



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

TESI DI LAUREA

**Il paesaggio sonoro a scuola: riflessioni artistiche e scoperte scientifiche
integrate alle pratiche didattiche della scuola primaria**

Docente 1° relatore: Prof. Efsio Blanc

Docente 2° relatore: Prof.ssa Manuela Filippa

Studente: Samuele Scelvino

17 AO5 164

«La musica ci insegna la cosa più importante che esista: ascoltare». (Ezio Bozzo)

INDICE

INTRODUZIONEp. 6

SEZIONE I – QUADRO CONCETTUALE DALL’EDUCAZIONE MUSICALE AL PAESAGGIO SONORO

CAPITOLO 1: EXCURSUS STORICO DAI PROGRAMMI SCOLASTICI ALLE INDICAZIONI NAZIONALI.....p. 9

1. L’educazione musicale nei documenti programmatici del Novecento.....p. 9
 - 1.1. L’educazione all’ascolto nei Programmi Scolasticip. 14
2. Indicazioni Nazionali: traguardo di competenza sul paesaggio sonoro.....p. 17
 - 2.1. Discontinuità tra infanzia e primaria nelle Indicazioni Nazionali 2012.....p. 21

CAPITOLO 2: L’EDUCAZIONE ALL’ASCOLTO COME PARTE INTEGRANTE DELL’EDUCAZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA PRIMARIAp. 22

1. Evoluzione del concetto di musica.....p. 22
2. L’introduzione di nuove musiche: la musica tonale, le musiche extraeuropee.....p. 25
 - 2.1. Il superamento della musica tonale.....p. 27
 - 2.2. Le innovazioni tecnologiche: un elogio alla registrazione.....p. 29
3. Una nuova distinzione tra suono e rumore.....p. 30
 - 3.1. Il punto di vista della fisica.....p. 30
 - 3.2. Il punto di vista della percezione.....p. 34
 - 3.3. Il rumore nella musicap. 36
4. Il silenzio.....p. 39
 - 4.1. John Cage e la ricerca del silenzio assoluto.....p. 39
 - 4.2. Il ruolo del silenzio per Maria Montessori.....p. 40

CAPITOLO 3: IL PAESAGGIO SONORO	p. 42
1. Il concetto di paesaggio	p.42
1.1. La Convenzione di Firenze e il paesaggio sonoro.....	p.43
1.2. Il concetto di paesaggio sonoro prima di R.M. Schafer	p. 44
2. Gli studi di R.M. Schafer.....	p. 45
2.1. Il <i>Vancouver soundscape</i> e l'inquinamento acustico.....	p. 45
2.2. Le caratteristiche del paesaggio sonoro	p. 47
2.2.1. Origine dei suoni.....	p. 47
2.2.2. Relazione figura/sfondo.....	p. 49
2.2.3. Paesaggio sonoro <i>hi-fi</i> e <i>lo-fi</i>	p. 50
2.3. La pulizia dell'orecchio.....	p. 51
2.3.1. La preservazione del paesaggio sonoro	p. 53
3. Il paesaggio sonoro del <i>lockdown</i>	p. 54
4. Il paesaggio sonoro nell'educazione all'ascolto.....	p. 56

***SEZIONE II - PRATICHE DIDATTICHE DI EDUCAZIONE MUSICALE ALL'ASCOLTO
DEL PAESAGGIO SONORO***

CAPITOLO 4: IL PAESAGGIO SONORO E L'EDUCAZIONE MUSICALE, LA PASSEGGIATA SONORA	p. 59
1. Fissare porzioni di paesaggio.....	p. 59
1.1. Le sonografie.....	p. 60
1.1.1. Le descrizioni scritte.....	p. 60
1.1.2. Le mappe sonore.....	p. 61
1.2. Le registrazioni.....	p. 63
2. La passeggiata sonora.....	p. 65
2.1. Caratteristiche.....	p. 66
2.2. Progettazione	p. 68
3. <i>Soundscape composition</i> : lavoro postumo sui suoni.	p. 71

CAPITOLO 5: LA PASSEGGIATA SONORA ALLA MORENA DI GRESSAN: ANALISI DI UN'INIZIATIVA CON LA SCUOLA	p. 75
1. La scelta del sito.....	p. 75
2. L'annotazione dei suoni ascoltati.....	p. 76
3. L'analisi contestuale e la messa in comune dei dati.....	p. 77
4. Le rappresentazioni.....	p. 80
5. Future e possibili direzioni di lavoro.....	p. 85
6. Riflessioni finali sull'esperienza	p. 87
 BIBLIOGRAFIA.....	p. 91
SITOGRAFIA.....	p. 96
RINGRAZIAMENTI.....	p. 99

INTRODUZIONE

Le motivazioni che mi hanno spinto a svolgere un progetto di tesi sul paesaggio sonoro sono molteplici. Innanzitutto, la musica ha sempre fatto parte del mio quotidiano: le melodie della chitarra di mio papà mi hanno accompagnato durante la mia infanzia. La mia passione per la musica è cresciuta sempre di più grazie alle numerose esperienze che ho vissuto: dai primi corsi di chitarra organizzati dalla biblioteca di La Salle, alle scuole medie a indirizzo musicale, alla prima band, ai concerti, agli studi presso la Scuola di Formazione e Orientamento Musicale che sto ancora frequentando. Grazie a queste esperienze ho imparato l'importanza dello sviluppo dell'ascolto attento, quale competenza fondamentale del far e del sentire musica. Attraverso gli studi accademici e la scrittura del seguente elaborato finale, ho arricchito le mie competenze professionali nell'ambito dell'educazione musicale.

Il lavoro di tesi analizzato si occupa del tema del paesaggio sonoro quale contesto privilegiato per un'educazione musicale all'ascolto. La letteratura sull'argomento comprende diversi ambiti disciplinari quali la composizione musicale, l'architettura, la geografia, l'ecologia e naturalmente l'educazione musicale. L'obiettivo perseguito è stato di comprendere come le riflessioni artistiche e le scoperte scientifiche sul paesaggio sonoro siano state integrate e mediate nelle pratiche didattiche della scuola primaria.

