



I suoni dei luoghi per la cura del paesaggio

Lorena Rocca, SUPSI-DFA e Università di Padova

Matteo Luigi Piricò, SUPSI-DFA, consulente didattico
presso la Divisione della scuola¹

Il paesaggio sonoro: una premessa letteraria

“I rumori della città notturna, si fanno udire quando a una certa ora l’anonimo frastuono dei motori dirada e tace, e dal silenzio vengono fuori discreti, nitidi, graduati secondo la distanza, un passo di un nottambulo, il fruscio della bici d’una guardia notturna, uno smorzato lontano schiamazzo, ed un russare dai piani di sopra, il gemito d’un malato, un vecchio pendolo che continua a battere le ore. Finché comincia all’alba l’orchestra delle sveglie nelle case operaie, e sulle rotaie passa un tram”. Così Italo Calvino, nel suo celeberrimo *Marcavaldo*, studia il fenomeno del paesaggio sonoro, sviscerando l’intricata polifonia di luoghi che, in una sorta di partitura narrativa, orientano l’estro immaginativo e creativo dello scrittore e del lettore. Luoghi che si ammantano di echi suggestivi, che sembrano peraltro irradiare altre sfere sensoriali, a testimonianza del potere evocativo del suono, dell’ascolto e del suo scrigno semantico. Calvino ci aiuta ad introdurre il tema del paesaggio sonoro, o *soundscape*, che Schafer definisce la “totalità dei suoni che ci circondano, tutto ciò che la nostra percezione auditiva è in grado di cogliere: una composizione musicale, un programma radiofonico, i suoni/rumori dell’ambiente in cui quotidianamente viviamo” (1985, p. 19), e che costituisce il vasto campo esperienziale elettivamente deputato all’esercizio dell’ascolto attivo.

Sembrerà forse banale affermare che il ritorno al suono, e quindi all’ascolto, possa configurarsi come il principale antidoto per il risanamento di un’attenzione che sembra indebolirsi giorno dopo giorno, e non solo nelle nostre aule. Il prevalere della velocità comunicativa, l’eccesso di stimoli, perlopiù visivi, la necessità, pure didattica, di scongiurare potenziali assopimenti tra i nostri studenti, non hanno fatto altro che cristallizzare e stereotipare scelte e sistemi di rappresentazione dei contenuti, conducendoci ad uno sbilanciamento sistematico della componente visuale su tutto il resto. D’altro canto, sebbene sia innegabile constatare che la conoscenza del mondo che ci circonda passi anche attraverso i suoni, a differenza della vista, che ha potuto sviluppare strumenti molto raffinati per immagazzinare, manipolare e interpretare i dati che la colpiscono, l’udito sembra permanere in uno stato adolescenziale, conteso tra titubanze e tracotanze, nel suo tentativo di avvicinarsi al mondo attraverso strumenti conoscitivi e rappresentativi auspicabilmente strutturati e stabili. Non nascondiamo che questo campo di studio sia anco-

ra alle prese con strumenti e metodi da verificare e sperimentare; ma proprio per questa sua indeterminata, esso si profila come interessante ambito di indagine transdisciplinare, considerando la convergenza epistemologica che il paesaggio sonoro pretende dai vari domini che intendono occuparsene (Calanchi, 2015). Si può dire che la proprietà acustica abbia in sé sia una componente oggettiva quantificabile, sia una soggettiva, correlata alla percezione dei singoli e della comunità, e quindi al concetto stesso di paesaggio come “realtà immateriale che è il risultato di un processo di produzione mentale, che ha origine da un sguardo umano, a sua volta mediato da linguaggi differenti” (Raffestin, 2007). Non si tratta quindi di ribaltare la gerarchia dei sistemi rappresentativi, ma di pensare alla percezione umana come un apparato multimodale che si avvale di informazioni e di codici differenti, all’interno dei quali il suono rappresenta un prezioso elemento di integrazione e di interpretazione, con specificità ineliminabili e che lo rendono chiave d’accesso – in certi casi privilegiata – per comprendere la realtà e stabilire nessi significativi tra poliedrici elementi segnici, favorendo un approccio olistico alla dimensione culturale, storica e sociale. La multimodalità qui espressa chiama in gioco diversi domini disciplinari: dalla geografia alla musica, dalla storia alle lettere o alle lingue seconde, dalle arti alle scienze.

