZONI          |
| Sc. primaria                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Sc. dell'infanzia                            | <input type="checkbox"/>            |
| Classe – sezione                             | 5 <sup>a</sup> A                    |
| Data   | 20/02/2012                          |
| Orario                                       | 11:00/12:00                         |
| Disciplina – campo di esperienza e argomento | GEOGRAFIA                           |
| Insegnante                                   | HEL                                 |
| Altri operatori presenti                     |                                     |

**Fasi della lezione, obiettivi e indicatori**

**Scala di valutazione**

| I. FASE DI SINTONIZZAZIONE<br>Obiettivo: Creare il clima<br>Durata:  | Per niente                          | Poco  | Abbastanza                          | Molto                    |
|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|--------------------------|
| 1.1. L'insegnante predispone il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. L'insegnante utilizza routines (canti, mimi, registrazione tempo atmosferico...) per creare senso di accoglienza e reclutare l'attenzione | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/><br>(abbastanza cantato) | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 1.4. L'insegnante favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                    | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.5. L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                    | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.6. L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>                                    | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.7. L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |

<sup>1</sup> Vedi Cisotto L., *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci, 2011; Cisotto L., *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP, 2013; Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci 2011.

| 2. FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO<br><i>Obiettivo: Ingresso nel compito; familiarizzare con l'argomento</i><br>Durata:   | Per niente                          | Poco                                | Abbastanza                          | Molto                    |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 2.1. L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. L'insegnante fornisce organizzatori anticipati: esempi, domande, simulazioni, immagini, per introdurre l'argomento della lezione                                     | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. L'insegnante concorda con gli alunni criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (alzare la mano, ecc.)                                      | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 2.4. L'insegnante utilizza strategie per motivare gli alunni e favorire la loro partecipazione  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5. L'insegnante esplicita e negozia con gli alunni obiettivi, tempi, e modalità di svolgimento dell'attività  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 3. FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA<br><i>Obiettivo: cambiamento concettuale e/o procedurale</i><br>Durata:  | Per niente                          | Poco                                | Abbastanza                          | Molto                    |
| 3.1. L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple: spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo: libro, LIM, video, ecc.   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. L'insegnante valorizza le osservazioni degli alunni e utilizza le loro preconcoscenze per lo sviluppo dell'argomento   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6. L'insegnante monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 3.7. L'insegnante si preoccupa di alunni che non partecipano e non interagiscono  | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 3.8. L'insegnante crea le condizioni affinché anche gli alunni in difficoltà possano seguire le attività  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 3.9. L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi                  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 4. FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA<br><i>Obiettivo: integrazione rete concettuale</i><br>Durata:                                     | Per niente                          | Poco                     | Abbastanza                          | Molto                    |
|---|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 4.1. L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, di attività e delle caratteristiche degli alunni | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.2. L'insegnante crea in classe le condizioni per la costruzione condivisa delle conoscenze  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.3. L'insegnante modella procedure e strategie per il compito e invita gli alunni a osservarle e a interagire                      | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.4. L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio                                   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.5. L'insegnante favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.6. L'insegnante sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari  | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.7. L'insegnante ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie di personalizzazione dell'apprendimento                         | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 4.8. L'insegnante si avvale di una pluralità di mediatori e materiali didattici   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.9. L'insegnante crea le condizioni per integrare conoscenze di argomenti e discipline diversi                                     | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.10. L'insegnante cura l'organizzazione e la sistematizzazione delle nuove conoscenze  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |

(si accumulano conoscenze di b. diversi)

Cui c'è il comune qui si producono (campone, qui c'è la Fiat)

| 5. FASE FINALE DI SINTESI<br><i>Obiettivo: sintetizzare quanto proposto</i><br>Durata:   | Per niente               | Poco                     | Abbastanza                          | Molto                    |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 5.1. L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(lo vedo in storia, ma anche nella richiesta di pensare ad un itinerario in una regione studiata o meno)

*Allegato 4: Diario di bordo per riflettere sull'osservazione condotta*

| Diario di Bordo             |  |
|-----------------------------|--|
| Studentessa                 | Spigariolo Michela   |
| Oggetto dell'osservazione   | Lezione di geografia nella classe 5^A  |
| Data                        | 24/03/2022   |
| Orario                      | 11:00-12:00  |
| Scuola di afferenza         | Scuola primaria A. Manzoni (Istituto Comprensivo 3 di Treviso G. G. Felissent) |
| Area/ambito di osservazione | Didattica  |

|   |
|---|
| <p><b>PRIMA - Riflessioni anticipatorie</b></p> <p>Chi – che cosa mi propongo di osservare? Che cosa so – conosco di ciò che vado ad osservare? Quali aspettative e incertezze ho?</p> <p>Mi propongo di raccogliere quanti più dati possibili sull'aula in cui i bambini svolgono quotidianamente le lezioni (come sono organizzati i banchi, quanto spazio c'è a disposizione, come potrebbero posizionarsi i gruppi durante i lavori di gruppo, c'è la LIM)<sup>13</sup>. Inoltre, vorrei individuare le attività proposte e le strategie di insegnamento dell'insegnante di geografia, per poter capire come inserirmi al meglio nel contesto<sup>14</sup>. Infine, vorrei cogliere le relazioni che intercorrono tra i soggetti coinvolti (gli alunni e l'insegnante, gli alunni e gli altri alunni).</p> <p>So che la classe è composta da 22 allievi e che si tratta di un gruppo classe con cui, a detta della maestra, potrei avere maggiori difficoltà a lavorare rispetto all'altra classe quinta. Proprio per questo, mi aspetto un clima più confusionario di quello che ho vissuto nella 5^B, ma sono curiosa di conoscere i bambini per poter capire come avvicinarmi a loro in modo tale da riuscire a catturare la loro attenzione.</p>  |
| <p><b>DURANTE – Appunti di viaggio</b></p> <p>(Questa sezione può essere integrata con le griglie utilizzate nel corso dell'osservazione)</p> <p>L'insegnante chiama alunni diversi per rispondere alle domande, passeggia tra i banchi mentre parla con i bambini. La maestra comunica agli alunni la tipologia di esercizio che stanno per affrontare, parlando loro di "compito di realtà" o di "testo buco". L'insegnante chiede ai bambini il significato di alcune parole incontrate svolgendo gli esercizi. L'insegnante affronta con gli alunni la regione del Molise, mostrando delle immagini alla LIM. Quando i bambini finiscono di leggere la pagina del libro, la maestra fa domande affinché essi possano ripetere e approfondire quanto hanno letto. La maestra, parlando delle spiagge del Molise, introduce molto in generale il concetto di paesaggio sonoro, chiedendo ai bambini quali suoni si possono sentire vicino al mare.</p> <p>Durante la lezione ascoltiamo la canzone di Caparezza intitolata "Una chiave", da me consigliata. Poi i bambini mi cantano la canzone "Vai bene così" di Leo Gassmann, preparata per la festa di fine anno. Successivamente mi mostrano alla LIM la ricerca di due compagni riguardante l'acquedotto romano: i bambini hanno realizzato un Power Point che riporta anche la loro voce mentre spiegano le slides.</p> <p>I bambini sono silenziosi, seguono la compagna che legge, alzano la mano per prendere parola. Durante la lezione si coglie l'occasione per parlare di attualità, in particolare della guerra tra Russia e Ucraina: i bambini partecipano alla conversazione, fanno ipotesi, ascoltano gli altri; la maestra ricorda l'importanza di filtrare le informazioni che ci arrivano.</p> |
| <p><b>DOPO - Riflessioni</b></p> <p>Che cosa ho osservato? Come ho osservato? Che cosa ho imparato? Come ho imparato? Quale ricordo con precedenti osservazioni/conoscenze? Quali i ricordi con gli elementi relativi al sistema scuola, classe o sezione? Quali curiosità mi restano? Quali propositi relativi a future osservazioni e eventuali modifiche del percorso? Quali sono le possibilità e i limiti degli strumenti d'osservazione utilizzati? Quali motivazioni ed interessi mi sono stati stimolati? Quali riflessioni sulla mia rappresentazione come futuro insegnante?</p> <p>Ho osservato che l'insegnante ha abituato gli alunni ad interagire con svariati mediatori: stimoli verbali, come le domande attraverso cui la maestra guida la riflessione dei bambini; immagini mostrate alla LIM; libro di testo; presentazioni Power Point.</p> <p>Nel momento in cui l'insegnante ha fatto riflettere i bambini sui suoni che si sentono al mare, ho notato che i bambini erano coinvolti nella conversazione. Inoltre, sono rimasta piacevolmente colpita dal lavoro sull'acquedotto romano di cui ho parlato nella sezione precedente: ho trovato la presentazione completa, esaustiva, curata. Nel momento in cui abbiamo discusso della guerra tra Russia e Ucraina, ho capito che i bambini hanno la serietà di affrontare discussioni su tematiche tristi ed importanti come questa.</p>  |

<sup>13</sup> Aiutandomi con l'utilizzo della check list per l'osservazione dell'aula.

<sup>14</sup> Aiutandomi con l'utilizzo dello strumento per osservare la lezione della professoressa Cisotto.

In generale, ho conosciuto un gruppo classe molto rispettoso, composto da bambini che si ascoltano a vicenda, che aspettano il proprio turno per esprimersi, che si confrontano prendendo in considerazione le idee degli altri. Ho imparato, ancora una volta, a non farmi influenzare da quello che mi viene raccontato sugli studenti, pur prendendolo in considerazione, perché conoscendoli in prima persona posso cogliere dei lati positivi in ognuno di loro. Nonostante io abbia percepito un interesse nei confronti della tematica del paesaggio sonoro, mi resta la curiosità di capire se, approfondendola, l'interesse e il coinvolgimento persistono oppure svaniscono.

*Allegato 5: Questionario iniziale compilato dagli alunni*

Nome e cognome: \_\_\_\_\_

Con questo questionario intendo indagare in profondità il rapporto che hai con la tua scuola. Ho bisogno che tu legga attentamente le domande e che tu risponda con estrema sincerità, giustificando le scelte che prendi, perché soltanto in questo modo i risultati della mia ricerca saranno veritieri ed affidabili. Le risposte che mi darai non verranno condivise da me con nessun soggetto che non rientri nel mio percorso di ricerca, quindi non preoccuparti di dare risposte sbagliate o poco gradite. Dunque, ricorda: non ci sono risposte giuste o sbagliate, l'importante è che tu rifletta bene su quello che pensi e provi.

**Indagine sull'attaccamento ad un luogo della tua quotidianità**

Quanti anni hai?

\_\_\_\_\_

Dove abiti? (se abiti a Treviso, indica approssimativamente la zona in cui risiedi)

\_\_\_\_\_

Hai sempre frequentato la scuola primaria A. Manzoni oppure hai avuto la possibilità di conoscere anche altre scuole primarie?

\_\_\_\_\_

Per chi ha frequentato anche altre scuole: che cosa differenzia in positivo ed in negativo la scuola in cui ti trovi adesso dalla/e scuola/e che hai frequentato precedentemente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Indica da 1 a 5, dove 1 indica “per niente d’accordo” e 5 indica “pienamente d’accordo”, il tuo grado di accordo con le successive affermazioni. Giustifica poi le tue scelte.

Sono molto attaccato alla mia scuola.

1            2            3            4            5

---

---

La mia scuola è veramente speciale per me.

1            2            3            4            5

---

---

Sento che la mia scuola è parte di me.

1            2            3            4            5

---

---

La mia scuola è la migliore.

1            2            3            4            5

---

---

Non sostituirei la mia scuola con nessun'altra scuola.

1            2            3            4            5

---

---

Rispondi alle seguenti domande aperte e alla domanda a scelta multipla di chiusura del questionario.

Ti prendi cura della tua scuola? Se sì, in quale modo? Se no, perché?

---

---

Sai muoverti in questa scuola senza difficoltà (raggiungere altre aule, spostarti per chiedere di fare una fotocopia, cercare gli insegnanti se ne hai bisogno)?

---

Pensi che questa scuola soddisfi i tuoi bisogni ed i tuoi obiettivi personali? Se sì, in quale modo? Se no, perché?

---

---

Conosci qualche aspetto particolare della tua scuola che altre persone potrebbero non conoscere? Se sì, quale?

---

---

Qual è l'aspetto che ritieni maggiormente vantaggioso della scuola in cui ti trovi? (una sola risposta)

- La struttura della scuola
- La possibilità di divertirmi
- La possibilità di imparare cose nuove
- Il rapporto con i miei compagni
- Gli insegnanti con cui ho a che fare

*Allegato 6: Questionario finale compilato dagli alunni*

Nome e cognome: \_\_\_\_\_

Con questo questionario intendo indagare in profondità il rapporto che hai con la tua scuola, dopo le lezioni affrontate insieme. Le domande sono molto simili a quelle della volta scorsa, e ho sempre bisogno che tu legga attentamente le domande e che tu risponda con estrema sincerità, giustificando le scelte che prendi, perché soltanto in questo modo i risultati della mia ricerca saranno veritieri ed affidabili. Le risposte che mi darai non verranno condivise da me con nessun soggetto che non rientri nel mio percorso di ricerca, quindi non preoccuparti di dare risposte sbagliate o poco gradite. Dunque, ricorda: non ci sono risposte giuste o sbagliate, l'importante è che tu rifletta bene su quello che pensi e provi.

**Indagine sull'attaccamento ad un luogo della tua quotidianità**

Rispondi alle domande indicando un numero da 1 a 5, dove 1 indica "per niente" e 5 indica "completamente". Giustifica poi le tue scelte.

Dopo le lezioni con me, quanto ti senti affezionato alla tua scuola?

1            2            3            4            5

---

---

Dopo le lezioni con me, quanto diresti che la tua scuola è speciale per te?

1            2            3            4            5

---

---

Dopo le lezioni con me, quanto senti che la tua scuola è parte di te?