Nel **primo capitolo** si analizzerà il graduale inserimento del paesaggio sonoro nei Programmi e nelle Indicazioni ministeriali riguardo l'educazione musicale. Per farlo sarà necessario comprendere l'evoluzione della valenza educativa della musica dai primi cenni legislativi della fine dell'Ottocento fino ai giorni nostri.

Nel **secondo capitolo** si adotterà uno sguardo ampio, per analizzare la progressione del concetto di musica nel secolo passato: una progressione che ha non poteva non avere un riflesso importante nella ricerca dell'educazione musicale. A supporto della tesi, si farà riferimento alle principali teorie riguardo l'educazione all'ascolto come elemento fondante delle pratiche didattiche del paesaggio sonoro.

Il **terzo capitolo** esplicherà il concetto di paesaggio sonoro, cogliendo le relazioni con le recenti indicazioni della ricerca geografica e delle convenzioni internazionali sulla preservazione del paesaggio. Verrà utilizzata l'opera seminale di R.M. Schafer, *The tuning of the World* (1977) per descrivere le principali caratteristiche dello studio del paesaggio sonoro in ambito educativo. In seguito, la proposta didattica verrà ampliata analizzando le recenti opere a riguardo, in particolare seguendo il contributo di Piatti, Strobino e Vitali.

Nel **quarto capitolo** verranno illustrati alcuni esempi di proposte didattiche di educazione all'ascolto del paesaggio sonoro rivolte ai bambini della scuola primaria. In particolare, l'analisi si concentrerà sulle implicazioni teoriche e pratiche della conduzione di una passeggiata sonora e dell'utilizzo del registratore come catalizzatore delle esperienze di ascolto dei bambini.

Infine, nel **quinto capitolo**, si presenterà un'iniziativa di passeggiata sonora condotta assieme alla professoressa Filippa nei pressi della morena di Gressan. Attraverso la metodologia della ricerca-azione verranno analizzati i punti di forza e le criticità del progetto proposto.

**SEZIONE I: IL PAESAGGIO SONORO NELL'EDUCAZIONE MUSICALE:
QUADRO TEORICO**

CAPITOLO 1: EXCURSUS STORICO NEI PROGRAMMI MINISTERIALI DI EDUCAZIONE MUSICALE

Nelle attuali Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, nel campo di esperienza della scuola dell'infanzia "immagini, suoni, colori", compare un traguardo di competenza riguardante il Paesaggio Sonoro. Si tratta di un elemento di novità, introdotto progressivamente nelle Indicazioni Ministeriali. L'obiettivo del presente capitolo è di ripercorrere la legislazione scolastica italiana dalla fine dell'Ottocento fino ai giorni nostri al fine di reperire nel corso del tempo i riferimenti all'educazione all'ascolto e al paesaggio sonoro nei programmi ministeriali di educazione musicale.

1. L'educazione musicale nei Programmi Scolastici del Novecento

«I primi cenni all'Educazione musicale (essenzialmente intesa nella forma del Canto corale) compaiono nel 1888 con le proposte avanzate da Aristide Gabelli al ministro Paolo Boselli» (Badolato & Scalfaro, 2013, p.89). Come si evince dalla citazione di apertura, l'educazione musicale è entrata a far parte del novero delle discipline scolastiche da poco meno di un secolo e mezzo, e sovente era sinonimo di attività ricreativa di canto corale che aveva come unico obiettivo il sollievo dell'occupazione mentale (Gabelli, 1888). A questi scopi di rilassamento e di divertimento si contrapponeva un insegnamento figlio della cultura delle accademie musicali (un tempo chiamate "conservatori")¹, in cui l'apprendimento del solfeggio e della teoria musicale erano alla base della formazione del musicista (Oebelsberger & Reinstadler, 1998). Questa contraddizione metodologica destinava l'educazione musicale a un ruolo marginale, tanto è vero che il ministro Baccelli nel 1894 la inseriva ancora nelle materie facoltative. Per giungere al momento in cui l'insegnamento della musica divenne obbligatorio, bisogna arrivare all'inizio del Novecento quando a seguito del 1° Congresso Pedagogico Nazionale di Torino del 1898, la musica ottenne spazio nei "Programmi per gli Asili d'infanzia" emanati col RD 4 gennaio 1914 n. 27, seguiti alla Legge Daneo-Credaro del 1911. Durante il Congresso intervennero i pedagogisti Rosa Agazzi e Pietro Pasquali, i quali insistettero sulla valenza educativa del canto per l'importanza dello sviluppo degli organi sensoriali. Successivamente, il pensiero delle sorelle Agazzi venne reso operativo da Giuseppe Lombardo-Radice,

¹ Viene riportato un riferimento alle prime normative scolastiche riguardanti l'educazione musicale a fine Ottocento in quanto per lungo tempo questa impostazione influenzerà l'insegnamento musicale della scuola italiana.

collaboratore del ministro Giovanni Gentile, il quale contribuì nella stesura della riforma della scuola italiana del 1923. Furono i programmi di Lombardo-Radice a elevare l'insegnamento della musica nel novero delle discipline obbligatorie nella scuola elementare. Con la denominazione "canto", la musica venne inserita negli insegnamenti artistici assieme al disegno spontaneo e alla bella scrittura (Badolato & Scalfaro, 2013). La riforma non prevedeva la continuità dell'insegnamento della materia attraverso i cicli scolastici, tant'è vero che nella scuola secondaria l'insegnamento musicale trovava prosecuzione soltanto al liceo femminile, nelle scuole di avviamento professionale e all'istituto magistrale, laddove la formazione musicale dei futuri insegnanti della scuola elementare era così articolata:

Nell'Istituto magistrale (della durata di sette anni, quadriennio più triennio), la musica è intesa sia come insegnamento teorico (perlopiù solfeggio) sia come prassi canora e strumentale (era infatti previsto l'insegnamento facoltativo di uno strumento). Erano previste due ore di Musica e Canto corale e due ore di Strumento (facoltativo) alla settimana. Negli ultimi due anni del triennio le ore complessive diventavano tre, poiché Musica e Canto corale si riduceva ad un'ora (*Ivi*, p. 94).