Ed ecco che la prospettiva didattica del paesaggio sonoro ci offre alcuni spunti concreti per rimettere al centro il tema dell’ascolto nel contesto formativo². In questo scenario, il paesaggio sonoro:

- può favorire l’integrazione tra domini tematici differenti e tra sfere sensoriali pure distanti, al fine di una rappresentazione più ricca e particolareggiata del fenomeno;
- è in grado di mobilitare processi attentivi (attenzione focalizzata, sostenuta e divisa) e funzioni esecutive (memoria di lavoro, elaborazione multimodale e pianificazione) cruciali per situare efficacemente lo status apprenditivo dell’allievo (Piricò, 2019) e può presentarsi come ambiente di apprendimento ideale per perseguire gli obiettivi di una pedagogia inclusiva (Mainardi, 2017);
- offrendosi come contenitore aperto ad essere inondato di varie significazioni e simbolizzazioni, il paesaggio sonoro diventa strumento prezioso per mobilitare l’astrazione, l’immaginazione, la creatività, il pensiero laterale e divergente (Piricò, 2019);

Note

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, i capitoli 2 e 4 sono stati realizzati da Lorena Rocca, i restanti da Matteo Luigi Piricò.

² Di certo non sfuggirà il fatto che la definizione sopracitata data da Schafer tende ad abbracciare contesti di esperienza che non sembrano discostarsi di molto dalle offerte formative presenti nelle ore di educazione musicale: d’altro canto, il termine *paesaggio* – proprio a vent’anni dalla firma della Convenzione europea sul paesaggio (Firenze, 2000) – pone al centro la dimensione percettiva degli elementi antropici e naturali presenti su un territorio.