1            2            3            4            5

---

---

Dopo le lezioni con me, quanto pensi che la tua scuola è la migliore?

1            2            3            4            5

---

---

Rispondi alle seguenti domande aperte e alla domanda a scelta multipla di chiusura del questionario.

Dopo le lezioni con me, senti di conoscere meglio la tua scuola? Perché?

---

---

Dopo le lezioni con me, miglioreresti qualcosa della tua scuola? Che cosa invece conserveresti e perché?

---

---

Dopo le lezioni con me, ti prenderai cura della tua scuola in modo diverso?

---

---

Dopo le lezioni con me, pensi che questa scuola soddisfi i tuoi bisogni ed i tuoi obiettivi personali? Se sì, in quale modo? Se no, perché?

---

---

Dopo le lezioni con me, conosci qualche aspetto particolare della tua scuola che altre persone potrebbero non conoscere? Se sì, quale?

---

---

Dopo le lezioni con me, qual è l'aspetto che ritieni maggiormente vantaggioso della tua scuola? (una sola risposta)

- La struttura della scuola
- La possibilità di divertirmi
- La possibilità di imparare cose nuove
- Il rapporto con i miei compagni
- Gli insegnanti con cui ho a che fare



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI  
PADOVA  
Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI  
VERONA  
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**Siamo cresciuti... emozionandoci!**  
Un progetto per la scuola dell'infanzia alla scoperta delle  
emozioni

Relatore  
Prof.ssa Maria Teresa Zanatta

Laureanda:  
Michela Spigariolo

Matricola: 1154483

Anno accademico: 2020/2021

## Indice

|   |    |
|---|----|
| Introduzione.....   | 3  |
| 1. Prima dell'intervento: l'analisi del contesto e la progettazione .....                           | 4  |
| 1.1 <i>L'istituto comprensivo e il plesso</i> .....   | 4  |
| 1.2 <i>La sezione</i> .....   | 7  |
| 1.3 <i>Modalità e strumenti di osservazione</i> .....   | 9  |
| 1.4 <i>La progettazione</i> .....   | 9  |
| 2. Durante l'intervento: la conduzione, la valutazione e la documentazione ...                      | 12 |
| 2.1 <i>Riferimenti teorici che hanno guidato l'esperienza</i> .....                                 | 12 |
| 2.2 <i>La conduzione</i> .....  | 19 |
| 2.3 <i>La valutazione e la documentazione</i> .....   | 31 |
| 3. Riflessione in ottica professionalizzante.....   | 34 |
| 3.1 <i>Valutazione dell'intervento condotto</i> .....   | 34 |
| 3.2 <i>Il tirocinio come opportunità di crescita professionale e personale</i> .....                | 36 |
| 3.3 <i>La maestra Michela entra a scuola</i> .....  | 37 |
| Riferimenti.....  |    |
| Allegati .....  |    |
| <i>Allegato 1: progettazione iniziale</i> .....   |    |
| <i>Allegato 2: rubrica valutativa inizialmente progettata</i> .....                                 |    |
| <i>Allegato 3: Valutazione in itinere sostenuta dalla parte riflessiva dei diari di bordo</i> ..... |    |
| <i>Allegato 4: autovalutazione iniziale e finale</i> .....  |    |

## Introduzione

Il presente elaborato ha lo scopo di documentare quanto realizzato durante il tirocinio di quest'anno, condotto alla scuola dell'infanzia C. Collodi, appartenente all'Istituto comprensivo di Villorba e Povegliano.

Nel primo capitolo descriverò il contesto dell'intervento, in particolare le principali caratteristiche dell'Istituto, del plesso e della sezione in cui ho operato; esporrò le modalità di osservazione utilizzate per conoscere il contesto stesso; riporterò le principali scelte progettuali inizialmente effettuate.

Nel secondo capitolo presenterò i riferimenti teorici che hanno guidato l'esperienza di quest'anno; esporrò quanto è stato effettivamente affrontato in sezione con i bambini; descriverò le modalità di valutazione e di documentazione adottate.

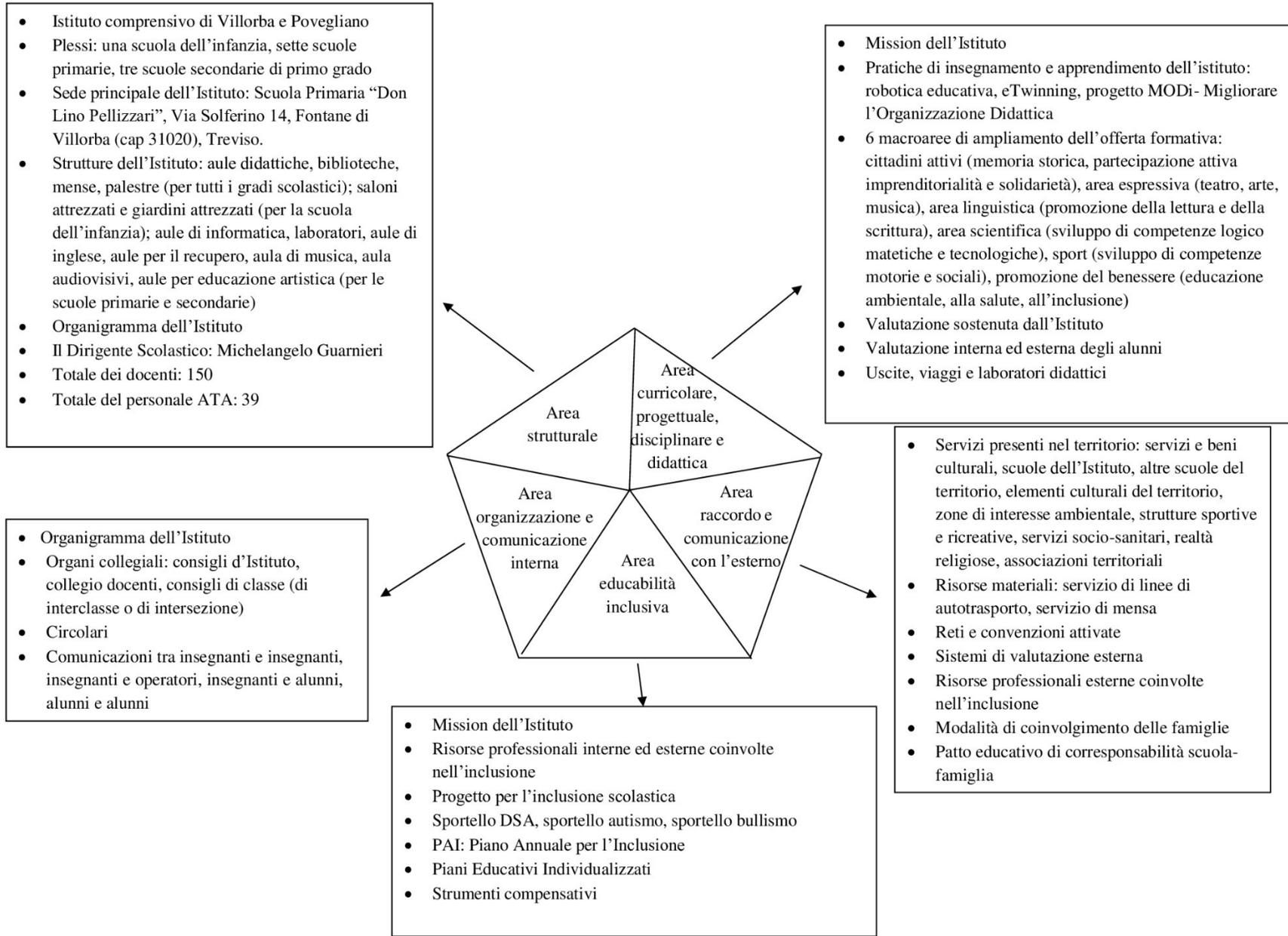
Nel terzo ed ultimo capitolo, infine, riporterò le strategie cui ho fatto riferimento per valutare l'andamento dell'intervento condotto; parlerò dell'esperienza di tirocinio diretto ed indiretto in quanto occasioni per crescere dal punto di vista professionale e personale; rifletterò su ciò che questo percorso di studi mi ha lasciato e sul modo in cui mi preparo ad entrare a scuola con le vesti di vera e propria maestra.

Il titolo della relazione fa riferimento a quello del project, ovvero "Cresciamo emozionandoci". I bambini, attraverso le esperienze proposte, sono cresciuti giocando e conoscendo meglio le emozioni che tutti noi proviamo fin dai piccoli, ma sulle quali spesso riflettiamo troppo poco.

## 1. Prima dell'intervento: l'analisi del contesto e la progettazione

### 1.1 *L'istituto comprensivo e il plesso*

L'Istituto comprensivo in cui ho svolto il tirocinio di quest'anno è quello di Villorba e Povegliano. Esso è costituito da una scuola dell'infanzia, 7 scuole primarie e 3 scuole secondarie di primo grado. Il percorso che ho condotto alla scuola dell'infanzia C. Collodi ben si inserisce all'interno della *mission* dell'Istituto, che ne esprime l'identità e le finalità, secondo la quale bisogna promuovere "la centralità della persona, ovvero lo sviluppo armonico dell'alunno/futuro cittadino e il successo scolastico negli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali ed etici" (sito della scuola, sezione del PTOF). Lavorando sulle emozioni, infatti, è stata stimolata la crescita degli alunni soprattutto dal punto di vista affettivo, relazionale ed etico, preparandoli ad interagire non solo con i compagni della loro classe oggi ma anche e soprattutto con le persone della loro società un domani, così da poter diventare cittadini attivi ed empatici. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa riporta anche le sei macro-aree cui fa riferimento la progettualità dell'Istituto: area linguistica, area scientifica, sport, cittadini attivi, area espressiva, promozione del benessere (il mio intervento coinvolge le ultime tre). L'istituto, infine, collabora e dialoga con molteplici enti del territorio, tra cui le famiglie, le cui modalità di coinvolgimento vengono esplicitate ancora una volta all'interno del PTOF, a voler sottolineare l'importanza che l'istituzione scolastica attribuisce a tale agenzia educativa. Proprio per questo, volendo anche seguire i consigli ricevuti dalla mentore durante un'intervista che le ho proposto all'inizio dell'anno, ho voluto coinvolgere nel mio percorso proprio loro, i genitori. Per un'analisi più approfondita, anche se schematica, delle caratteristiche dell'Istituto in cui sono stata inserita, si veda il modello delle 5 aree riportato nella pagina successiva.



- Istituto comprensivo di Villorba e Povegliano
- Plessi: una scuola dell'infanzia, sette scuole primarie, tre scuole secondarie di primo grado
- Sede principale dell'Istituto: Scuola Primaria "Don Lino Pellizzari", Via Solferino 14, Fontane di Villorba (cap 31020), Treviso.
- Strutture dell'Istituto: aule didattiche, biblioteche, mense, palestre (per tutti i gradi scolastici); saloni attrezzati e giardini attrezzati (per la scuola dell'infanzia); aule di informatica, laboratori, aule di inglese, aule per il recupero, aula di musica, aula audiovisivi, aule per educazione artistica (per le scuole primarie e secondarie)
- Organigramma dell'Istituto
- Il Dirigente Scolastico: Michelangelo Guarnieri
- Totale dei docenti: 150
- Totale del personale ATA: 39

- Mission dell'Istituto
- Pratiche di insegnamento e apprendimento dell'istituto: robotica educativa, eTwinning, progetto MODi- Migliorare l'Organizzazione Didattica
- 6 macroaree di ampliamento dell'offerta formativa: cittadini attivi (memoria storica, partecipazione attiva imprenditorialità e solidarietà), area espressiva (teatro, arte, musica), area linguistica (promozione della lettura e della scrittura), area scientifica (sviluppo di competenze logico matematiche e tecnologiche), sport (sviluppo di competenze motorie e sociali), promozione del benessere (educazione ambientale, alla salute, all'inclusione)
- Valutazione sostenuta dall'Istituto
- Valutazione interna ed esterna degli alunni
- Uscite, viaggi e laboratori didattici

- Organigramma dell'Istituto
- Organi collegiali: consigli d'Istituto, collegio docenti, consigli di classe (di interclasse o di intersezione)
- Circolari
- Comunicazioni tra insegnanti e insegnanti, insegnanti e operatori, insegnanti e alunni, alunni e alunni

- Servizi presenti nel territorio: servizi e beni culturali, scuole dell'Istituto, altre scuole del territorio, elementi culturali del territorio, zone di interesse ambientale, strutture sportive e ricreative, servizi socio-sanitari, realtà religiose, associazioni territoriali
- Risorse materiali: servizio di linee di autotrasporto, servizio di mensa
- Reti e convenzioni attivate
- Sistemi di valutazione esterna
- Risorse professionali esterne coinvolte nell'inclusione
- Modalità di coinvolgimento delle famiglie
- Patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia

- Mission dell'Istituto
- Risorse professionali interne ed esterne coinvolte nell'inclusione
- Progetto per l'inclusione scolastica
- Sportello DSA, sportello autismo, sportello bullismo
- PAI: Piano Annuale per l'Inclusione
- Piani Educativi Individualizzati
- Strumenti compensativi

Il plesso dove ho operato è costituito da 6 aule didattiche, una biblioteca (figura 1), un salone attrezzato, una stanza per l'attività motoria (figura 2), una mensa ed un giardino che presenta anche un percorso di educazione stradale. Considerando il Piano Scuola 2020/2021 emanato dal MIUR per delineare le condizioni della ripresa delle attività didattiche a seguito dell'emergenza sanitaria che stiamo fronteggiando da più di un anno, la scuola ha suddiviso il salone in due zone distinte e il giardino in sei, in modo tale che ogni sezione potesse usufruire di questi spazi ma mai contemporaneamente alle altre classi. Il plesso, infine, dispone di un paio di computer, un video proiettore ed una LIM. Quest'ultima è stata utilizzata durante il mio intervento per condividere con i bambini un Power Point realizzato ai fini della documentazione del percorso, che mostra i disegni delle loro paure e riporta anche le loro voci mentre le raccontano e individuano insieme a me un modo per superarle.