L'insegnamento della musica era impartito ai giovani docenti durante l'intero settennio ed era composto principalmente da nozioni teoriche derivate dal solfeggio e dalla pratica del canto corale. Come riportato nella descrizione dei Programmi, a quei tempi per "educazione musicale" si intendeva quasi esclusivamente l'insegnamento di canti corali del repertorio nazionale e popolare. Nonostante l'insegnamento strumentale fosse facoltativo, il monte ore settimanali previsto (2 ore) risulta essere notevole e privo di diminuzioni orarie nel triennio finale come invece accadeva per l'insegnamento della teoria musicale, che passava da due ore a una (*Ivi*).

L'insegnamento del canto nell'epoca fascista era principalmente funzionale alla diffusione dei valori nazionali unitari e della lingua italiana. L'esercizio del canto corale permetteva la condivisione di inni nazionali, che oltrepassando la quotidianità scolastica diventava un mezzo di propaganda per esaltare il regime. Inoltre, l'apprendimento della lingua italiana attraverso gli inni era uno strumento utile per la realizzazione dell'unità linguistica, volta a scalzare i dialetti e le lingue minoritarie dalle aule scolastiche in favore di una diffusione completa della lingua italiana. I giovani italiani potevano così apprendere la corretta pronuncia dell'italiano attraverso la memorizzazione dei testi delle canzoni o delle poesie (Schiavon & Zamperlin, 2013).

In un'educazione musicale incentrata quasi esclusivamente sulla produzione vocale cantata, nei Programmi sopraccitati l'ascolto sembra non avere alcuna rilevanza. La sua assenza non venne colmata neppure nei programmi d'esame dell'istituto magistrale inferiore emanati dal ministro De Vecchi nel 1936, in cui invece assumevano crescente importanza gli elementi teorico-nozionistici, che riprendevano a loro volta i programmi dello studio del solfeggio nei conservatorii. La Storia della musica è citata appena, come biografia dei compositori italiani, senza alcuna contestualizzazione storico-culturale delle opere né tantomeno l'ascolto delle stesse (data la difficoltà di reperimento di apparecchi di riproduzione, quali i grammofoni) (Badolato & Scalfaro, 2013). In questo periodo non è solo l'ascolto a mancare, ma molteplici dimensioni dell'educazione musicale, quali la produzione strumentale, la pratica ritmica e le attività di movimento

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, a metà degli anni Cinquanta, il ministro Ermini riformò il sistema scolastico della neonata Repubblica Italiana. Il nuovo programma distingueva la scuola elementare in due cicli: le classi prima e seconda componevano il primo ciclo, le ultime tre classi il secondo. Il programma del primo ciclo non prevedeva materie distinte, bensì "gruppi di attività". L'educazione musicale rientrava con la dicitura "canto" nel gruppo "lettura, scrittura, altre attività espressive" (Scalfaro, 2014). Contrariamente ai sostituiti programmi del ministro Gentile, «nelle indicazioni di Canto corale per il primo ciclo, gli elementi teorici legati al solfeggio rivestono una posizione più esigua» (Badolato & Scalfaro, 2013, p.95). Nonostante la denominazione non sia ancora "educazione musicale", il canto è concepito in maniera differente rispetto al passato, i suoi obiettivi, divenuti più aperti, toccarono per la prima volta anche l'educazione all'ascolto. Per Ermini, lo scopo del canto era di «contribuire all'elevazione spirituale e alla socialità; all'educazione dell'orecchio, della voce, della retta pronuncia; all'addestramento motorio» (*Ibidem*). In opposizione alla didattica del periodo fascista, nei quali programmi di "Canto corale" abbondavano elementi teorici di notazione musicale e del solfeggio, nella premessa generale della riforma Ermini, emerge l'intenzione di bandire ogni insegnamento nozionistico, nel tentativo di scaturire nell'alunno l'interesse ad apprendere, considerandolo come un soggetto guidato dall'intuito, dalla fantasia e dal sentimento. (Scalfaro, 2014). Ermini sottolineava come il nozionismo scolastico non trovasse una ricaduta nella futura vita adulta dei discenti:

Scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da se, perché

ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita (Decreto del presidente della Repubblica, 14 giugno 1955, p.2).

Nel secondo ciclo venivano approfonditi gli aspetti di produzione canora con attenzione all'educazione all'orecchio tramite l'ascolto di brani musicali adatti all'età (Colarizi, 1966). L'eliminazione dell'insegnamento dell'alfabetizzazione musicale di base, ovvero degli elementi teorici cardine, non era garanzia di prevenzione del nozionismo. Inoltre, nell'ottica democratica di rendere la disciplina accessibile a tutti, vennero fatte delle semplificazioni, riducendola da linguaggio specialistico riservato all'*élite* dei musicisti, a un insieme di attività canore e di ascolto che spesso esistevano solo su carta e non trovavano una reale applicazione in classe (Scalfaro, 2014).

La riforma Ermini non si limitò alla scuola primaria, ma modificò anche la normativa delle scuole superiori. L'insegnamento musicale scomparve in tutti gli istituti, ad eccezione di quello magistrale, in cui venivano formati i futuri insegnanti della scuola primaria. Il programma di educazione musicale delle magistrali mostrava significative discontinuità tra ciò che veniva chiesto di imparare ai giovani maestri e ciò che avrebbero dovuto insegnare ai loro alunni della scuola elementare. Se infatti il nozionismo della teoria musicale venne messo al bando alla primaria, sopravvisse all'istituto magistrale, laddove ai giovani insegnanti venivano impartite lezioni sulla notazione melodica, sulla figurazione ritmica e sul solfeggio.