Carolina Crivelli
2° anno di grafica – CSIA

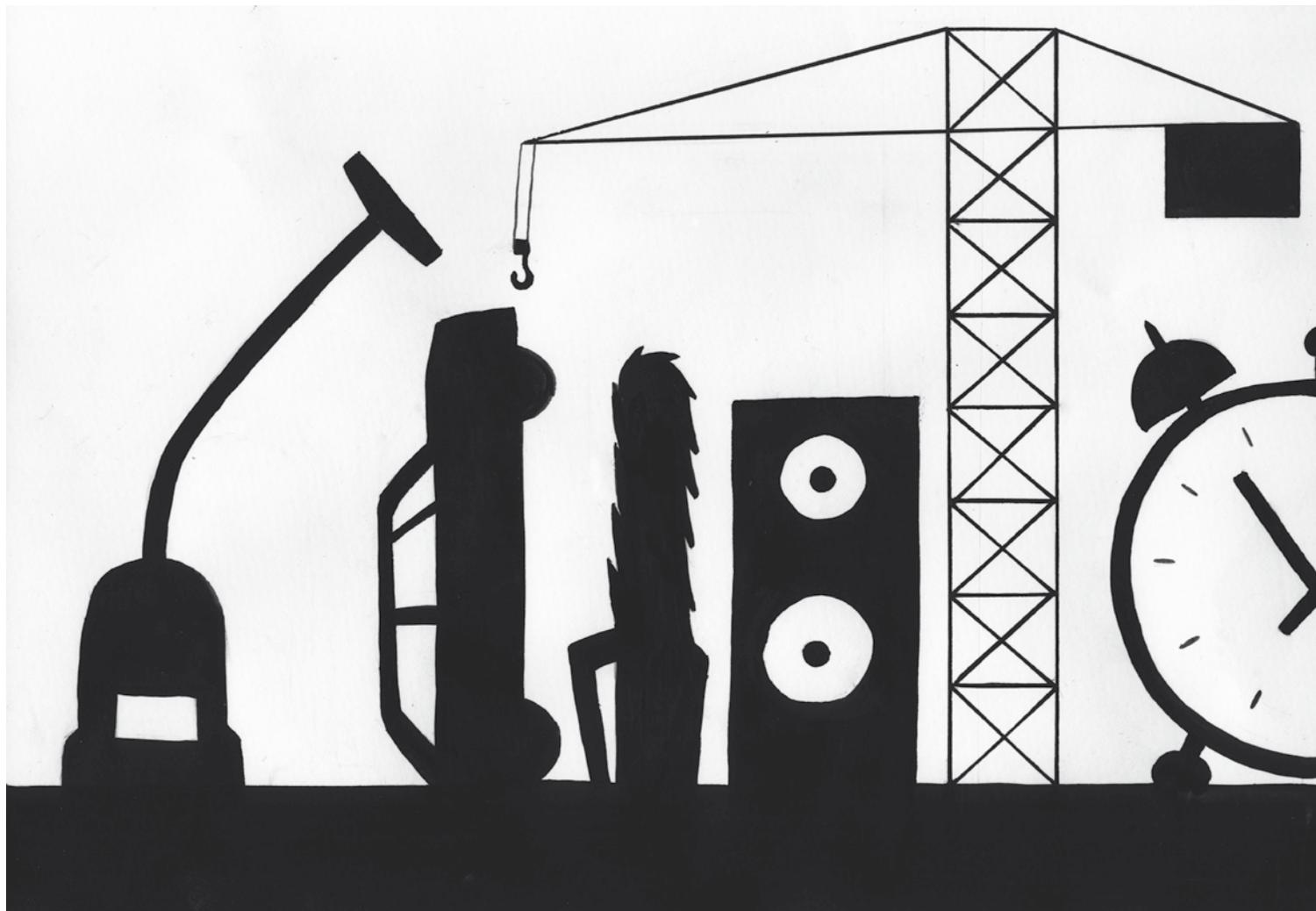
– come vedremo, può sollecitare interconnessioni non solo percettive, ma pure valoriali, in riferimento al concetto di *place attachment* (Rocca, 2019). Questi argomenti trovano riscontro nelle più recenti ricerche nel campo delle neuroscienze e della psicologia cognitiva, della semiotica e della geografia musicale. Si rifanno alle proprietà di plasticità neuronale che vengono attribuite all'attività musicale – di cui il *soundscape* costituisce una sorta di protesi concettuale³ – i cui benefici possono pure impattare su diversi campi extramusicali (Hallam, 2015). Ma il fulcro sul quale poggia l'intero discorso è, ancora una volta, il suono. Un suono non sempre estrapolato da un contesto musicale vero e proprio, ma colto per quello che è, all'interno di un ambiente non controllato (come quello di un paesaggio naturale), ma che si presenta sempre elemento complesso e multiforme, che evolve e fluttua nel tempo ma che contemporaneamente ci radica nel 'qui ed ora' percettivo, che si può modificare nei suoi parametri costitutivi, intrecciarsi e compenetrarsi ad altre scie timbriche, senza sfuggire a

problematicità di carattere interpretativo. La narrazione del suono in quanto fenomeno articolato e composito, infatti, costituisce un'ulteriore sfida educativa, pure affascinante perché in grado di reclutare un ampio apparato cognitivo per realizzare il suo scopo, sempre in relazione all'età degli allievi. Ma il percetto sonoro, come ricettacolo delle possibili rappresentazioni, si presta non raramente ad un ribaltamento tra processo estesico e poetico, dove il destinatario diventa artefice di proiezioni di significati emozionali e valoriali in ciò che ascolta, plasmando o ricreando, in un certo senso, lo stesso oggetto sonoro che tenta di interpretare, vivificandolo di configurazioni personali, sebbene sempre socializzabili e negoziabili con i diversi attori della comunità educativa.