*Figura 1: biblioteca della scuola*



*Figura 2: aula per l'attività motoria (stanza magica) e attrezzi a disposizione*

## 1.2 *La sezione*

La sezione dei fucsia, in cui ho svolto il tirocinio di quest'anno, è divisa in diverse zone: l'angolo dell'incontro (figura 3), dove i bambini affrontano le conversazioni di gruppo o ascoltano storie; l'angolo delle attività (figura 4), sfruttato quando è necessario un piano di appoggio, ad esempio quando si dipinge o si completano le schede predisposte dalle insegnanti; l'angolo della cucinetta (figura 5), che consente ai bambini di affrontare dei giochi di ruolo attraverso travestimenti e simulazioni. L'aula risulta molto accogliente e colorata, e si presta a presentare essa stessa gli alunni che la abitano e le attività che si svolgono al suo interno attraverso i manufatti che la decorano: gli auto-ritratti dei bambini, i loro disegni, il cartellone delle routines che guidano le loro giornate e così via. Essa, inoltre, è adatta ad accogliere l'alunno con disabilità fisica che fa parte della classe: il bambino, infatti, può muoversi autonomamente con la sua sedia a rotelle attraverso tutti gli spazi dell'aula e può usufruire di un banco pensato apposta per lui per quelle attività che richiedono un piano di appoggio.

La sezione si compone di 18 bambini: 4 di tre anni, 8 di quattro anni e 6 di cinque anni. Ciò che mi ha colpito è il clima positivo che si respira all'interno della classe, di aiuto e accoglienza reciproci: i bambini si aspettano a vicenda quando bisogna affrontare un determinato lavoro; se l'alunno con disabilità fisica esce dall'aula per un'attività individuale sono i compagni a ricordare alla maestra, ad esempio, di mettere da parte una caramella anche per lui; i bambini più grandi sono responsabili nei confronti dei più piccoli, che vedono in loro dei modelli da seguire; alcuni alunni hanno instaurato forti legami tra loro e questo emerge, ad esempio, dalla postazione scelta quando ci si siede attorno ai banchi o in mensa e dai disegni realizzati, talvolta molto simili. Grazie alla rilettura delle risposte fornite dall'insegnante mentore all'intervista sopra citata e riflettendo sulle ore dedicate all'osservazione, ho capito che tale atteggiamento è stimolato e scaturito anche dalle insegnanti di sezione, che interpretano l'inclusione come la creazione di qualcosa di unitario, la condivisione di canzoncine, modalità di utilizzo dei giochi, spazi e tempi, in altre parole la costruzione di un gruppo-classe. Questo però non esclude in alcun modo le attività in piccolo gruppo, durante le quali secondo l'insegnante mentore si lavora meglio, con maggiore

fluidità e tranquillità, riservando ad ognuno il tempo e l'attenzione di cui ha bisogno. Per questo stesso motivo il bambino con disabilità fisica, che beneficia della presenza dell'insegnante per le attività di sostegno e dell'assistenza, passa la maggior parte del tempo con i suoi compagni ma affronta anche attività individualizzate che soddisfano i suoi bisogni specifici.



*Figura 3: angolo dell'incontro*



*Figura 4: angolo delle attività*



*Figura 5: angolo della cucinetta*

### *1.3 Modalità e strumenti di osservazione*

Per orientare la mia osservazione all'interno del nuovo contesto di quest'anno ho sfruttato innanzitutto le check-list: quella per l'osservazione dell'aula, che mi ha consentito di conoscere la classe dal punto di vista strutturale; quella per l'osservazione della lezione (Cisotto), che mi ha permesso di descrivere il contesto dal punto di vista didattico; quella per l'osservazione della classe in ottica inclusiva, grazie alla quale ho potuto cogliere il modo attraverso cui viene costituito il gruppo-classe, pur valorizzando le diverse potenzialità e soddisfacendo i bisogni individuali. Ho trovato molto efficaci anche gli appunti liberi presi in situazione, poi riportati nei diari di bordo, che mi hanno consentito di registrare le modalità di gestione dei processi più complessi come il momento del bagno, le routines mattutine o il clima relazionale della classe.

### *1.4 La progettazione*

Quando ho iniziato a progettare il percorso che avrei dovuto condurre avevo le idee molto chiare: per ogni emozione affrontata desideravo attraversare quattro fasi, ovvero l'esperienza personale, l'espressione verbale e non verbale, il riconoscimento e l'esplorazione delle modalità di superamento delle emozioni che possono essere definite "negative" (tristezza, paura, rabbia).

Il valore formativo che avevo attribuito all'esperienza era connesso ai bisogni dei bambini, che dimostravano talvolta alcune difficoltà a condividere il materiale con i compagni, senza comprendere le emozioni di rifiuto e di rabbia che questo poteva comportare, o ad aspettare il proprio turno, non accettando che l'insegnante dovesse dedicare del tempo a tutti gli alunni.

Inizialmente, inoltre, avevo previsto di rivolgere le attività progettate all'intero gruppo-classe, consapevole però del fatto che alcune di esse avrebbero coinvolto meno gli alunni più piccoli, dal momento che molti di essi dimostrano ancora un'espressione linguistica scarna e involuta. Pertanto, durante i momenti di riflessione più approfondita, anche su consiglio dell'insegnante mentore, i bambini di 3 anni avrebbero rappresentato graficamente quanto svolto, occupazione comunque rilevante in quanto documenta quando affrontato insieme e mostra l'interiorizzazione delle attività da parte di tali alunni.

L'approccio ludico mi ha sempre accompagnata, la varietà di stimoli utilizzati mi ha permesso di valorizzare, in modo inclusivo, le diverse modalità di partecipazione dei bambini e fruire con entusiasmo delle attività proposte. Ciò nonostante, durante la fase di progettazione ricordo di aver avuto molte incertezze legate al coinvolgimento del bambino con disabilità fisica, perché non avevo mai avuto modo prima di fronteggiarmi con una tale situazione. Nonostante i miei timori, legati soprattutto alle attività che coinvolgevano il movimento del corpo, avevo inizialmente previsto che il bambino in questione, in caso di difficoltà ad affrontare le attività progettate, potesse affiancarmi ricoprendo un ruolo privilegiato, quello di mio "assistente personale", che mi avrebbe aiutata ad osservare l'esecuzione dei suoi compagni oppure il loro comportamento. In questo modo, seguendo anche le suggestioni dell'Universal Design for Learning, ho pensato di rispondere alle eventuali difficoltà dell'alunno attraverso molteplici modalità di azione e coinvolgimento.

Per quanto riguarda la rilevazione degli apprendimenti, va ricordato che la valutazione alla scuola dell'infanzia è di tipo qualitativo e si avvale di strumenti di tipo osservativo. Inoltre, ho voluto avere come riferimento la prospettiva della valutazione trifocale di Pellerrey-Castoldi, secondo la quale le competenze costruite dagli alunni possono emergere attraverso tre modalità: quella oggettiva, che considera le evidenze osservabili; quella soggettiva, che coincide con l'interpretazione personale del proprio percorso di crescita; quella intersoggettiva, che coinvolge le percezioni degli altri soggetti coinvolti (come il gruppo dei pari, le famiglie, gli altri insegnanti e così via). Il valore di questo modello risiede nel fatto che la valutazione non è affidata ad un unico soggetto ma a molteplici punti di vista, ognuno dei quali può rilevare aspetti diversi del processo di apprendimento dell'alunno.

Infine, avevo previsto il coinvolgimento delle famiglie, soprattutto nella considerazione di una nuova possibile situazione di DAD: esse avrebbero potuto guardare con i bambini dei brevi filmati, leggere loro albi illustrati, rispondere a semplici interviste o affrontare attività sensoriali.

Per poter vedere la progettazione iniziale nel dettaglio, si veda l'allegato 1.



2. Durante l'intervento: la conduzione, la valutazione e la documentazione

### *2.1 Riferimenti teorici che hanno guidato l'esperienza*

Il mio intervento si collega alle competenze sociali e civiche, una delle categorie di competenze chiave individuate dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. La sezione dedicata a tali competenze, infatti, riporta che esse “riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario”. Come ho scritto precedentemente, trattare il tema delle emozioni aiuta i bambini proprio ad inserirsi nella comunità della sezione, oggi, ma soprattutto nella società esterna, un domani.

Inoltre, le Indicazioni nazionali, così come il PTOF dell'Istituto e la progettazione di plesso, hanno rappresentato una guida durante la fase della progettazione: quest'ultima, infatti, si lega all'area espressiva, a quella della promozione del benessere e a quella dei cittadini attivi, macro-aree progettuali dell'Istituto, e coinvolge tre campi di esperienza dei quali si parla all'interno delle Indicazioni. Il primo è quello del “sé e l'altro”, per cui “il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere, il divertimento, la frustrazione, la scoperta; si imbatte nelle difficoltà della condivisione e dei primi conflitti, supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista” (Indicazioni nazionali, pag. 19). Quest'ultimo estratto presenta sinteticamente le principali componenti del mio intervento: il tentativo di dare un nome agli stati d'animo, che i bambini hanno sperimentato fin da piccoli ma che non hanno mai approfondito, con lo scopo di conoscersi meglio ed entrare in relazione con gli altri; la sperimentazione di molteplici sensazioni; le difficoltà di condivisione e il superamento dell'egocentrismo, che io stessa avevo presentato nella progettazione iniziale (allegato 1) come la situazione di partenza ed i bisogni formativi degli alunni; il confronto con altri punti di vista. In altre parole, citando il documento delle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari del 2018, “questo campo ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curare verso la consapevolezza di una storia

“plurale”, di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza)”. Il secondo campo di esperienza implicato è quello dei “discorsi e delle parole”, all’interno del quale si scrive che alla scuola dell’infanzia “il bambino diventa capace di usare la lingua nei diversi suoi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina” (Indicazioni Nazionali, pag. 21), affronta percorsi che puntano all’estensione del lessico, incontra e legge albi illustrati, analizza i messaggi presenti nell’ambiente. Quelli citati sono tutti elementi che ho cercato di valorizzare durante il mio percorso didattico, chiedendo ai bambini di condividere con gli altri le proprie esperienze, di fare ipotesi rispetto all’emozione sperimentata da altri soggetti, di ascoltare storie e così via. Infine, il terzo campo d’esperienza coinvolto è quello delle “immagini, suoni, colori”, all’interno del quale si parla dei molteplici linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media e si cita la musica come “un’esperienza universale, carica di emozioni” (Indicazioni Nazionali, pag. 20). Anche in quest’ultimo caso le decisioni legate alla mia progettazione, riguardanti i mediatori delle esperienze proposte, ricevono giustificazione dal documento delle Indicazioni Nazionali.

Per quanto riguarda la tematica affrontata, facendo riferimento al testo “Psicologia, sviluppo, educazione” approfondito al secondo anno con la professoressa Lucangeli, le emozioni affrontate con i bambini nel mio intervento possono essere definite “primarie”, poiché presentano una base espressiva universale e sono comuni agli esseri umani (Gini, Lanfranchi, Vianello, 2015). L’importanza della tematica trattata risiede proprio in questo: i bambini, attraverso giochi ed esperienze che hanno permesso loro di conoscere meglio le proprie ed altrui emozioni, sono ora più capaci di interpretarle anche nel contesto esterno alla sezione, inserendosi al meglio nella società di cui fanno parte. All’interno del testo “Corso di psicologia dello sviluppo”, infatti, si scrive che “comprendere le emozioni è perciò una condizione necessaria per interagire efficacemente con gli altri, evitando di ferirli e farli arrabbiare, e suscitando interesse, simpatia, gioia” (Berti, Bombi, 2013, pag. 108). Pertanto, ho spesso sfruttato compiti riconducibili

a quelli del TEC (Test di comprensione delle emozioni), il quale “chiede ai bambini di associare delle situazioni descritte verbalmente, e illustrate con disegni, a emozioni fondamentali” (Berti, Bombi, 2013, pag. 187). Durante il mio intervento, infatti, ho proposto ai bambini attività come la selezione dei volti che esprimevano felicità o tristezza, la votazione dell’emozione coinvolta nei filmati mostrati loro, la riflessione su come ci si può sentire in determinate circostanze espresse loro verbalmente o drammatizzate. Inoltre, per quanto riguarda le emozioni di paura e rabbia, ho cercato di stimolare negli alunni la regolazione dell’esperienza emotiva (componente costitutiva della competenza emotiva secondo il TEC), proponendo ai bambini delle strategie attraverso cui superare queste brutte sensazioni: nel caso della paura, parlarne con qualcuno a cui si vuole bene e cercare insieme una soluzione; nel caso della rabbia, sfogarla in modo controllato e sicuro (ad esempio strappando del materiale di scarto e rinchiudendolo dentro ad una scatola della rabbia) e calmarsi grazie all’utilizzo della bottiglia della calma. Inoltre, ho ricavato del tempo per indagare le situazioni che potrebbero scatenare le emozioni approfondite, chiedendo ai bambini di fare ipotesi sulle immagini mostrate loro (ad esempio attraverso la domanda: “perché la bambina nella foto è triste, secondo voi?”) o di raccontarmi delle occasioni in cui loro stessi si sentono felici, tristi, impauriti o arrabbiati. Come avevo anticipato nel project work, dunque, ho lavorato con i bambini sulla competenza emotiva, nello specifico sui seguenti aspetti individuati da Carolyn Saarni: consapevolezza dei propri stati emotivi; capacità di riconoscere le emozioni altrui; conoscenza di un lessico emotivo ampio e adeguato a descrivere i diversi stati emozionali; competenza empatica (Gini, Lanfranchi, Vianello, 2015).