La riforma Ermini creò così una contraddizione tra la rimozione della teoria musicale alla scuola elementare e il suo insegnamento all'istituto magistrale. Il nozionismo teorico che alla primaria veniva evitato a tutti i costi era invece di rilevante importanza nella formazione dei futuri maestri. Secondo Anna Scalfaro, alla base di questa discrepanza vi era «la convinzione che per formare musicalmente il maestro di scuola primaria fosse necessaria un'infarinatura simile a quella che si otteneva nei corsi di solfeggio al conservatorio» (2014, p. 128). Durante il quadriennio della scuola magistrale, ai maestri e alle maestre in formazione non venivano forniti alcuni insegnamenti su come proporre determinati argomenti musicali ai bambini in funzione del loro sviluppo cognitivo-psicologico, bensì veniva proposto un insegnamento alla stregua dei programmi di solfeggio dei conservatorii. Non è evidente, dunque, il nesso tra ciò che veniva studiato all'istituto magistrale e le pratiche didattiche di educazione musicale nella scuola elementare, dal momento in cui i futuri insegnanti imparavano nozioni di teoria musicale e di solfeggio che mai avrebbero insegnato ai loro alunni.

La necessità di definire una chiara impostazione pedagogica della materia “musica” alle scuole magistrali fu colta nel 1960 da Costanzo Capirci, il quale evidenziava un’ulteriore problematica: l’introduzione nel 1939 di un segmento scolastico medio, che si situava a cavallo tra la scuola elementare e le scuole superiori, in cui veniva interrotto l’insegnamento musicale. Nel periodo in cui venne varata la legge Ermini (1955), il giovane scolaro che avesse deciso di intraprendere gli studi all’istituto magistrale avrebbe frequentato per i tre anni successivi alla scuola primaria una scuola priva di studi musicali, per riprenderli successivamente all’istituto magistrale, ridotto ai soli quattro anni conclusivi (quello che in epoca fascista veniva definito “istituto magistrale superiore”) (Ivi). Pochi anni dopo l’articolo di Capirci, con la legge 31 dicembre 1962 n. 1859 nacque la scuola media unificata. Furono proprio i programmi scolastici del 1963 a utilizzare per la prima volta la denominazione “educazione musicale” per indicare l’insegnamento della musica, e non più il riduttivo “canto corale”. Nonostante il cambio di nomenclatura fu un’importante tappa per l’educazione musicale e per l’istruzione scolastica, la disciplina ricopriva ancora un ruolo marginale, in quanto era obbligatoria solo al primo anno, aveva un monte ore settimanali di una sola ora di lezione e non costituiva materia d’esame (Oebelsberger & Reinstadler, 1998). Nonostante l’esiguità del monte ore dedicato, il passaggio da “canto corale” a “educazione musicale” non fu soltanto un cambiamento formale e terminologico, ma fu un reale cambiamento didattico. La disciplina abbracciò infatti altri contenuti, finendo di connotarsi esclusivamente come canto corale. Tra i nuovi obiettivi proposti dalla riforma comparve per la prima volta in classe prima (obbligatoria) un accenno all’educazione all’ascolto dei fenomeni acustici presenti in natura o in ambienti antropici. Tale obiettivo non trovava prosecuzione nei successivi due anni facoltativi in cui l’attenzione all’ascolto veniva rivolta esclusivamente a brani di musica tratti dal repertorio classico. Il fatto di riservare l’ascolto ai suoni dell’ambiente soltanto alla classe prima, per poi proporre ascolti più “complessi” alle classi successive, lascia intravedere il pregiudizio secondo cui l’ascolto dei suoni dell’ambiente sia “propedeutico” all’ascolto vero, ovvero quello dei brani musicali. L’ascolto dei fenomeni acustici non sembrava aver un significato proprio, ma pare fosse soltanto un “esercizio” funzionale finalizzato all’ascolto di brani musicali. Nei programmi del 1963, i suggerimenti relativi all’ascolto risultano molto generici e privi di riferimenti didattici chiari. Centrale era invece l’educazione ritmica, con espliciti riferimenti al metodo di Dalcroze.

L’insegnamento dell’educazione musicale fu reso obbligatorio per tutto il ciclo scolastico soltanto a partire dai programmi per la scuola media del 1979, a seguito della legge 16 giugno 1977 n. 348 che abolì definitivamente la facoltatività delle materie scolastiche. Inoltre, il monte

ore settimanali venne raddoppiato, portando così la materia a due ore complessive di lezione. Questo progresso fu frutto anche del lavoro della SIEM, la neonata *Società Italiana per l'Educazione Musicale*, che iniziò l'opera di promozione dell'insegnamento musicale nelle scuole di ogni ordine e grado, attraverso convegni, corsi di formazione per i docenti e fondando la rivista specialistica "Musica Domani", tutt'oggi esistente. I nuovi programmi si presentarono più articolati e sistematici dei precedenti del 1963²: il canto e l'ascolto vennero infatti affiancati dalla pratica musicale e dalle attività di improvvisazione e di composizione (Scalfaro, 2014).