In questo contributo cercheremo di prendere in esame solo alcuni aspetti essenziali del fenomeno del paesaggio sonoro e della dimensione conoscitiva dell'ascolto, che possono fornire una base teorica e metodologica adeguata ad una successiva esplorazione personale, da indirizzare verso alcune concrete piste didattiche.

Nota

3
Non nel senso che la *sostituisce*, ma che si 'pone avanti' (*προτιθηται*) rispetto al fenomeno musicale stesso, amplificandone la portata semantica e riducendone la specificità tecnica.



Carolina Crivelli
2° anno di grafica – CSIA

I paesaggi sonori attraverso lo studio dell'ambiente: il *place attachment*

La conoscenza dell'ambiente passa attraverso il nostro corpo. Se non ci si può esimere dal sentire (l'apparato udivo è costantemente sollecitato anche al di là della nostra volontà) l'azione dell'ascoltare – dal latino *auscultare* da *ausiula* diminutivo di *ausis* (orecchio) e quindi porre l'orecchio – richiede un atto consapevole e intenzionale. Ogni 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 (Rocca, 2013, Pisano, 2017; Calanchi e Laquidara, 2017; Marchetta, 2010). Esso è parte della nostra cultura, tanto che viene riconosciuto dall'UNESCO come patrimonio immateriale e componente essenziale del paesaggio (UNESCO, 2003). L'esperienza e i ricordi di ogni individuo sono costellati di suoni, presenti o passati (Convery, Corsane e Davis,

2012; Truax, 2008) inevitabilmente intrecciati alle esperienze sul territorio.

Il suono contribuisce, infatti, ad instaurare con il luogo un legame identitario, un *place attachment*. Il lavoro pionieristico di Fried (1963) ha messo in luce come il 'senso del luogo' sia la reazione istintiva e improvvisa a un luogo in risposta alla sua bellezza estetica, al sentimento affettivo, alla capacità che esso ha di rispondere a dei bisogni che si manifesta anche con il desiderio di mantenerne la vicinanza (cfr. Ainsworth, Bell, 1970; Bowlby, 1972-83).

Legarsi a qualcosa o a qualcuno è fondamentale nell'esperienza umana tanto quanto avere dei luoghi dai legami significativi. L'essere umano, infatti, nasce bisognoso di cercare connessioni con le persone, con i gruppi, con oggetti o con i luoghi. Questi legami ci rendono sicuri (cfr. Bowlby, 1989), creano unioni con il passato e influenzano i comportamenti futuri connet-

tendoci stabilmente all'ambiente fisico e sociale (cfr. Manzo, Devine Wright, 2014). Si può presumere, quindi, che i legami positivi di attaccamento a un luogo possano portare a una tendenza sistematica ad assumere comportamenti protettivi verso *quel* luogo. Se questa prossimità persona-luogo è presente, sicurezza e benessere sono garantiti, mentre se non è possibile dal punto di vista fisico essa viene ricercata simbolicamente, attraverso oggetti o nomi (per esempio, nei paesi di migrazione le vie sono chiamate con i nomi del paese di provenienza).

Il *place attachment* attraverso l'arte sonora

Per promuovere l'attaccamento ai luoghi, le competenze di ascolto dei paesaggi sonori sono quanto mai essenziali. Ricordiamo che, come evidenzia lo storico nord americano Hillel Schwartz (2017), attraverso i suoni sono ripristinati una serie di legami che appartengono alle nostre comunità intese come *audience* (letteralmente: pubblico in ascolto) "in cui sentiamo i suoni nel tempo (simultanei/sequenziali, con sovrapposizioni/echi, originali/tradizionali o antiquati) e nello spazio (suoni che si avvicinano/che si allontanano, vicini/lontani, in espansione/in contrazione)" (Schwartz, 2017, pp. 23-26).