Tutto questo è stato realizzato sfruttando una molteplicità di canali, come la musica, la rappresentazione corporea, la drammatizzazione, il disegno, nel rispetto delle diverse caratteristiche degli alunni. Ogni bambino, infatti, facendo anche riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, è maggiormente predisposto a determinati tipi di attività, come quelle logico-matematiche, quelle linguistiche, quelle musicali e così via. Nel caso del mio intervento, la musica ha guidato i bambini nella rappresentazione corporea delle

emozioni della felicità e della tristezza (si pensi alle rispettive danze) e li ha accompagnati durante i disegni della propria paura personale. L'utilizzo di questo canale è giustificato anche dal fatto che "l'ascolto della musica può aumentare la sensibilità emotiva e la capacità di riconoscere le emozioni in generale" (Biasutti, 2015, pag. 13) e che "le ricerche hanno evidenziato che la musica è in grado sia di suscitare sia di trasmettere emozioni a vari livelli, includendo emozioni basilari, come gioia e tristezza, fino a toccare emozioni estetiche articolate" (Biasutti, 2015, pag. 161). Il movimento, invece, è entrato in gioco nelle attività di espressione corporea delle emozioni (anche in questo caso, si può fare riferimento al ballo della felicità e a quello della tristezza) e nel percorso motorio progettato per far sperimentare ai bambini la sensazione della paura. Questo non soltanto perché "attraverso le attività di movimento strutturato si migliorano le abilità espressive, tanto quelle verbali quanto quelle non verbali" (Carraro, Gobbi, 2016, pag. 87), ma soprattutto perché, come scritto nel testo "Muoversi per star bene", l'attività fisica si pone come uno dei principali strumenti per promuovere l'inclusione in quanto offre "opportunità di scambi relazionali e confronto/cooperazione con l'altro, vissute inoltre in maniera ludica" (Carraro, Gobbi, 2016, pag. 91). Infine, in linea anche con le pratiche abituali delle insegnanti di sezione, ho voluto spesso sfruttare la rappresentazione grafica come forma attraverso cui i bambini, soprattutto quelli più introversi e timidi, comunicano agli altri la loro visione del mondo, "esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività" (Indicazioni Nazionali, pag. 20). Come ho scritto precedentemente, questa varietà di stimoli è riconducibile all'impostazione dell'Universal design for learning, espressione che rimanda ad una modalità di gestione della pratica educativa che vuole andare incontro alle diverse modalità di apprendimento degli alunni.

Per quanto riguarda l'aspetto dell'inclusione, vorrei iniziare riportando una citazione che ritengo rappresentativa di quanto ci è stato insegnato in questi anni e di cui condivido l'idea di fondo: "insegnare è insegnare, indipendentemente dalla gamma e dalle necessità degli alunni, e un prerequisito essenziale per l'inclusione, nel nuovo senso della parola, è l'acquisizione di responsabilità da

parte di tutti gli insegnanti a lavorare con tutti i bambini, che abbiano o meno bisogni educativi speciali.” (Michael Oliver, 2011). In questa prospettiva, l’inclusione non riguarda specificatamente una particolare categoria di alunni, come quelli con disabilità o con diversa provenienza geografica, ma tutti i bambini. In tal senso si può affermare che ognuno di noi ha i propri “bisogni educativi speciali”, ovvero le proprie esigenze e le proprie preferenze in ambito educativo. Pertanto, l’inclusione va intesa come un approccio dinamico attraverso cui si ha la possibilità di “rispondere positivamente alle diversità degli allievi e di vedere le differenze individuali non come problemi, ma come opportunità per arricchire l’esperienza di apprendimento” (UNESCO, 2005). Questo in qualche modo giustifica anche il ruolo delle insegnanti di sostegno, le quali rappresentano una risorsa per l’intero gruppo classe e non soltanto per i bambini cui sono appositamente affiancate. Durante il mio intervento ho insistito molto sull’idea della diversità come arricchimento, e credo che questo sia stato possibile proprio per la tematica affrontata, che si presta ad una trattazione, appunto, inclusiva: ad esempio, con i bambini abbiamo spesso discusso rispetto alla varietà di strategie attraverso cui si possono affrontare le emozioni, alla diversità di espressione delle stesse, alle differenti cause scatenanti. Questi momenti hanno sempre rappresentato un’occasione per crescere grazie al confronto tra le proprie esperienze e quelle degli altri. Inoltre, come ho scritto precedentemente, ho cercato di coinvolgere nel mio insegnamento molteplici tipologie di stimoli, per essere sicura di riuscire a raggiungere tutti gli alunni. Questo anche perché, come scrive la Tomlinson nel testo “Adempiere la promessa di una classe differenziata”, nonostante i bisogni fondamentali degli alunni possano coincidere, resta il fatto che ognuno di essi necessita di essere affrontato da angolazioni diverse, perché gli alunni, appunto, sono diversi tra loro. Nello specifico ho rivolto particolare attenzione al bambino con disabilità fisica, intrattenendo dei colloqui con l’insegnante di sostegno per capire come coinvolgerlo soprattutto nelle attività condotte in stanza magica (aula per l’attività motoria) e adattando le caratteristiche delle esperienze progettate ai suoi bisogni personali. Facendo riferimento in particolare all’attività fisica, ho predisposto pattern di movimento, come velocità di esecuzione e postura, (secondo la

classificazione delle variabili di Sherrill, riportata nel testo “Muoversi per star bene”) adatti al bambino in questione ma allo stesso tempo accessibili e divertenti anche per i suoi compagni: tutti i giochi in stanza magica, infatti, sono stati affrontati strisciando a terra anziché camminando in posizione eretta. Tutto questo è stato sostenuto nel rispetto di quanto perseguito dall’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, ovvero un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e l’opportunità di apprendimento per tutti (obiettivo 4), ma anche seguendo le indicazioni dell’Universal Design for Learning, che prevede svariate modalità di coinvolgimento allo scopo di includere tutte le tipologie di alunni nel processo di insegnamento-apprendimento.

Per quanto riguarda la valutazione, mi sono servita di una valutazione formativo-regolativa, caratterizzata dal monitoraggio dell’apprendimento degli alunni e dai relativi feedback forniti dall’insegnante in itinere (Galliani, 2015). Questa è stata però affiancata da una valutazione autentica, che pone al centro l’evento quotidiano, la situazione concreta, reale e complessa che richiede al bambino di riflettere e di mettere in gioco le proprie abilità di problem-solving. Pensando al mio intervento, nella sua impostazione definitiva esso ha richiesto agli alunni di interpretare delle semplici scenette recitate da me e dall’insegnante mentore con lo scopo di individuarne l’emozione coinvolta: si tratta di qualcosa che i bambini potrebbero dover affrontare anche un domani, ad esempio trovandosi davanti qualcuno con le lacrime agli occhi e dovendo comprendere da che cosa è scaturita questa reazione, oppure dovendo intervenire per placarla. Infine, nel project work avevo previsto anche precise modalità di valutazione soggettiva ed intersoggettiva in quanto garanti del rigore della valutazione, dal momento che considerano diverse prospettive. La prima “richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento”, mentre la seconda “il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto” (Castoldi, 2016, pag. 82). Nel mio caso non è stato possibile attivare queste due forme di confronto durante il compito autentico conclusivo, dal momento che è stato condotto a distanza, ma esse sono state sfruttate durante

l'intero corso dell'intervento, durante il quale le insegnanti di sezione ed io abbiamo spesso indagato la percezione che i bambini avevano del loro lavoro e di quello dei compagni.

Per quanto riguarda la documentazione, "l'obiettivo è quello di stimolare il racconto di sé al fine di dar voce alla storia custodita dalla memoria professionale vissuta da ciascun docente e sollecitare gli insegnanti a lasciar traccia del patrimonio didattico di cui sono autori, sia per rendersene sempre più consapevoli, sia per contribuire alla costruzione di nuovi saperi didattici" (Schiavone, 2013). In altre parole, tutti gli strumenti di documentazione che ho sfruttato e dei quali parlo nell'ultimo paragrafo di questo capitolo sono serviti non soltanto ad arricchire il mio personale bagaglio di strategie di insegnamento, costituendo un archivio dal quale potrò prendere ispirazione in futuro, ma anche e soprattutto a sostenere la riflessione sul mio stesso operato.

Per finire, è d'obbligo fare riferimento al focus inedito del tirocinio di quest'anno, ovvero l'ottica sistemica, secondo la quale la scuola non è un'isola all'interno della società in cui è inserita, ma anzi dovrebbe essere un nodo della fitta rete di relazioni che intercorrono tra le diverse agenzie educative del territorio. Per questo motivo ho voluto coinvolgere nel mio intervento la famiglia degli alunni, in quanto istituzione che "dovrebbe riscoprire il suo ruolo di complessiva guida educativa ed essere posta nelle condizioni di riappropriarsene" (Toffano Martini, 2007, pag. 109): il compito era quello di rispondere ad una semplice intervista per la quale i genitori avrebbero dovuto raccontare ai propri figli un'occasione in cui sono o sono stati felici, tristi, impauriti e arrabbiati. Credo che sia stata un'occasione di confronto, attraverso il quale i bambini hanno potuto rendersi conto che i propri genitori, proprio come loro, provano anche tristezza, rabbia e paura, oltre che felicità. Durante la penultima lezione, condotta in modalità asincrona per via della chiusura delle scuole determinata dal DPCM del 2 marzo 2020, i bambini hanno orgogliosamente condiviso con i propri compagni ciò che i genitori avevano raccontato loro ed è stato un bel momento di confronto.

## 2.2 *La conduzione*

Ciò che ha maggiormente caratterizzato la fase della conduzione dell'intervento è stato il rapporto instaurato con le insegnanti della sezione: quest'anno, infatti, più degli anni scorsi, mi sono sentita parte integrante del team docenti. Durante l'intera esperienza ho intrattenuto con la mentore colloqui periodici allo scopo di riprogettare le esperienze di apprendimento, laddove ce ne fosse bisogno, oppure per tenermi aggiornata sull'andamento di quelle attività che secondo la progettazione iniziale avrei dovuto condurre io e che poi invece sono state affidate alle insegnanti della sezione. Inoltre, ho partecipato a quasi tutte le riunioni di programmazione, durante le quali io e le altre insegnanti decidevamo come organizzare i singoli giorni di lezione, allo scopo di integrare ciò che era stato stabilito a livello di plesso e le attività pensate dalle docenti con quelle pensate da me. Pertanto, posso affermare con estrema convinzione di aver vissuto una vera e propria esperienza di co-teaching, ovvero di collaborazione tra docenti rispetto alle fasi di progettazione, di insegnamento e di valutazione (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Come ho anticipato, spesso è stato necessario riprogettare sulla base delle altre sezioni, dal momento che la mia progettazione si è inserita in quella di plesso, e sulla base della risposta dei bambini alle attività di volta in volta affrontate. Per questo motivo, ritengo efficace ri-presentare nella pagina successiva la terza parte della tabella che ho inserito come allegato 1, che registra quanto è stato effettivamente svolto in sezione.

A tal proposito, vorrei fare un'ultima precisazione rispetto ad una fase che nella progettazione iniziale compare come primo momento di ogni giornata di lezione, ovvero quella del ripasso delle regole presentate all'inizio del primo intervento. Avendo anche fatto riferimento alla mia precedente esperienza di tirocinio alla scuola dell'infanzia, mi era sembrato opportuno prevedere delle regole che mi avrebbero aiutata a gestire la classe, ma successivamente, ripensandoci, ho preferito lasciar perdere, consapevole che l'ambito tematico, le modalità di trattazione e gli alunni stessi erano diversi da quelli di due anni fa. In questo caso, infatti, lavorando sul confronto con l'altro e sulla condivisione di esperienze, non ho voluto limitare l'espressione degli alunni.