1.1. L'educazione all'ascolto nei Programmi Scolastici

I primi cenni di educazione all'ascolto comparvero dunque nella riforma del 1955 in relazione agli obiettivi di canto corale, ma si iniziò a parlare di ascolto dei fenomeni acustici soltanto a partire dall'istituzione della scuola media unificata nel 1962. Come riportato in precedenza, tale obiettivo comparve soltanto per la classe prima (obbligatoria), mentre nelle due classi successive le attività di ascolto riguardavano la conoscenza di brani tratti dal repertorio classico (Scalfaro, 2014). Con la riforma del 1979, che rese obbligatoria la materia nell'intero triennio di scuola media, l'educazione all'ascolto assunse un ruolo cruciale all'interno dell'educazione musicale. Si legge infatti nelle finalità della disciplina: «Primario obiettivo dell'educazione musicale è promuovere la partecipazione attiva del preadolescente all'esperienza della musica nel suo duplice aspetto di espressione-comunicazione (momento del "fare musica") e di ricezione (momento dello "ascoltare")» (Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, p. 21). L'ascolto e la produzione vennero messi in relazione tra loro attraverso l'educazione all'orecchio musicale, che riguardava la capacità di discriminare e di memorizzare i fatti sonori. Di rilevante importanza è l'indicazione del legislatore di considerare i diversi settori della materia come un *unicum* e non in maniera separata, creando un *fil rouge* tra l'educazione all'orecchio, l'ascolto, l'apprendimento della notazione, la pratica vocale e strumentale, e la creatività. Vi era un breve accenno all'uso del registratore, ma le indicazioni riguardanti il suo utilizzo vengono liquidate in pochi termini con il riferimento alle «molteplici possibilità di tipo didattico offerte da tale sussidio» (*Ivi*, p. 22). Alla tradizionale lettura delle opere classiche, l'ascolto dei brani aprì all'eterogeneità dei repertori, senza preclusioni di epoca, nazionalità, genere, con la raccomandazione di non trascurare musiche di civiltà extra-europea, il canto popolare e

² Tra i vari obiettivi promossi spicca un termine che verrà ripreso più volte in questa tesi: l'educazione all'orecchio musicale. Rimanderemo più avanti il discorso attorno a questo particolare modo di intendere l'educazione all'ascolto quando parleremo del compositore canadese Raymond Murray Schafer e delle sue ricerche acustiche sul paesaggio sonoro (*soundscape project*).

religioso. Altri obiettivi evidenziati dell'educazione musicale dell'epoca erano l'osservazione e l'analisi del suono nei suoi vari parametri (altezza, intensità, timbro e durata) e il miglioramento della capacità di riconoscere strumenti e voci dall'ascolto del loro timbro. Infine, l'educazione all'ascolto venne arricchita dell'analisi dei fenomeni acustici degli ambienti naturali e umani, con riferimento anche all'aspetto fonico del linguaggio verbale. L'apprendimento della notazione musicale si riferiva a una pratica graduale che iniziava con la comprensione della corrispondenza suono-segno, passando dalla notazione intuitiva a quella tradizionale, con cenni ai sistemi grafici utilizzati nella musica contemporanea.

Esattamente trent'anni dopo la riforma del ministro Ermini, nel 1985 vennero emanati i nuovi Programmi per la scuola elementare. Con la dicitura "educazione al suono e alla musica", l'educazione musicale assunse caratteri di novità. Gli obiettivi della disciplina divennero molteplici e andavano dall'ascolto, alla produzione con strumenti, passando per l'interpretazione grafica del materiale sonoro. Le proposte portate avanti dalla SIEM e dai suoi ricercatori, tra cui Mario Piatti, non vennero del tutto accolte dal legislatore e il dibattito fra i didatti, i ricercatori e il Ministero si accende. Lo stesso Piatti nel 1991 criticò il testo ministeriale, concluso troppo frettolosamente e privo di coerenza e coesione rispetto agli obiettivi proposti dalla SIEM. Nella riforma, intanto, venne ampliata la proposta formativa degli obiettivi di produzione e di ascolto, con l'aggiunta di altre finalità quali la «percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori» (Decreto Ministeriale 12 febbraio 1985, p. 54). Nella premessa del testo, intitolata «La realtà acustica nella natura e nella cultura», venne affermato che «Il complesso mondo dei suoni, costituito dalla realtà acustica "naturale" e prodotto dalle culture e dalle tecnologie, ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita del fanciullo e in modo particolare nel processo cognitivo» (*Ibidem*). Partendo dal presupposto che le esperienze percettive del bambino che inizia un percorso scolastico siano fondamentali per il suo sviluppo, è necessario porre obiettivi specifici atti allo sviluppo delle capacità di ascolto e di interpretazione dei segnali acustici provenienti dall'ambiente. L'educazione all'ascolto veniva intesa come la proposta di una serie di attività percettive volte a stimolare l'attenzione verso i fenomeni acustici, organizzando l'esperienza sensoriale in un'ottica di preparazione alla fruizione della musica.

Gli obiettivi sull'ascolto prevedevano un'iniziale percezione legata alla distinzione delle varie caratteristiche dei suoni:

percezione di suoni e rumori ambientali e loro distinzione in ordine alla fonte, lontananza, vicinanza, durata, intensità e altre caratteristiche (altezza e differenze timbriche);

delle fonti:

distinzione e selezione dei suoni e rumori prodotti da esseri umani, da animali, da eventi naturali, da strumenti musicali e oggetti meccanici;

per poi passare gradualmente all'ascolto di materiale musicale proveniente da diverse culture del mondo e da diversi generi musicali:

ascolto di materiale musicale che stimoli il riconoscimento delle caratteristiche formali strutturali dei brani proposti (ritmo, altezza ed intensità dei suoni, linea melodica, fraseggio, armonia); riconoscimento della funzione della voce umana e degli strumenti musicali e delle loro caratteristiche timbriche; colto di brani che proponessero musica dei diversi popoli relativa agli aspetti della loro vita (cerimonie religiose, vita familiare, attività di lavoro, feste popolari, ecc.); di brani di musica delle diverse epoche e di vario stile, anche in rapporto al teatro, al cinema, alla danza; di brani di musiche tipiche (melodramma, spiritual, jazz, ecc.) (*Ivi*, pp. 54-55).