Sviluppare una sensibilità all'ascolto attraverso l'arte sonora significa proporre un nuovo orizzonte di eventi acustici permeati della nostra storia e dei nostri valori, una molteplicità di movimenti che evocano anche i diversi *attori sociali* presenti *sul* territorio, i loro *bisogni*, le personali *logiche* e *interessi*, il *valore* e il *senso* che questi attribuiscono a *quel* luogo.

Utilizzare l'arte sonora per avvicinarsi al territorio enfatizza la modalità di appropriarsi di un luogo attraverso il corpo, i sensi, le percezioni, le emozioni e mette al centro il singolo nel suo *placemaking*, maturando la consapevolezza dei luoghi quali prodotti culturali in quanto co-costruiti dalle comunità. L'arte sonora, in tal senso, è uno splendido mediatore perché permette di portare il *fuori* (dalle aule) *dentro* (alle scuole) in una dimensione di esplorazione attiva, di protagonismo e di cambiamento. In tal modo, il senso del luogo si alimenta proprio attraverso i suoni incrementando le reti di relazioni che sostengono l'attaccamento e contribuiscono a sviluppare le connessioni tra chi abita i luoghi e il loro ambiente fisico, promuovendo identità personale e sociale. I suoni consentono infatti di 'riconnettersi' ai luoghi rinforzando i legami tra gli studenti, la scuola e la loro comunità riducendo l'estraneità attraverso un aumento della signifi-

ficatività e dell'autenticità delle esperienze (cfr. Theobald, Curtiss, 2000; Preston, 2015).

Questo approccio richiama il ruolo centrale del locale sul globale; sviluppa conoscenza, abilità e motivazione verso i luoghi e permette a tutte le persone coinvolte nel processo educativo di: essere più partecipi all'interno delle comunità di appartenenza; comprendere la complessità; promuovere la capacità di collaborare con gli altri; sviluppare il senso di responsabilità nei confronti del contesto; aver fiducia nell'essere partecipi attivi e nel prendere decisioni nella comunità; avere un ruolo attivo percependosi come efficaci nel proporre e produrre cambiamento. Gli studenti, attraverso questo approccio, imparano a muoversi all'interno dell'eredità culturale dei luoghi e a cogliere le opportunità offerte loro dal contesto.

Questo approccio ben si presta allo studio dell'ambiente in quanto l'insegnamento/apprendimento è trasversale alle discipline, organizzato sugli attributi dei luoghi più che su quelli delle materie. Inoltre, è 'sintetico' in quanto riunisce la conoscenza dell'estraneo e del locale, il narrativo e l'arte, il mito e la scienza. Usare i suoni nella didattica può avvenire in qualsiasi momento, ma soprattutto in qualsiasi luogo, e promuove l'*agency* degli studenti che sono chiamati a scegliere cosa, come, quando e dove apprendere in base agli interessi, alla forza e ai bisogni che sentono come emergenti. Per questo motivo i luoghi individuati non devono essere obbligatoriamente naturali, ma possono essere legati a un ambiente urbano proprio per quell'arcipelago sonoro che i singoli luoghi racchiudono in sé quali espressioni di complessità.

Arcipelaghi sonori

I molteplici ambiti sonori ci dimostrano come il nostro udito sia inconsapevolmente attento ai dettagli. Una delle scoperte più significative degli ultimi vent'anni è che il cervello cambia la propria struttura e organizzazione sulla base dell'esperienza. Se per esempio sentiamo cadere un oggetto nell'altra stanza, in un luogo a noi familiare, molto probabilmente riusciamo a capire cos'è caduto tra le cose presenti nella stanza e abbiamo un'idea delle dimensioni o del materiale di cui è fatto l'oggetto.