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**

*(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)*

| <b>Tempi delle attività (routines escluse)</b> | <b>Ambiente di apprendimento (setting)</b>  | <b>Contenuti</b>  | <b>Metodologie</b>   | <b>Tecnologie (strumenti e materiali)</b>   | <b>Attività</b>   |
|--|---|---|--|---|---|
| Lezione<br>13/01/2021<br>1 ora e mezza         | Aula curricolare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo delle attività</li> </ul>                                 | La felicità: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come siamo quando siamo felici</li> <li>• Cosa diciamo quando siamo felici</li> </ul> | Metodo ludico.<br>Formulazione di ipotesi; brain storming. | Materiale da ritagliare; forbici; cartellone; colla; matite; materiale per creare la paletta delle emozioni (cartoncini, stampe degli smiles felici, bastoncini, scotch, colla Vinavil).<br>Macchina fotografica. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rilevazione delle pre-conoscenze degli alunni: attività di ritaglio delle facce felici dai fogli predisposti dall'insegnante e creazione del cartellone "l'isola della felicità"</li> <li>• Esplorazione delle parole che esprimono la felicità e/o che rendono felici (es: ti voglio bene)</li> <li>• Creazione della paletta delle emozioni (faccia della felicità)</li> </ul> |
| Lezione<br>21/01/2021<br>1 ora e mezza         | Aula curricolare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo delle attività</li> <li>• Angolo dell'incontro</li> </ul> | La tristezza: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando siamo tristi</li> <li>• Come siamo quando siamo tristi</li> </ul>             | Metodo ludico.<br>Formulazione di ipotesi.                 | Prima paletta delle emozioni; stampe degli smiles tristi; forbici; colla; matite; materiale da ritagliare; cartellone.<br>Macchina fotografica.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completamento della prima paletta delle emozioni: taglio della faccia triste da incollare dietro a quella felice</li> <li>• Conversazione sulla tristezza: i bambini raccontano un'occasione in cui sono stati tristi</li> <li>• Attività di ritaglio delle facce tristi dai fogli predisposti dall'insegnante e creazione del cartellone "l'isola della tristezza"</li> </ul>   |

|   |   |  |   |   |  |
|---|---|--|---|---|--|
| <p>Lezione<br/>27/01/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>angolo dell'incontro</li> </ul> <p>Stanza magica: aula adibita all'attività motoria</p>   | <p>La felicità e la tristezza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Emozioni a confronto: cosa facciamo quando siamo felici e cosa facciamo quando siamo tristi</li> </ul> | <p>Metodo ludico.<br/>Formulazione di ipotesi; rappresentazione corporea; apprendimento per imitazione.</p> | <p>Computer; prima paletta delle emozioni; immagini scelte dall'insegnante per agevolare la danza della felicità.<br/>Macchina fotografica.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Attività di riconoscimento dell'emozione: i bambini votano attraverso la paletta delle emozioni se l'emozione che compare nei filmati proposti è felicità o tristezza</li> <li>Ripasso delle azioni attraverso cui si esprime felicità o tristezza individuate dai bambini stessi (es: saltare per la felicità, piangere per la tristezza)</li> <li>"Il ballo della felicità" e "il ballo della tristezza": ai bambini verrà chiesto di muoversi seguendo l'andamento della musica e utilizzando le azioni riprodotte poco prima</li> </ul> |
| <p>Lezione<br/>19/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Angolo delle attività</li> </ul> <p>Biblioteca della scuola</p>  | <p>La paura:<br/>avviciniamoci e conosciamo questa emozione</p>  | <p>Metodo ludico.<br/>Riflessione guidata.</p>  | <p>Materiale per creare la seconda paletta delle emozioni (cartoncini, stampe degli smiles impauriti, bastoncini, scotch, colla Vinavil); libro "Il buio".<br/>Macchina fotografica.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Creazione della seconda paletta delle emozioni (faccia della paura)</li> <li>Lettura di un albo illustrato sulla paura ("Il buio") e riflessione su di esso</li> </ul>  |
| <p>Lezione<br/>24/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Angolo delle attività</li> </ul> <p>Corridoio della scuola (per ritagliare un momento più intimo con i gruppetti di bambini)</p> | <p>La paura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quando abbiamo paura/ di cosa abbiamo paura</li> <li>Come possiamo superare la nostra paura</li> </ul>                   | <p>Metodo ludico.<br/>Rappresentazione grafica; riflessione guidata.</p>                                    | <p>Fogli bianchi; materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera); materiali per la creazione dell'album delle paure (cartoncini rosa, fogli trasparenti, fascetta nera); cellulare per registrare la voce.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Disegno della paura personale che verrà inserito nell'album delle paure della sezione</li> <li>Assemblaggio dell'album delle paure della sezione</li> <li>Registrazione dei bambini che raccontano la loro paura ed eventualmente il modo attraverso cui superarla</li> </ul>   |

|  |   |   |  |   |  |
|--|---|---|--|---|--|
|  |   |   |  | Macchina fotografica.   |  |
| Lezione<br>26/02/2021<br>1 ora e mezza | Stanza magica (aula adibita all'attività motoria)   | La paura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avviciniamoci e conosciamo questa emozione</li> </ul>  | Metodo ludico.<br>Percorso motorio.        | Attrezzi per la creazione del percorso motorio (cubi morbidi, tunnel da attraversare)<br>Macchina fotografica.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percorso motorio sulla paura</li> </ul>   |
| Lezione<br>09/03/2021<br>1 ora e mezza | Aula curricolare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> <li>• Angolo delle attività</li> </ul> | La rabbia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avviciniamoci e conosciamo questa emozione</li> <li>• Come possiamo sfogare la nostra rabbia</li> </ul> | Metodo ludico.<br>Riflessione guidata.     | Libro "Che rabbia!"; materiale di scarto (scatole, pubblicità, cartoncini,...); scatola della rabbia; seconda paletta delle emozioni; stampe degli smiles arrabbiati; forbici; colla. Macchina fotografica. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettura di un albo illustrato sulla rabbia ("Che rabbia!") e riflessione su di esso</li> <li>• Attività di superamento dell'emozione: i bambini sfogano la loro rabbia strappando del materiale di scarto</li> <li>• Creazione della scatola della rabbia</li> <li>• Completamento della seconda paletta delle emozioni: taglio della faccia arrabbiata da incollare dietro a quella impaurita</li> </ul> |
| Lezione<br>23/03/2021<br>1 ora e mezza | Incontro su GMeet   | La rabbia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come possiamo affrontare la nostra rabbia</li> </ul>  | Metodo ludico.                             | Computer; materiali per la creazione della bottiglietta (bottiglietta di plastica, sapone per i piatti, brillantini, cannucce, forbice); interviste ai genitori.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creazione della bottiglietta della calma</li> <li>• Condivisione dell'intervista fatta ai genitori su una situazione in cui sono stati felici, tristi, impauriti e arrabbiati</li> </ul>  |
| Lezione<br>25/03/2021<br>1 ora         | Incontro su GMeet   | Emozioni a confronto  | Metodo ludico.<br>Formulazione di ipotesi. | Computer; palette delle emozioni rifatte a casa; immagini da mostrare attraverso la condivisione dello schermo.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compito autentico a distanza: i bambini votano l'emozione implicata in 4 scenette recitate dalle insegnanti e l'emozione mostrata nelle immagini condivise.</li> </ul>  |

Vorrei adesso ricostruire l'andamento dell'intero intervento raccontando ciò che ritengo maggiormente rilevante di ogni singola lezione.

Per certi versi le prime due lezioni sono speculari poiché hanno richiesto ai bambini di selezionare tra una serie di immagini diverse i volti felici (prima lezione) e quelli tristi (seconda lezione). Essi avrebbero poi costituito l'isola della felicità e l'isola della tristezza (figura 6), citate anche durante la terza lezione, quando i bambini hanno dovuto immedesimarsi nei loro abitanti danzando proprio come loro. Inoltre, nella prima lezione i bambini hanno costruito la loro prima paletta delle emozioni, che sarebbe servita loro in svariate attività durante l'intero corso dell'intervento progettato; nella seconda lezione, invece, hanno completato la stessa paletta aggiungendovi lo smile della tristezza.



*Figura 6: l'isola della felicità e l'isola della tristezza*

Nel paragrafo dedicato alla progettazione ho scritto che ad inizio percorso avevo le idee molto chiare e volevo affrontare ogni emozione attraverso quattro *steps* ben definiti. Strada facendo, però, mi sono resa conto che un tema come quello delle emozioni non si presta a questo meccanicismo, anche solo per il fatto che ognuna di esse è diversa dalle altre ed è diverso anche il modo in cui le persone, compresi i bambini, le affrontano. Ecco quindi che piano piano, anche grazie al supporto delle tutor che mi hanno affiancata, ho cercato di affrontare questo percorso con maggiore flessibilità e sensibilità rispetto alle caratteristiche e ai bisogni del contesto. Dico questo perché una delle fasi che inizialmente intendevo seguire per tutte le emozioni è l'individuazione delle parole e delle

azioni attraverso cui esse stesse vengono espresse (per la felicità, ad esempio: “sono felice come una Pasqua”, “mi sento sulle nuvole”; saltare di gioia, sorridere, alzare le braccia al cielo dalla felicità): esse sarebbero poi state registrate, anch’esse, su dei cartelloni. Successivamente però io e l’insegnante mentore abbiamo deciso di esplorare questi aspetti attraverso diverse modalità. Per la felicità, ad esempio, abbiamo condotto una conversazione con i bambini chiedendo loro quali sono le parole felici, registrandole e riscrivendole in modo tale che essi potessero poi colorarle. Queste parole hanno poi costituito un vero e proprio percorso fra l’isola della tristezza e l’isola della felicità, avendole individuate come scorciatoia attraverso cui una persona triste, ascoltandole, può tornare ad essere felice (figura 7).



*Figura 7: parole felici individuate dai bambini*

Mi sono sentita molto soddisfatta di queste prime due lezioni, soprattutto perché i bambini si sono dimostrati entusiasti di quanto ho proposto loro. Spesso, infatti, sono venuti a chiedermi quando avremmo creato l’isola della rabbia o quella della paura, le quali però non erano state previste, anche con l’intento di variegare il più possibile le attività proposte. Inoltre, l’insegnante mentore mi ha fatto sapere che alcune insegnanti delle altre sezioni, passeggiando per i corridoi della scuola e avendo visto i cartelloni creati insieme ai bambini, si sono incuriosite e sono andate a chiederle di che cosa si trattasse, facendomi poi alla fine i complimenti.

La terza lezione è stata una di quelle che mi ricordo con maggior piacere, poiché ho portato in classe un pezzo del mio mondo, ovvero i film d'animazione. Durante questa giornata ho mostrato agli alunni alcuni filmati che rappresentavano la felicità o la tristezza, chiedendo loro di votare attraverso la paletta delle emozioni realizzata in precedenza quale fosse l'emozione implicata. È stato un modo attraverso cui preparare gli alunni al compito autentico conclusivo, che avrebbe richiesto loro di votare l'emozione coinvolta in alcune scenette recitate dai compagni. I bambini sono stati felici di guardare i cartoni animati proposti loro e si sono divertiti mettendosi alla prova con la votazione dell'emozione. Successivamente abbiamo affrontato la danza della felicità e quella della tristezza in stanza magica, l'aula adibita all'attività motoria, riproducendo quei movimenti che in precedenza avevamo individuato come espressione delle due emozioni. In questo caso si è rilevato fondamentale l'intervento dell'insegnante mentore, che mi ha invitata a contestualizzare l'attività alla luce dell'intera progettazione: proprio per questo non mi sono limitata a chiedere ai bambini di ballare come se fossero felici o come se fossero tristi, come avevo inizialmente pensato, ma ho chiesto loro di far finta di essere nelle isole citate, specificando che avrebbero dovuto confondersi tra i loro abitanti, e per questo motivo avrebbero dovuto imparare a ballare come loro. La mentore mi ha poi consigliato di condurre queste danze anche attraverso delle immagini, laddove fosse possibile farlo. Ecco perché ho condotto il ballo della felicità grazie al supporto delle immagini mostrate nella figura 8, che mi hanno aiutata a focalizzare l'attenzione dei bambini più distratti.



*Figura 8: immagini che hanno guidato il ballo della felicità*

L'attività centrale della quarta giornata di lezione era la lettura dell'albo illustrato "Il buio" di Lemony Snicket (figura 9). È stato un momento molto importante della trattazione dell'emozione della paura, poiché molti bambini avevano raccontato di temere il buio. Pertanto, dopo aver letto il libro abbiamo riflettuto insieme sulla questa paura, cercando anche un modo per superarla: alla fine della lezione il buio si è trasformato in un amico che si può nascondere sotto il letto oppure dentro il cassetto del comodino; inoltre, abbiamo imparato dal protagonista della storia, Lucio, che quando si ha proprio tanta tanta paura del buio una possibile soluzione è accendere una piccola luce.



*Figura 9: lettura dell'albo illustrato "Il buio"*

Durante la quinta lezione è stato chiesto agli alunni di disegnare la loro paura più grande (figura 10). Lo scopo era quello di ritagliare un momento per ognuno di loro, durante il quale avremmo potuto discutere di quello che li spaventa e trovare insieme un modo per non provare più quella brutta sensazione. Per questo ho spiegato loro che i disegni che avrebbero realizzato e le loro voci registrate mentre raccontavano la loro paura e un possibile modo per superarla sarebbero stati inviati a Mago Babù, il personaggio immaginario che li ha accompagnati durante l'intero progetto sulle emozioni. Il Mago infatti aveva mandato una lettera alla nostra sezione chiedendoci aiuto per Serafino, un

bambino che ha moltissima paura del buio e noi, raccontandogli le nostre esperienze, lo avremmo aiutato a capire che non c'è nulla da temere. A mio avviso si è trattata di una lezione interessante per me ma altrettanto importante per gli alunni, poiché hanno affrontato qualcosa che spesso mette a repentaglio la loro serenità. Per me ha avuto molto valore soprattutto parlare del buio, poiché da piccola ma talvolta ancora oggi è qualcosa che spaventa anche me.



*Figura 10: i bambini intenti a disegnare la loro paura*

Durante la fase della registrazione delle voci sono rimasta molto colpita dal fatto che alcuni alunni, di solito taciturni, si sono lasciati andare al racconto delle loro esperienze. Credo che questo sia dovuto al momento “intimo” che ho predisposto, dal momento che uscivo dall’aula con gruppetti di 3 o 4 bambini al massimo per potermi dedicare esclusivamente all’ascolto delle loro parole.

La sesta lezione è quella alla quale mi sono approcciata con maggior timore, poiché abbiamo affrontato un percorso motorio che ha consentito agli alunni di sperimentare, in sicurezza, l’emozione della paura. Ho spiegato ai bambini che avrebbero dovuto far finta di essere dei pesciolini che nuotano nel mare, cercando di seguire le indicazioni che davo loro con la voce e di evitare gli scogli, rappresentati dai cubi morbidi che si vedono nella figura 2 sparsi per la stanza. Ad un certo punto la musica che accompagnava l’esperienza è cambiata e contemporaneamente ho annunciato ai bambini che stava arrivando un grande

squalo e che per questo i pesciolini avrebbero dovuto rifugiarsi nelle grotte vicino a loro, anch'esse costruite con i cubi morbidi citati poco sopra (figura 11).