Per raggiungere questi obiettivi venivano proposte attività organizzate lungo il quinquennio di scuola primaria, le quali si focalizzavano principalmente sulle caratteristiche integrate dei materiali sonori musicali relative a durata, altezza, intensità, timbro, forma-struttura, organizzazione ritmica, melodica e armonica. Nella sezione «Indicazioni didattiche» comparve un primo cenno al paesaggio sonoro: «Nella elaborazione dei progetti didattici di educazione al suono e alla musica è necessario tener conto del paesaggio fonico [sonoro] in cui è inserito il fanciullo, delle già acquisite capacità di comprensione ed espressione musicale e del grado di codificazione da lui raggiunto in relazione alla propria esperienza sonora» (*Ivi*, p. 56). Quest'affermazione non trova purtroppo riscontro né nelle premesse generali, né negli obiettivi specifici di ascolto e di produzione.

2. Indicazioni Nazionali: traguardo di competenza sul paesaggio sonoro

In questo paragrafo verranno comparate le Indicazioni Nazionali del 2004, 2007 e 2012 per reperire informazioni utili della presenza o assenza di riferimenti al paesaggio sonoro nelle indicazioni ministeriali. Dal momento in cui esso compare nel 2012 tra i traguardi di competenza della scuola dell'infanzia, è utile al nostro scopo far riferimento sia alle Indicazioni per la scuola primaria sia a quelle dell'infanzia.

Dal 2004, con la riforma Moratti, i Programmi vengono sostituiti dalle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Con esse, l'educazione musicale viene chiamata «musica» nella scuola dell'obbligo, mentre nella scuola dell'infanzia compare nel campo di esperienza denominato «fruizione e produzione di messaggi» con il seguente obiettivo:

Utilizzare il corpo e la voce per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo; utilizzare e fabbricare strumenti per produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo (Decreto legislativo 19 febbraio 2004, allegato A, p.5).

Le Indicazioni della scuola dell'infanzia del 2004 riprendono in buona parte gli Orientamenti per il curriculum del 1991, in cui vennero definiti i campi di esperienza ancora oggi in uso. Negli Orientamenti, l'educazione musicale rientrava nel campo chiamato «messaggi, forme e media», in cui venivano descritti dettagliatamente le finalità dell'educazione musicale nella scuola materna. L'ascolto aveva un ruolo cardine all'interno della prospettiva educativa, la quale poneva attenzione alla pluralità di stimoli esterni a cui i bambini sono esposti quotidianamente, tra cui quelli sonori, mettendo in risalto la funzione di riequilibrio dei sensi all'interno della scuola. Il bambino non veniva visto come un ascoltatore passivo, ma al contrario era compito dell'educazione musicale far sì che la sensibilizzazione ai suoni consentisse al fanciullo di essere un ascoltatore attivo, capace di orientarsi nella realtà sonora, utilizzando i suoni per esprimersi e per relazionarsi con gli altri (Decreto ministeriale 3 giugno 1991).

L'articolazione delle Indicazioni Nazionali del 2004 per la scuola primaria prevede tre momenti distinti per raggiungere gli obiettivi specifici di apprendimento: classe prima, classi seconda e terza (primo biennio), classi quarta e quinta (secondo biennio). In ogni classe gli obiettivi dell'insegnamento musicale si dividono in produzione e percezione. Gli obiettivi per la classe prima, si aprono con un rimando al paesaggio sonoro: «utilizzare la voce, il proprio corpo, e oggetti vari, a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali, [...] riproducendo e

improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro» (Decreto legislativo 19 febbraio 2004, allegato B, p.17).

Nonostante si evidenzi una certa attenzione al paesaggio sonoro quale elemento importante nell'educazione musicale dei bambini, si possono rilevare alcune criticità.

In primo luogo, è interessante notare come il termine *paesaggio sonoro* compaia esplicitamente negli obiettivi produttivi, legati all'utilizzo di voci e strumenti, mentre non venga trattato dagli obiettivi percettivi, che riguardano l'ascolto e la discriminazione di eventi sonori. Collocando il paesaggio sonoro esclusivamente negli obiettivi di produzione, viene messa in secondo piano la sua dimensione a nostro avviso più importante, ovvero l'ascolto. Sorge spontaneo chiedersi come mai non venga esplicitata questa *liaison* tra gli obiettivi percettivi e l'ascolto del paesaggio sonoro, ma esso sia analizzato soltanto dal punto di vista della riproduzione dei suoi suoni e rumori. In aggiunta a queste considerazioni possiamo ancora chiederci come sia possibile riprodurre un suono, se prima non lo si è ascoltato e interpretato. Viene probabilmente dato per scontato che l'ascolto dei suoni dell'ambiente sia un fatto intuitivo, naturale che ogni bambino è capace di fare autonomamente.

In secondo luogo, rimane incompleto il passaggio dall'ascolto di suoni provenienti dal quotidiano e dalla natura alla riproduzione e all'improvvisazione dei medesimi: si tratta di un lavoro propedeutico e funzionale alla produzione successiva oppure ha una valenza educativa propria? Se sì, qual è lo scopo di improvvisare la produzione dei suoni che compongono un paesaggio sonoro?

Infine, anticipiamo qui la presenza di uno scollamento evidente fra quanto richiesto dagli obiettivi di apprendimento deliberati dal Ministero per la classe prima e i risultati delle ricerche musicali e pedagogiche sull'ambito del *paesaggio sonoro*, di cui approfondiremo le tematiche in seguito. Per citare un esempio, il testo ministeriale utilizza il termine "ambientale" per evidenziare i suoni prodotti dagli elementi naturali, mentre la ricerca sul paesaggio sonoro prende in considerazione tutti i suoni presenti in un ambiente, che esso sia naturale o artificiale. Un paesaggio sonoro, dunque, può essere composto anche soltanto da suoni prodotti da fonti artificiali, per esempio i suoni del traffico o di una fabbrica.