Il semplice ascolto di ciò che ci circonda mette in evidenza un design acustico (Rocca, 2019), ma soprattutto dei giochi di potere. Interessante, a questo proposito, il concetto di 'arcipelago sonoro', quale un insieme

eterogeneo di ‘territori sonori’ mutevoli, modellati dalla forte valenza evocativa che ha il suono quando dialoga con noi (cfr. Bonnet, 2016). Attraverso l’individuazione dell’arcipelago sonoro, dunque, è possibile individuare un insieme di ‘nodi’, isole e isolotti che veicolano un gruppo innumerevole di suoni individuali sia ‘reali’ che ‘fantasma’ e, quindi, sempre al limite dello spostamento, del diventare qualcos’altro anche sulla base delle nostre percezioni (cfr. *ibid.*). L’arcipelago sonoro, pertanto, è in costante movimento, praticamente impossibile da mappare per la sua fluidità, in cui il suono circola e si distribuisce, quale entità fugace, che muta, resiste, persiste e contamina tutto ciò che è udibile.

Come osserva Erkizia (2019), la cosa realmente importante è la capacità che ha il suono di produrre ferite, lasciare tracce fino a contribuire (attraverso l’attribuzione di valore o ricordo) a realizzare delle nostre geografie mentali.

L’arcipelago sonoro si costituisce, quindi, come un concetto connettore e compito sfidante, una palestra per lo sviluppo di competenze trasversali (cfr. Rocca, 2018) spendibile in molteplici ambiti del reale. In particolare, l’attenzione al *sound* permette di affinare la percezione profonda del territorio, di sviluppare l’attitudine al bello, di promuovere sentimenti di adozione e di presa in carico dei paesaggi vissuti come patrimonio comune (cfr. Rocca, 2013; Rocca, Zavagna, 2015).

L’attenzione dovuta nei confronti dei luoghi sonori è proprio quella di non perdere il contatto con la realtà, con il ‘fatto geografico’ a cui si connettono i processi – il farsi – e con questi i valori – il senso – in modo che il paesaggio sonoro diventi un viatico che porta ciò che succede fuori dalle aule scolastiche all’interno di esse, rendendo così l’autentico, il reale e il significativo attraverso l’esperienza che radica non solo l’apprendimento ma incide sulla plasticità del nostro cervello.

Piste didattiche

Si fa presto a dire ‘paesaggio sonoro’ e a cadere subito in una sorta di banalizzazione dell’offerta formativa ad esso collegata. Un certo abuso di pratiche didattiche tese a rapportarsi a questa dimensione, anche in modo *naïf* ed eccessivamente ondivago o aleatorio, ha contribuito ad associare al tema del paesaggio sonoro accezioni di superficialità e di frivolezza (non solo nel contesto dell’educazione musicale).

Oggi i tempi sono maturi per raccogliere le esperienze

più significative ed approfondite, per fare del paesaggio sonoro un contesto di apprendimento credibile, in cui far confluire approcci formativi metodologicamente qualificati e architetture didattiche efficaci (Hattie, 2011). Dell’incontro tra vari campi disciplinari abbiamo già parlato. Una panoramica delle esperienze presenti in letteratura ci permette però di precisare che le proposte formative abbracciano sia situazioni a bassa strutturazione – come semplici ‘passeggiate sonore’, in cui i vari studenti sperimentano un certo percorso sensoriale, registrando mnemonicamente le impressioni ricavate, da socializzare al termine dell’esperienza – sia opzioni più organizzate, come ricognizioni su elementi sonori precedentemente individuati e mappati secondo puntuali indicatori precostituiti; oppure, ancora, attività tese alla costruzione di artefatti, rappresentazioni, creazioni originali. Rispetto a quest’ultima tipologia, l’elenco si fa ulteriormente differenziato, comprendendo la creazione di guide turistiche di paesaggi sonori, mappe multimodali, composizioni che utilizzano i suoni ambientali o improvvisazioni che dialogano su materiale sonoro raccolto durante le esplorazioni, giochi e attività motorie, il tutto da integrare e contrappuntare con altre modalità percettive in una sorta di sinestetica rete rappresentativa, che porta all’attivazione di processi cognitivi, creativi ed espressivi complessi (Azzolin, 2009). Una variegata offerta didattica che si preannuncia propizia non solo allo sviluppo di competenze disciplinari, ma anche alle sollecitazioni di varie competenze trasversali, come il *pensiero creativo*, il *pensiero riflessivo e critico* e pure le *strategie di apprendimento*.