*Figura 11: due "pesciolini" nascosti nella loro grotta*

Durante questa fase ho capito ancora una volta il valore di essere accompagnata da una persona, l'insegnante mentore, con anni di esperienza pregressa: mettendosi un lenzuolo sulle spalle, infatti, ha preso le parti dello squalo della storia e questo ha reso l'attività proposta molto più coinvolgente. Non è stato così per tutti gli alunni, però: un bambino dei piccoli, infatti, ha avuto paura, e pertanto è stato necessario avvicinarmi a lui e, nel momento in cui ho capito che non era sufficiente la mia vicinanza, fermare il gioco e passare alla seconda parte dell'attività, ovvero l'attraversamento del "tunnel del coraggio", che i pesciolini avrebbero dovuto affrontare per arrivare ad una zona del mare senza squali e con molto cibo a loro disposizione. Durante questa seconda parte dell'esperienza, mentre la maggior parte dei bambini ha attraversato il tunnel con entusiasmo e senza timore, un bambino della classe si è bloccato davanti ad esso e ha iniziato a piangere. Ancora una volta si è rivelata fondamentale la capacità di rispondere in modo immediato ai bisogni degli alunni: l'insegnante mentore, infatti, ha accompagnato all'interno del tunnel il bambino in questione, che così facendo lo ha affrontato con maggiore sicurezza.

La settima lezione era la prima dedicata all'emozione della rabbia. Insieme ai bambini abbiamo letto l'albo illustrato "Che rabbia!" di Mireille d'Allance e abbiamo riflettuto sul modo in cui si sente il nostro corpo e sul modo in cui ci comportiamo quando siamo arrabbiati. A partire dal testo, che racconta la storia di un grosso mostro rosso che compare a casa di un bambino arrabbiato con il papà mettendogli a soqqadro la stanza e rompendogli il suo gioco preferito, ho sviluppato l'attività della scatola della rabbia. Ho portato a scuola moltissimo materiale di scarto e ho chiesto ai bambini di far finta che esso rappresentasse tutte le cose che li fanno arrabbiare: gli alunni hanno iniziato a strapparlo, accartocciarlo, deformato, riducendo in brandelli tutte le cartacce e le scatole che avevo messo a loro disposizione. Tutto il materiale è stato poi rinchiuso in una scatola (figura 12), proprio come il mostro rosso di cui ho parlato poco sopra.



*Figura 12: la scatola della rabbia*

Successivamente i bambini hanno concluso la seconda paletta delle emozioni, iniziata durante il primo intervento.

Come ho accennato in precedenza, gli ultimi due incontri sono stati condotti a distanza per via di una nuova chiusura delle scuole. Questo ha comportato una completa riprogettazione degli ultimi due interventi così come erano stati previsti dal mio project work. Durante la penultima lezione, io e i bambini connessi da casa, eccetto il bambino con disabilità fisica che si connetteva da scuola come stabilito dal DPCM n. 52 del 2 marzo 2021, abbiamo costruito e imparato ad usare la “bottiglia della calma”, uno strumento che li aiuterà a calmarsi quando saranno arrabbiati o agitati per un qualsiasi motivo. Questa esperienza non è stata così diversa da come si sarebbe svolta in aula, dal momento che io mi sono posizionata davanti al computer in modo tale che gli alunni potessero vedermi bene e ho affrontato con loro passo dopo passo la costruzione della bottiglietta, aspettando che tutti concludessero un passaggio prima di passare a quello successivo. Alla fine dell’incontro mi sono sentita molto soddisfatta, perché era la prima volta che conducevo un incontro online con i bambini della scuola dell’infanzia e temevo di non riuscire a catturare la loro attenzione attraverso lo schermo del computer, invece è stato tutto il contrario: i bambini erano felici di vedere i compagni e le maestre e questo, anche grazie al supporto delle famiglie, li ha portati a stare attenti e ad essere coinvolti nell’esperienza, volendo mostrare al resto della classe il risultato finale. Successivamente, i bambini hanno condiviso con i compagni le risposte che i loro genitori hanno dato all’intervista di cui ho parlato nel paragrafo 2.1, di cui riporto un esempio con la figura 13.

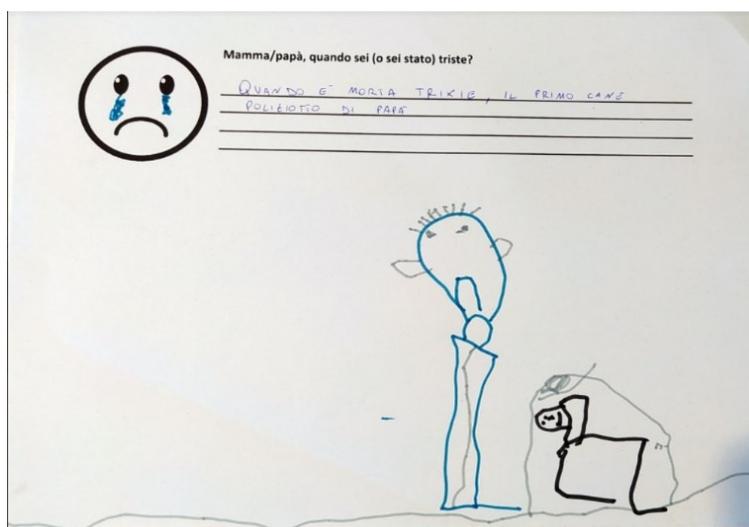


Figura 13: risposta di uno dei genitori degli alunni all'intervista proposta

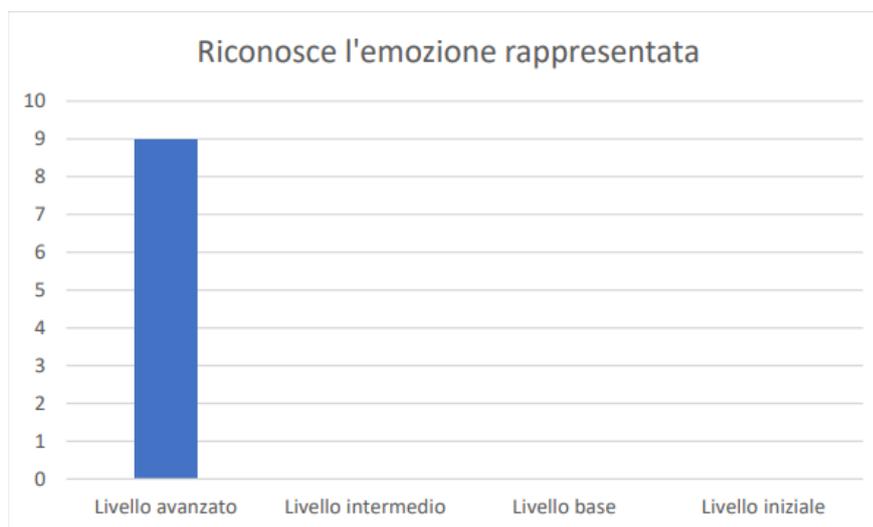
### 2.3 *La valutazione e la documentazione*

L'ultima lezione, anch'essa condotta a distanza, è stata dedicata al compito autentico. Quest'ultimo, detto anche "compito di realtà", presenta ai bambini una situazione problematica che potrebbe verificarsi anche durante la loro quotidianità e che per essere risolta necessita della messa in gioco delle competenze costruite nel tempo. La valutazione in questo caso si serve delle rubriche valutative, che indagano appunto le competenze degli alunni (allegato 2).

Secondo la progettazione iniziale, gli alunni, divisi in piccoli gruppi, avrebbero dovuto recitare una semplice scenetta che coinvolgeva una delle quattro emozioni esplorate insieme, che i compagni avrebbero dovuto individuare e votare attraverso le loro palette delle emozioni. Inoltre, gli "attori" e gli "spettatori" avrebbero anche dovuto esprimere un parere sulla propria e altrui drammatizzazione, realizzando così la valutazione soggettiva ed inter-soggettiva delineata dal modello della valutazione trifocale di Castoldi.

Avendo dovuto affrontare il compito autentico a distanza, però, è stato necessario riprogettare l'intera esperienza, la quale si è svolta come segue: io e l'insegnante mentore abbiamo recitato delle semplici scenette e i bambini, connessi con i genitori, hanno votato l'emozione implicata in esse attraverso le palette delle emozioni ricreate a casa con i materiali a loro disposizione. Per lo stesso motivo è stato necessario ri-pensare anche la rubrica valutativa: i bambini, infatti, sono stati valutati indagando solamente il primo criterio della seconda dimensione della rubrica che riporto come allegato 2. Purtroppo, non è stato possibile attuare lo stesso tipo di ri-progettazione per la valutazione soggettiva ed intersoggettiva, previste dal mio project work. Avevo infatti pensato che i bambini dei medi e dei grandi avrebbero potuto dare un voto alla propria drammatizzazione attraverso l'utilizzo degli smiles (valutazione soggettiva), e che anche i compagni, compresi i piccoli, avrebbero potuto dire la loro opinione a riguardo (valutazione inter-soggettiva). Avendo recitato le scenette io e la mentore, però, tutto questo non si è potuto realizzare.

I risultati raggiunti dai nove bambini connessi durante l'ultima lezione sono riportati nel grafico sottostante.



Tutti i bambini connessi hanno individuato correttamente l'emozione implicata nelle quattro scenette recitate da me e dall'insegnante mentore. Molti però avevano accanto un genitore o comunque un familiare, motivo per cui non si può escludere la possibilità che alcuni di loro siano stati supportati nella riflessione e nella votazione successive alla visione delle scenette recitate. Inoltre, i bambini potrebbero essere stati influenzati anche dalle votazioni dei compagni, visibili sullo schermo del computer. Ad ogni modo, i bambini che ho potuto osservare (non riesco a vederli tutti contemporaneamente poiché la finestra di GMeet mi mostrava solamente alcuni di loro) hanno prontamente alzato le loro palette, pertanto, considerando la sicurezza con cui hanno espresso la loro votazione, mi ritengo comunque soddisfatta dei risultati raggiunti.

Per quanto riguarda la documentazione dell'intervento, vorrei descrivere in questa sezione le modalità predilette dal contesto in cui ho operato quest'anno e pertanto adottate in prima persona. Esse comprendono innanzitutto le foto e i video che vengono girati durante le attività didattiche, che mostrano concretamente quanto affrontato con i bambini. Personalmente, ritengo il video una risorsa utilissima, poiché quando siamo in classe non riusciamo ad osservare tutto quello che succede, basti pensare alle volte in cui stiamo seguendo un

alunno e un suo compagno corre da noi piangendo, ma noi non riusciamo a capirne il motivo dal momento che non siamo riuscite ad osservare la dinamica scatenante di quella reazione. In questo senso, il video ci dà la possibilità di riguardarci e di riguardare i bambini, cogliendo spesso dettagli persi in situazione. Inoltre, sono particolarmente efficaci anche le registrazioni vocali oppure le verbalizzazioni che riportano le parole dei bambini, dal momento che esse registrano il “risultato” delle discussioni di gruppo, le quali altrimenti rimarrebbero sconosciute a tutti i soggetti non fisicamente presenti in aula, come i genitori degli alunni. A tal proposito, ritengo le registrazioni vocali un ottimo strumento di documentazione, poiché spesso la pratica di trascrizione dei contributi orali degli alunni mi ha portata a non poterli guardare negli occhi mentre parlavano (sembrerà una cosa insignificante, ma per me ha molto valore il contatto visivo) o a perdere alcune delle loro idee, mentre la registrazione mi ha consentito di lasciarmi coinvolgere pienamente nel colloquio con i bambini, senza avere la preoccupazione di scrivere quanto ci dicevamo. Ancora, i disegni dei bambini non solo costituiscono un mezzo attraverso cui esprimono le proprie idee e le proprie esperienze, ma spesso raccontano anche quello che hanno affrontato in aula con le insegnanti. Essi, pertanto, possono essere mostrati ad esempio ai genitori per renderli partecipi del lavoro svolto in aula.

### 3. Riflessione in ottica professionalizzante

#### 3.1 *Valutazione dell'intervento condotto*

Alla scuola dell'infanzia si parla di "campi di esperienza", non di "discipline": la dicitura rimanda al fatto che "nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e "rilanci" promossi dall'intervento dell'insegnante" (Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, pag. 8). Proprio per questo, spesso la valutazione oggettiva (riprendendo il modello della valutazione trifocale di Castoldi) e quella dell'esperienza che si sta conducendo derivano dall'osservazione dei bambini in situazione reale, di scoperta e di gioco. Nel corso dell'intervento, infatti, ho cercato di affinare la mia capacità di osservazione per cogliere quei sottili segnali dell'apprendimento degli alunni e del loro grado di apprezzamento delle attività progettate, così da poter cogliere l'andamento dell'intervento ed eventuali aggiustamenti da sottoporre ad esso. Tali rilevazioni sono spesso comparse all'interno dei diari di bordo, nella fase di riflessione post-intervento (nell'allegato 3 si possono vedere gli estratti dei diari di bordo in cui rifletto sulle attività proposte).

Anche la figura della mentore, però, è stata fondamentale: l'insegnante infatti mi scriveva spesso un messaggio al termine delle lezioni da me condotte, dicendomi che cosa ne pensava e come secondo lei i bambini avevano affrontato le esperienze proposte.

Anche gli incontri di tirocinio indiretto, grazie al confronto con la tutor coordinatrice ed ai lavori di gruppo affrontati con le compagne di corso, sono stati efficaci allo scopo di riflettere sul nostro operato e sulla nostra figura professionale. Uno strumento che ho trovato molto utile, infatti, è stato quello dell'analisi SWOT, che permette di individuare le risorse e gli ostacoli interni ed esterni al contesto in cui si opera. Essa può essere realizzata ex ante, nella fase di progettazione, ma anche ex post, nella fase di riflessione e valutazione dell'intervento condotto. Nella pagina successiva riporto la personale analisi SWOT.