Nelle riformulazioni programmatiche successive, negli obiettivi per il primo e secondo biennio, questa terminologia scompare completamente, abbandonando progressivamente la percezione di suoni ambientali a favore dell'ascolto di brani e musiche.

Con la Riforma Fioroni, nel 2007 le Indicazioni Nazionali vengono riformulate. Nella sezione dedicata alla scuola primaria, vengono divise le discipline e le educazioni in tre diverse aree: l'area linguistico-umanistico-espressiva, l'area storico-geografica e l'area matematico-scientifico-tecnologica. La musica viene inserita all'interno dell'area linguistico-umanistico-espressiva assieme a *italiano, lingue comunitarie, arte e immagine e corpo movimento sport*.

La peculiarità delle Indicazioni per la musica del 2007 è la suddivisione degli obiettivi di apprendimento musicali al termine della classe terza e della classe quinta. Nello specifico, gli obiettivi previsti al termine della classe terza sono i seguenti:

- Usare la voce, gli strumenti, gli oggetti sonori per produrre, riprodurre, creare e improvvisare fatti sonori ed eventi musicali di vario genere.
- Eseguire in gruppo semplici brani vocali e strumentali curando l'espressività e l'accuratezza esecutiva in relazione ai diversi parametri sonori.
- Riconoscere e discriminare gli elementi di base all'interno di un brano musicale.
- Cogliere all'ascolto gli aspetti espressivi e strutturali di un brano musicale, traducendoli con parola, azione motoria e segno grafico (Decreto legislativo 31 luglio 2007, p. 65).

Seguiti da quelli per la classe quinta:

- Utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando le proprie capacità di invenzione sonoro-musicale.
- Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione.
- Valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture di tempi e luoghi diversi.
- Riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani esteticamente rilevanti, di vario genere e provenienza.
- Rappresentare gli elementi sintattici basilari di eventi sonori e musicali attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali (*Ivi*, p. 66).

Questo nuovo ordinamento non riporta un'esplicita distinzione tra gli obiettivi di percezione e quelli di produzione sonora e musicale, ma riporta per primi gli obiettivi legati alla produzione, vocale e strumentale, seguiti da quelli di ascolto. Rispetto alle Indicazioni del 2004 non compare

più un chiaro riferimento al paesaggio sonoro. I nuovi obiettivi di ascolto si concentrano sulla fruizione di brani e sull'analisi del loro contenuto musicale. L'unico elemento che rimanda al paesaggio sonoro potrebbe essere ritrovato nell'ultimo obiettivo previsto al termine della classe quinta: «Rappresentare gli elementi sintattici basilari di eventi sonori e musicali attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali» (*Ibidem*). In quest'ottica, gli *eventi sonori* vengono analizzati soltanto con il fine di utilizzare sistemi simbolici convenzionali o non convenzionali per rappresentare graficamente i suoni. Questa terminologia viene ripresa anche nei traguardi per lo sviluppo di competenze, secondo i quali «l'alunno esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte» (*Ivi*, p. 65). Tale affermazione non ritrova però coerenza con gli obiettivi che le fanno seguito, in cui l'evento sonoro viene soltanto analizzato graficamente, senza che faccia parte di un percorso musicale che utilizzi gli elementi acustici del paesaggio sonoro per sviluppare competenze di discriminazione, di elaborazione dei suoni e dei significati o di percezione sonora, in relazione alle fonti sonore presenti nell'ambiente.

Per ritrovare un riferimento esplicito al paesaggio sonoro bisogna arrivare alle Indicazioni per la scuola dell'infanzia nel campo di esperienza denominato “linguaggi, creatività, espressione”. Nei traguardi di competenza, viene reso esplicito il passaggio didattico dell'interazione che ha il bambino con i suoni che lo circondano. Si legge infatti: «Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti» (*Ivi*, p. 35).

Sottolineerei l'importanza di tale passaggio, dal momento in cui è l'unico richiamo chiaro e ben esplicitato alla didattica del paesaggio sonoro. Tale traguardo di competenza riguarda sia attività di percezione sia di produzione musicale, ed evidenzia la partecipazione attiva del soggetto nella composizione del paesaggio sonoro in cui è immerso. La didattica del paesaggio sonoro non si può riferire unicamente all'ascolto dei suoni presenti nel contesto in cui viviamo o ai paesaggi sonori registrati. È infatti di primaria importanza, vedremo nel dettaglio in seguito, l'interazione che il bambino (o l'adulto) ha con i suoni che ascolta, ma anche con quelli che produce, perché è soltanto attraverso questa relazione percettiva/produttiva con i suoni attorno a noi che il paesaggio sonoro viene “vissuto” dal soggetto. Sotto questo punto di vista, il testo ministeriale ci offre un buon rimando verso la fine dell'introduzione, dove si legge: «Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi» (*Ivi*, pp. 34-35).

2.1. Discontinuità tra infanzia e primaria nelle Indicazioni Nazionali 2012

Le successive, e attuali, Indicazioni Nazionali per il curricolo fanno seguito alla riforma del ministro Profumo del 2012, emanata con il Decreto 16 novembre, n.254. Rispetto alle Indicazioni precedenti, per quel che riguarda l'educazione musicale non si evincono cambiamenti radicali né nella sezione dedicata alla scuola primaria né in quella dell'infanzia. L'unico elemento di novità riguarda la classificazione degli obiettivi di apprendimento della scuola primaria, che fino al 2007 erano divisi al termine della classe terza e quinta, ora vengono riuniti in un unico corpo che si limita a definire gli obiettivi generali da conseguirsi entro il termine della classe quinta. In sostanza, gli obiettivi e le finalità specifiche dell'educazione musicale non hanno subito delle modifiche evidenti rispetto al passato e riprendono completamente le Indicazioni del 2007. Non risultano diverse nemmeno le Indicazioni riguardanti la scuola dell'infanzia, nonostante vi sia un cambiamento dell'intitolazione del campo di esperienza "linguaggi, creatività, espressione" che ora viene chiamato "immagini, suoni, colori", ma il suo contenuto, sempre specifico all'educazione musicale, rimane invariato e uguale alle Indicazioni precedenti. Restano dunque valide le considerazioni che abbiamo fatto a commento delle esplicitazioni didattiche sul paesaggio sonoro nelle Indicazioni del ministro Fioroni.