A seconda delle architetture didattiche, delle rotazioni gruppal, delle modalità di interazione e di rappresentazione, è possibile pure attivare altre competenze trasversali, come la *collaborazione* o la *comunicazione*. In linea di principio, la didattica dei paesaggi sonori è anche perfettamente integrabile con alcuni approcci recenti dell’apprendimento situato: perché basato su una realtà legata alla vita dello studente e declinabile attraverso valenze esplorative, esso si pone nel solco della *Place-Based education* (Grünevald, Smith, 2008); si può configurare come apprendimento co-costruito (dai significati soggettivi ma sempre negoziabili), situato, esperienziale, ma pure autoregolato e collaborativo, secondo i principi del *CSSC Learning* (De Corte, 2010)⁴; risulta, inoltre, fortemente permeabile alle indicazioni della *Dichiarazione di Bonn sull’edu-*

Nota

4

L’acronimo corrisponde alle caratteristiche dell’approccio, ovvero costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

Figura 1 – Schema sinottico delle potenzialità formative del paesaggio sonoro come ambiente di apprendimento



cazione musicale in Europa (2011), in merito ai criteri di accessibilità (e di inclusività), di qualità e di pertinenza in riguardo alle sfide culturali e sociali che gli educatori dovrebbero assumersi (fig. 1). Sotto quest’ottica, pensiamo soltanto ai diversi interrogativi che la riflessione sui paesaggi sonori può sollecitare, in chiave educativa, e alle forme di preservazione attiva che

possono scaturire da progetti didattici tesi non solo all’esplorazione, ma pure alla salvaguardia del patrimonio geografico, storico, culturale. Un propizio ancoraggio al tempo e allo spazio, personale e condiviso, di cui la scuola ha sempre bisogno.

Bibliografia

Azzolin, S. (2009). La musica come facilitatore degli apprendimenti. In: E. Maule, & S. Azzolin, *Suoni e musiche per i piccoli. Educazione sonora integrata per la scuola dell’infanzia*. Trento: Erickson.

Bonnet, F. J. (2016). *The Order of Sounds: A Sonorous Archipelago*. Cambridge (MA): MIT Press.

Calanchi, A. (a cura di) (2015). *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*. Giulianova: Galaad.

Calvino, I. (1966). *Marcavaldo ovvero le Stagioni in città*. Milano: Einaudi.

De Corte E. (2010). Historical developments in the understanding of learning, in Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (a cura di). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing, pp. 35-67.

Erkizia, X. (2017). *Il rumore lontano*. Locarno: supsi-Libe (consultabile su www.paesaggisonori.supsi.ch).

Gruenewald, D. A. & Smith G. A. (eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Erlbaum.

Hallam, S. (2015). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Piricò, M.L. (2019). Paesaggio sonoro, senso del sé e

apprendimento autentico, in Rocca, L. (a cura di), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.

Rocca, L. (2013). Le impronte del paesaggio sonoro: un’opportunità per la didattica della storia e della geografia, in *Ri-Vista. Ricerche per la Progettazione del Paesaggio*, 11, 1, pp. 17-25.

Rocca, L., & Zavagna, P. (2015). *Percorsi educativi sui paesaggi sonori*, in Michi, F. (a cura di), *Per chi suona il paesaggio*, Atti del ii meeting fkl (Forum

Klanglandschaft; Firenze, 2014). Firenze: Fratini, pp. 125-47.

Schafer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi-Unicopli.