Legenda:

Nero: elementi individuati *ex ante* e presenti *in itinere*

Azzurro: elementi individuati *ex ante* e assenti *in itinere*

Verde: elementi non individuati *ex ante* e presenti *in itinere*

|                         | <b>Elementi di vantaggio</b>   | <b>Elementi di svantaggio</b>  |
|-------------------------|--|--|
| <b>Elementi interni</b> | <p><i>Punti di forza</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Personale interesse nei confronti del tema e personale desiderio di mettermi in gioco</li><li>• Personali competenze disciplinari, didattiche, professionali e relazionali maturate nel corso di questi anni</li><li>• Caratteristiche degli alunni: collaborativi, responsabili, curiosi</li><li>• Rapporto collaborativo tra le insegnanti della sezione</li><li>• Personale collaborazione positiva con la mentore</li><li>• Previsione all'interno del progetto di un'eventuale DAD</li><li>• Interesse degli alunni rispetto al tema</li><li>• Nascita di un vero e proprio lavoro di team che ha integrato la mia progettazione con quella delle insegnanti di sezione</li><li>• Scambio di feedback ed idee tra me e le insegnanti della sezione</li><li>• Possibilità di sfruttare gli ambienti della scuola esterni all'aula</li></ul> | <p><i>Punti di criticità</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Personale difficoltà di progettare il coinvolgimento di enti esterni o uscite didattiche a causa della situazione in cui ci troviamo<sup>1</sup></li><li>• Eventuale disinteresse degli alunni rispetto al tema trattato o alle modalità di trattazione</li><li>• Eventuali difficoltà degli alunni legate alle attività proposte (ad esempio, difficoltà di comprensione o di concentrazione)</li><li>• Difficoltà di alcuni alunni legate alla necessità di relazionarsi con gli altri</li><li>• Difficoltà ad utilizzare spazi esterni all'aula per via della necessità di condividerli con il resto della scuola e della situazione in cui ci troviamo</li><li>• Errori di calibratura del progetto</li></ul> |
| <b>Elementi esterni</b> | <p><i>Opportunità</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilità di incontrare esperti esterni, eventualmente anche attraverso gli ambienti virtuali</li><li>• Possibilità di creare una rete con i genitori, anche attraverso le risorse tecnologiche</li><li>• Collaborazione dei genitori nella situazione di DaD</li></ul>  | <p><i>Rischi</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Difficoltà nel coinvolgimento di esperti esterni e genitori in presenza per la situazione in cui ci troviamo</li><li>• Difficoltà di arricchire l'offerta formativa organizzando uscite didattiche.</li><li>• Nel caso della DAD: difficoltà di alcune famiglie ad accedere alle risorse digitali.</li></ul>  |

<sup>1</sup> Ci tengo a precisare che la difficoltà c'è stata, ma a mio avviso non ha assolutamente comportato una perdita della qualità dell'offerta formativa. Essa si è infatti servita anche della partecipazione dei genitori, che hanno apportato un'importante contributo.

### *3.2 Il tirocinio come opportunità di crescita professionale e personale*

Durante questo lungo percorso di formazione il tirocinio indiretto ha costituito una guida ed un supporto di fondamentale importanza. Come ho anticipato in precedenza, gli incontri che abbiamo affrontato, prima in presenza e poi a distanza, mi hanno permesso di migliorare sempre di più le mie competenze professionali, grazie al confronto con le tutor ma anche con le mie compagne, con le quali ho condiviso preoccupazioni e soluzioni ai problemi che di volta in volta ci si presentavano davanti. La tutor organizzatrice, con estrema disponibilità, ci ha accompagnate sugli aspetti più burocratici, aiutandoci ad entrare in punta di piedi nel mondo della scuola, inserimento che un domani dovremo affrontare autonomamente. La tutor coordinatrice, invece, è stata come una bussola che, non appena uscivamo fuori strada, ci riportava sulla retta via, focalizzando la nostra attenzione su particolari che non avevamo considerato (nel mio caso, ad esempio, mettendomi in guardia sull'incontro dedicato al percorso motorio che avrebbe fatto sperimentare ai bambini l'emozione della paura) oppure dandoci utili consigli su come muoverci in situazioni che ci rendevano incerte. Le mie compagne, infine, hanno spesso rappresentato un supporto non soltanto per la mia figura professionale ma anche per la mia crescita personale.

Anche il tirocinio diretto è stato per me una grande opportunità. Innanzitutto, mi ha consentito di capire che la strada che ho intrapreso ormai quasi cinque anni fa è quella giusta, perché dal primo momento in cui ho iniziato ad entrare in classe mi sono sentita a casa. In questi anni è capitato a volte che mi alzassi dal letto stanca oppure che fossi molto preoccupata per i numerosi impegni accademici cui tutte noi siamo sottoposte, eppure mi bastava andare a scuola ed iniziare a parlare con i bambini per ritrovare la mia serenità. Inoltre, ricordo che il primo anno di Università, che non prevede il tirocinio, ero quasi convinta di voler insegnare alla scuola primaria, mentre l'esperienza diretta mi ha portata ad essere maggiormente orientata verso la scuola dell'infanzia. Infine, sento di essere stata fortunata anche per gli insegnanti mentori che mi hanno accompagnata in questo viaggio, che hanno messo la loro professionalità a disposizione della mia, dandomi preziosi consigli e valorizzando le mie qualità.

### 3.3 *La maestra Michela entra a scuola*

Sono quasi arrivata alla conclusione di questo percorso e sento una serie di emozioni contrastanti: da una parte sono un po' timorosa perché sto per entrare in una nuova fase della mia vita, quella della professione docente; dall'altra mi sento soddisfatta della crescita che ho affrontato, la quale emerge in modo chiaro ed immediato dal grafico che riporta la mia autovalutazione iniziale e finale di quest'anno, presentato come allegato 4.

In quest'ultimo anno di tirocinio ho imparato ad essere più flessibile. Spesso, infatti, la mia progettazione è risultata eccessivamente sistematica, inquadrata, di riflesso alla mia personale necessità di chiarezza ed ordine. Durante l'intervento, però, ho accolto le modifiche richieste dal contesto, capendo che i cambiamenti apportati in itinere sono sintomo di grande professionalità, poiché derivano dalla consapevolezza che non ci si sta muovendo nel modo giusto e che è necessario ri-progettare sulla base soprattutto del ritmo di apprendimento degli alunni. Inoltre, i pareri positivi con cui si è conclusa la collaborazione tra me e le insegnanti della sezione mi hanno fatto capire che è importante che io abbia maggior fiducia in me, consapevole del percorso di studi che ho alle spalle e forte della mia naturale inclinazione ad entrare in relazione con i bambini. Ho compreso poi che una buona azione didattica nasconde dietro di sé un intenso lavoro di team, che richiede la capacità, ancora una volta, di essere flessibile e di riuscire a connettere le proprie idee con quelle degli altri insegnanti. Infine, ho confermato ancora una volta quanto sia importante per un insegnante saper improvvisare, ed è proprio questo il versante sul quale sento di dover ancora lavorare molto. Nonostante questo, però, non mi sento una maestra di "serie B", poiché un altro importante aspetto di questa professione che ho compreso in questi anni di formazione è che non si finisce mai di apprendere e che nel caso della formazione della professionalità docente un importantissimo contributo è dato dall'esperienza sul campo.

La maestra Michela, dunque, entra a scuola portandosi con sé queste sensazioni e queste consapevolezze, ma soprattutto con molta impazienza di mettersi alla prova e molta voglia di contribuire alla crescita dei futuri cittadini del mondo.

## Riferimenti

### Bibliografia

Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2013). *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Carraro, A., & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Cisotto, L. *Strumenti per osservare la lezione*. Materiale fornito dal tirocinio indiretto dell'Università degli studi di Padova

D'Allance, M. (2000). *Che rabbia!* Milano: Babalibri srl.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Roma: Editrice la scuola.

Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI, 158-175.

Gini, G., Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: De Agostini Scuola SpA.

Martini, E. T. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Schiavone, N. (2013). *Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia*. *Formazione e insegnamento*, XI, 183-190.

Snicket, L. (2016). *Il buio*. Milano: Salani editore

Tomlinson, A. C. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale fornito dal tirocinio indiretto dell'Università degli studi di Padova

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Parigi.

## Documentazione scolastica

Programmazione del progetto di plesso

PTOF dell'Istituto comprensivo di Villorba e Povegliano

## Normativa

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 52, 2 marzo 2021. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 22 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 23 febbraio 2021, n. 15, recante «Ulteriori disposizioni urgenti in materia di spostamenti sul territorio nazionale per il contenimento dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.

Decreto ministeriale, 39, 26 giugno 2020. *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*

Decreto ministeriale, 254, 16 novembre 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

Nota ministeriale, 662, 12 marzo 2021. *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 2 marzo 2021, articolo 43 - alunni con bisogni educativi speciali e degli alunni con disabilità.*

Nota ministeriale, 3645, 1 marzo 2018. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*

Raccomandazione, 2006/962/CE, 18 dicembre 2006. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

## Sitografia

<https://icvillorbapovegliano.edu.it/> - ultimo accesso 20/05/2021 alle 16:05

<https://unric.org/it/agenda-2030/> - ultimo accesso 21/05/2021 alle 16:10

Allegati

## Allegato 1: progettazione iniziale

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova  
**FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

**TITOLO** Cresciamo emozionandoci! Un progetto alla scoperta delle emozioni per la scuola dell'infanzia

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**  
(Quali apprendimenti intendo promuovere negli allievi?)

**Competenza chiave** Competenze sociali e civiche

**Campo d'esperienza di riferimento** il sé e l'altro; i discorsi e le parole; immagini, suoni, colori

**Traguardi per lo sviluppo della competenza principali**

- Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato (il sé e l'altro).
- Il bambino sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative (i discorsi e le parole).
- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente (immagini, suoni, colori).

**Traguardi per lo sviluppo parziali (vedi parte sottolineata)**

- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati (i discorsi e le parole).
- Il bambino inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative, esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie (immagini, suoni, colori).

**Ambito tematico** Le emozioni

**Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi**

Gli alunni hanno costruito un gruppo molto coeso: i più grandi aiutano spontaneamente i più piccoli, questi ultimi prendono i grandi d'esempio, i bambini che necessitano di maggiori attenzioni sono ben integrati nel gruppo (i compagni chiedono di loro quando si assentano dall'aula; giocano spontaneamente con loro, andando anche incontro alle loro esigenze e ai loro "capricci").

Alcuni alunni, soprattutto tra i piccoli, mostrano difficoltà a condividere i giochi: ciò talvolta scatena il pianto o la rabbia dei compagni, reazioni che non vengono gestite dai bambini che le provano e nemmeno da quelli che le hanno provocate. Pertanto questo lavoro, che affronta i momenti e le forme di espressione delle emozioni ed esplora le modalità attraverso cui affrontarle, penso possa servire ai bambini per farli vivere meglio nella comunità della classe, oggi, e nella società in generale, un domani.

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova  
**FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

**Situazione problema**

Domande chiave che stimolano il processo:

- “quando siete stati felici/tristi/arrabbiati/intimoriti?”
- “cosa diciamo per comunicare agli altri che siamo felici/tristi/arrabbiati/intimoriti?”
- “cosa facciamo per comunicare agli altri che siamo felici/tristi/arrabbiati/intimoriti?”
- “come possiamo comportarci quando siamo arrabbiati/intimoriti?”

**Rubrica valutativa** Allegato n.

**SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**  
*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Compito autentico**

Chiederò agli alunni, divisi a coppie o a gruppi di 3, di drammatizzare delle semplici scenette (ad esempio quella di una mamma che sgrida il figlio e del bambino che piange) che coinvolgono le emozioni affrontate in precedenza e chiederò ai compagni di individuare quale emozione è rappresentata da uno degli attori. Valuterò la capacità di drammatizzare e di riconoscere l'emozione in questione per quanto riguarda i bambini dei medi; per quanto riguarda i grandi, valuterò anche la loro capacità di autoregolarsi.

Avendo affrontato delle attività con cui sono state esplorate le modalità di espressione delle emozioni, mi aspetto che i bambini ne ricordino alcune utili per interpretare e per riconoscere l'emozione in questione.

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti**

- Valutazione oggettiva → con tutti i bambini sfrutterò l'osservazione e la conversazione; con i grandi e i medi utilizzerò anche la rubrica valutativa del compito autentico che compare come allegato.
- Valutazione soggettiva → chiederò ai bambini dei medi e dei grandi quanto sono soddisfatti della loro performance da attori utilizzando tre smiles che indicheranno “per niente”, “poco” e “tanto” e riflettendo con loro sul modo in cui hanno interpretato la propria parte; registrerò le loro risposte.
- Valutazione tra pari → chiederò agli alunni cosa pensano della recitazione dei compagni; la valutazione verrà comunicata oralmente.

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova  
**FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**  
*(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)*

| Tempi delle attività (routines escluse)         | Ambiente di apprendimento (setting)  | Contenuti  | Metodologie  | Tecnologie (strumenti e materiali)   | Attività   |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>Lezione<br/>13/01/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo delle attività</li> <li>• Angolo dell'incontro</li> </ul> | <p>La felicità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quando siamo felici</li> <li>• cosa diciamo e cosa facciamo quando siamo felici</li> </ul>  | <p>Metodo ludico.<br/>Formulazione di ipotesi; rappresentazione grafica; brain storming.</p> | <p>Fogli bianchi, forbici, cartelloni, colla, materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera).<br/>Macchina fotografica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentazione delle regole da seguire</li> <li>• Rilevazione delle pre-conoscenze degli alunni: attività di ritaglio delle facce felici da giornali e riviste e richiesta di formulazione di un'ipotesi circa la causa della felicità ("perché possono essere felici?")</li> <li>• Esperienze personali: disegno di un momento felice o di qualcosa che li rende felici</li> <li>• Brain storming sulle parole che si dicono e sulle azioni che si svolgono quando si è felici e realizzazione del cartellone sull'espressione verbale e non verbale dell'emozione</li> <li>• Creazione della paletta delle emozioni (faccia della felicità)</li> </ul> |
| <p>Lezione<br/>20/01/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo delle attività</li> <li>• Angolo dell'incontro</li> </ul> | <p>La tristezza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quando siamo tristi</li> <li>• cosa diciamo e cosa facciamo quando siamo tristi</li> </ul> | <p>Metodo ludico.<br/>Formulazione di ipotesi; rappresentazione grafica; brain storming.</p> | <p>Fogli bianchi, forbici, cartelloni, colla, materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera).<br/>Macchina fotografica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Rilevazione delle pre-conoscenze degli alunni: attività di ritaglio delle facce tristi da giornali e riviste e richiesta di formulazione di un'ipotesi circa la causa della tristezza ("perché possono essere tristi?")</li> <li>• Esperienze personali: disegno di un momento triste o di una cosa che li rende tristi</li> <li>• Brain storming sulle parole che si dicono e sulle azioni che si svolgono quando si è tristi e realizzazione del cartellone sull'espressione verbale e non verbale dell'emozione</li> </ul>   |

**FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

|   |  |  |   |  |   |
|---|--|--|---|--|---|
|   |  |  |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creazione della paletta delle emozioni (faccia della tristezza)</li> </ul>   |
| <p>Lezione<br/>27/01/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• angolo dell'incontro</li> </ul> <p>Aula adibita all'attività motoria (da confermare)</p>                                 | <p>La felicità e la tristezza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emozioni a confronto: cosa facciamo quando siamo felici e cosa facciamo quando siamo tristi</li> </ul> | <p>Metodo ludico.<br/>Rappresentazione corporea; apprendimento per imitazione; formulazione di ipotesi.</p> | <p>Computer; macchina fotografica.<br/>Paletta delle emozioni.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Riproduzione delle azioni attraverso cui si esprime felicità o tristezza individuate nella lezione precedente (es: saltare per la felicità, piangere per la tristezza)</li> <li>• "Il ballo della felicità" e "il ballo della tristezza": ai bambini verrà chiesto di muoversi seguendo l'andamento della musica e utilizzando le azioni riprodotte poco prima</li> <li>• Attività di riconoscimento dell'emozione: i bambini votano attraverso la paletta delle emozioni se l'emozione che compare nei filmati proposti è felicità o tristezza</li> </ul> |
| <p>Lezione<br/>03/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> <li>• Angolo delle attività</li> </ul> <p>Aula adibita all'attività motoria (da confermare)</p> | <p>La paura:<br/>avviciniamoci e conosciamo questa emozione</p>  | <p>Metodo ludico, percorso motorio.<br/>Rappresentazione grafica.</p>                                       | <p>Attrezzi per la creazione del percorso motorio; materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera), fogli bianchi.<br/>Macchina fotografica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Attività di motivazione al tema: percorso motorio attraverso il quale poter sperimentare l'emozione della paura e riflessione su di esso</li> <li>• Lettura di un albo illustrato e riflessione su di esso</li> <li>• Disegno relativo all'albo</li> </ul>   |
| <p>Lezione<br/>10/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> <li>• Angolo delle attività</li> </ul>  | <p>La paura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cosa diciamo e cosa facciamo quando siamo impauriti</li> <li>• quando abbiamo paura/ di cosa abbiamo paura</li> </ul>    | <p>Metodo ludico.<br/>Brain storming; rappresentazione grafica.</p>   | <p>Cartellone, colla, materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera), fogli bianchi, spago.<br/>Macchina fotografica.</p>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Brain storming sulle parole che si dicono e sulle azioni che si svolgono quando si è impauriti e realizzazione del cartellone sulle espressioni verbali e non verbali dell'emozione</li> <li>• Attività di superamento dell'emozione e riferimento alle esperienze personali: creazione dell'album delle paure</li> </ul>  |

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova  
**FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

|   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
|   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• come possiamo superare la nostra paura</li> </ul>  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creazione della paletta delle emozioni (faccia della paura)</li> </ul>  |
| <p>Lezione<br/>17/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> <li>• Angolo delle attività</li> </ul> | <p>La rabbia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avviciniamoci e conosciamo questa emozione</li> <li>• Quando siamo arrabbiati</li> <li>• Cosa diciamo e cosa facciamo quando siamo arrabbiati</li> </ul>   | <p>Metodo ludico.<br/>Rappresentazione grafica; brain storming.</p>  | <p>Fogli bianchi, materiali per disegnare (matite colorate, pennarelli, tempere, pastelli a cera), cartellone, colla.<br/>Macchina fotografica.</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Attività di motivazione al tema: lettura di un albo illustrato riguardante la rabbia e riflessione su di esso</li> <li>• Esperienze personali: disegno di un momento che li ha fatti arrabbiare o di una cosa che li fa arrabbiare</li> <li>• Brain storming sulle parole che si dicono e sulle azioni che si fanno quando si è arrabbiati e creazione del cartellone sull'espressione verbale e non verbale dell'emozione</li> <li>• Creazione della paletta delle emozioni (faccia della rabbia)</li> </ul> |
| <p>Lezione<br/>24/02/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> <li>• Angolo delle attività</li> </ul> | <p>La rabbia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• come possiamo superare la nostra rabbia</li> </ul> <p>Paura e rabbia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emozioni a confronto: cosa facciamo quando siamo impauriti e cosa facciamo quando siamo arrabbiati</li> </ul> | <p>Metodo ludico.<br/>Formulazione di ipotesi.</p>                   | <p>Computer, macchina fotografica.<br/>Paletta delle emozioni.<br/>Fogli di giornale, scatola, bottiglie e materiali per costruire la bottiglia della calma.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ripasso delle regole</li> <li>• Attività di riconoscimento dell'emozioni: i bambini votano attraverso la paletta delle emozioni se l'emozione che compare nei filmati proposti è paura o rabbia</li> <li>• Attività di superamento dell'emozione: i bambini sfogano tutta la loro rabbia strappando fogli di giornale, ad esempio. Creazione della scatola della rabbia.</li> <li>• Attività di superamento dell'emozione: creazione delle "bottiglie della calma"</li> </ul>   |
| <p>Lezione<br/>03/03/2021<br/>1 ora e mezza</p> | <p>Aula curricolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angolo dell'incontro</li> </ul>                                  | <p>Emozioni a confronto: cosa diciamo e cosa facciamo quando siamo felici, tristi, impauriti e arrabbiati</p>   | <p>Metodo ludico.<br/>Drammatizzazione, formulazione di ipotesi.</p> | <p>Paletta delle emozioni-<br/>Macchina fotografica.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compito autentico</li> </ul>  |

## Allegato 2: rubrica valutativa inizialmente progettata

Ai bambini, a coppie o in piccoli gruppi, viene chiesto di drammatizzare alcune scenette partendo da uno stimolo fornito dall'insegnante. I compagni dovranno osservare attentamente e votare l'emozione coinvolta nelle scenette stesse.

| DIMENSIONI                   | CRITERI   | INDICATORI   | LIVELLI   |   |  |   |
|------------------------------|---|--|---|---|--|---|
|                              |   |  | AVANZATO  | INTERMEDIO  | BASE   | INIZIALE  |
| DRAMMATIZZAZIONE             | Drammatizzare la scena in maniera autonoma                        | Mette in scena il proprio ruolo in modo autonomo                           | Mette in scena il proprio ruolo in modo corretto e sicuro                               | Mette in scena il proprio ruolo in maniera corretta                                 | Mette in scena il proprio ruolo con delle incertezze                 | Mette in scena il proprio ruolo con il supporto dell'insegnante |
|                              | Drammatizzare la scena in modo espressivo                         | Utilizza le diverse espressioni in base alla scenetta da rappresentare     | Rappresenta la propria parte in modo originale ed approfondito con cura dei particolari | Rappresenta la propria parte in modo pertinente rispetto alla situazione            | Rappresenta la propria parte senza modificare le proprie espressioni | Rappresenta la propria parte con i consigli dell'insegnante     |
| EMPATIA                      | Interpretare la scenetta vista                                    | Riconosce l'emozione rappresentata   | Riconosce sempre ed autonomamente l'emozione rappresentata                              | Riconosce spesso l'emozione rappresentata   | Riconosce talvolta l'emozione rappresentata                          | Riconosce l'emozione con l'aiuto dell'insegnante                |
|                              | Individuare delle strategie risolutive per le emozioni "negative" | Fa ipotesi riguardo alle modalità di superamento delle emozioni "negative" | Fa ipotesi molto pertinenti e creative, originali, innovative                           | Fa ipotesi pertinenti, facendo riferimento alle soluzioni emerse durante le lezioni | Fa ipotesi parzialmente pertinenti                                   | Fa ipotesi con l'aiuto dell'insegnante                          |
| AUTOREGOLAZIONE <sup>1</sup> | Comportarsi in modo adeguato rispetto al contesto                 | Segue le regole  | Rispetta spontaneamente e sempre le regole  | Rispetta discretamente le regole  | Rispetta parzialmente le regole                                      | Rispetta le regole se stimolato a farlo dall'insegnante         |

<sup>1</sup> La dimensione dell'autoregolazione sarebbe stata presa in considerazione per i bambini dei grandi.

|  |  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|--|--|---|---|
|  | Regolare il proprio comportamento rispetto al contesto | Mostra di avere autocontrollo (ascolta, sta composto, si concentra sui compiti affidati) | Controlla il proprio comportamento sempre ed autonomamente | Controlla discretamente il proprio comportamento | Controlla il proprio comportamento in modo parziale ed incostante | Mostra autocontrollo se stimolato dall'insegnante |
|--|--|--|--|--|---|---|

### *Allegato 3: Valutazione in itinere sostenuta dalla parte riflessiva dei diari di bordo*

Estratto dal diario di bordo della prima lezione:

*In ogni caso, l'attività è piaciuta molto ai bambini, che di tanto in tanto venivano a mostrarmi le immagini che avevano trovato e che studiavano con attenzione dove posizionare i loro ritagli sul cartellone.*

Estratto dal diario di bordo della seconda lezione:

*Durante il successivo momento della discussione nell'angolo dell'incontro sono colpita dal fatto che i bambini non solo hanno ricordato con piacere l'isola della felicità creata la volta precedente e sono stati curiosi rispetto alla creazione dell'isola della tristezza, ma uno di loro ha proposto e chiesto anche di creare l'isola della rabbia.*

Estratto dal diario di bordo della quarta lezione:

*La discussione a seguito della lettura del libro è stata curiosa e utile. Alcuni bambini hanno espresso la loro paura del buio e tutti insieme, partendo proprio da quello che il libro ci ha insegnato, abbiamo parlato di come poter superare questo timore (andare vicino alle persone che amiamo, accendere una lucetta). Al termine della conversazione il buio è quasi diventato un amico che si può nascondere "dentro una casetta, sotto il divano, dentro le mani" e al quale non piace la luce.*

Estratti dal diario di bordo della quinta lezione:

*Come temevo molti bambini hanno rappresentato paure di cui avevamo precedentemente parlato (come quella del buio o quella dei mostri), ma, oltre al fatto che non è possibile sapere se questo sia dipeso dall'influenza delle precedenti esperienze o dal fatto che quelli sono effettivamente i loro timori e credendo che emozioni come la paura o la rabbia siano difficili da riconoscere, esternare ed elaborare per alcuni bambini soprattutto a queste età, sono soddisfatta del percorso svolto e ho accolto tutti i disegni.*

*Durante la registrazione delle voci sono stata stupita: alcuni bambini, che solitamente si esprimono con difficoltà, in questo momento della giornata, avendo ritagliato un momento più intimo, con pochi compagni, si sono lasciati andare alla verbalizzazione delle loro sensazioni e delle loro idee; altri che di solito parlano molto, invece, si sono vergognati ad esprimersi davanti al cellulare e pertanto è stato necessario che io parlassi con loro prima di registrare e successivamente esponessi quanto emerso al posto loro.*

Estratto dal diario di bordo della sesta lezione:

*Dopo l'arrivo dello squalo, un bambino dei piccoli ha prontamente comunicato di aver paura, motivo per cui mi sono seduta vicino a lui e alla compagna con cui si stava nascondendo nella grotta, spiegandogli che non c'era nulla da temere perché quelli che si vedeva venire incontro erano i suoi compagni o la sua maestra con un lenzuolo sopra le spalle, ma quando mi sono resa conto che questo non bastava ho deciso di passare alla seconda parte del gioco, quella dell'attraversamento del tunnel del coraggio. Questa seconda fase è stata affrontata con qualche difficoltà dal bambino coinvolto nel percorso di certificazione, il quale inizialmente si lamentava di aspettare il suo turno perché non vedeva l'ora di attraversare il tunnel in questione, ma quando è arrivato il suo momento si è fermato davanti ad esso e ha iniziato a piangere. È stato necessario che la mentore entrasse nel tunnel prima di lui per tranquillizzarlo e fargli superare quell'improvvisa paura.*

Estratto dal diario di bordo della settima lezione:

*Durante l'attività della scatola della rabbia il mio sguardo si posa su una coppia di bambine, molto amiche, che stanno in disparte e non partecipano. Io e le insegnanti cerchiamo di coinvolgerle sedendoci accanto a loro e invitandole a provare a rompere qualcuno dei materiali offerti, ma loro non ne vogliono proprio sapere. Successivamente la maestra mi spiega che una delle due bambine, che a scuola si è sempre mostrata tranquilla e diligente, a casa affronta spesso momenti di irrequietezza e fa molta fatica ad affrontare particolari emozioni come quella della rabbia; l'altra bambina, invece, essendo molto legata alla compagna,*

### Allegato 4: autovalutazione iniziale e finale

|               |  |
|---------------|--|
| Studente/essa | Michela Spigariolo                                   |
| Gruppo/Tutor  | Gruppo territoriale di Treviso, Maria Teresa Zanatta |
| Data          | 27/02/2021; 30/03/2021                               |