Per concludere, da quanto emerso dall'analisi delle diverse riforme e leggi scolastiche che si sono susseguite dagli anni Novanta ad oggi, l'introduzione nei programmi ministeriali del paesaggio sonoro come contesto e strumento per l'educazione musicale non ha seguito un filo logico chiaro e coerente. In effetti, le prime normative riguardanti il paesaggio sonoro, lo inserivano negli obiettivi di apprendimento della scuola primaria, mentre nel passaggio alle Indicazioni Nazionali 2007, diviene oggetto di attenzione esclusivamente della didattica della scuola dell'infanzia. Tale discontinuità disciplinare, si è protratta anche nelle successive Indicazioni del 2012.

Una volta seguito il filo storico della presenza/assenza del paesaggio sonoro nelle Indicazioni ufficiali, l'obiettivo dei prossimi paragrafi è la valorizzazione del paesaggio sonoro quale contesto privilegiato per l'educazione all'ascolto. A supporto della tesi, si farà riferimento alle principali teorie educative dell'educazione musicale che si ispirano alle ricerche condotte da R.M. Schafer sul *soundscape project*. Tali studi si collocano «nel punto d'incontro tra ricerca scientifica, scienze sociali e produzione artistica» (Schafer, 1977, pp. 14-19) e riguardano lo studio del paesaggio sonoro, ovvero lo studio di un qualsiasi suono, in un qualsiasi ambiente.

CAPITOLO 2: L'EDUCAZIONE ALL'ASCOLTO COME PARTE INTEGRANTE DELL'EDUCAZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA PRIMARIA

Per capire le ragioni alla base dell'evoluzione del concetto di educazione all'ascolto nei programmi e indicazioni ministeriali e, nello specifico, per comprendere i motivi dell'introduzione graduale del paesaggio sonoro quale contesto privilegiato per un'educazione all'ascolto, occorre adottare uno sguardo più ampio, analizzando come sia progredito nel secolo passato il concetto stesso di musica, progressione che non poteva non avere un riflesso importante nella pratica didattica. La distinzione in particolare tra suoni e rumori, anche dal punto di vista fisico, ci ha consentito di ampliare la nostra idea di musica, confrontandola con le proposte musicali contemporanee attraverso le riflessioni di John Cage e di Raymond Murray Schafer. Tale percorso ci ha portato a confrontarci con l'assenza del suono, ovvero il silenzio, come elemento fondamentale nell'educazione all'ascolto e ad ampliare il nostro quadro concettuale cogliendo le proposte educative di Maria Montessori.

Per seguire i riflessi nella didattica musicale di tali ampie riflessioni, in questo secondo capitolo ci concentreremo in particolare sul quadro concettuale dell'educazione musicale facendo riferimento alle teorie di François Delalande (1984), Raymond Murray Schaefer (1979), Mario Piatti ed Enrico Strobino (2013).

1. Evoluzione del concetto di musica

John Blacking, autore del testo *Com'è musicale l'uomo*³, constatò che, anche se nelle diverse culture esistono idee diverse su cosa sia la musica, presso tutti i popoli è presente qualche forma di musica (Piatti & Strobino, 2013). Tale concezione della musica trova un riscontro nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, nella cui sezione introduttiva dedicata alla musica si evince che essa non sia un ambito culturale il cui accesso è consentito a pochi individui, i musicisti, ma che invece sia una «componente fondamentale e universale dell'esperienza umana» (2012, p. 71). A partire da queste due prime concezioni di musica, emerge l'urgenza didattica di cogliere il “denominatore comune” di tutte le musiche. Per farlo, è necessario chiedersi *che cosa ci deve essere di irrinunciabile perché una certa cosa sia riconosciuta come musica?*

³ Cfr. BLACKING J. (1986), *Com'è musicale l'uomo?*, UNICOPLI-Ricordi, Milano

Non dimentichiamo che tale questione diventa di fondamentale importanza per l'insegnante che voglia progettare un percorso di educazione musicale con le proprie classi: la definizione dei confini dell'oggetto dell'insegnamento consente infatti di includere o escludere alcune attività, al fine di stabilire priorità e percorsi didattici. Nel tentativo di far luce rispetto a una domanda tanto complessa, faremo riferimento al testo *Musica scuola* dei ricercatori e didatti di educazione musicale Mario Piatti ed Enrico Strobino, i quali hanno prima posto una serie di affermazioni, per poi aprire attorno a esse un dibattito critico.

- 1) La musica è qualcosa che ha a che fare con il suono. Ovvero, senza suono non c'è musica.
- 2) La musica consiste in un insieme di suoni organizzati volontariamente.
- 3) Tutto ciò che si fa con gli strumenti musicali.
- 4) Quando c'è melodia, armonia, ritmo.
- 5) La musica è l'arte dei suoni.

Nessuna delle cinque definizioni è, secondo loro, sufficiente per rispondere al quesito su “che cosa intendiamo quando parliamo di musica”, ma ci aiutano a trovare alcune direzioni di riflessione. Gli stessi autori pongono delle critiche ad ogni punto.

1. *La musica è qualcosa che ha a che fare con il suono.* Per gli autori, tale affermazione risulta ovvia ad una prima lettura, ma la sua validità non è assoluta. Non sempre l'aspetto materiale del suono è stato centrale per il concetto di musica. Essi riportano l'esempio dell'antica Grecia, nella quale la musica veniva elogiata anche nella sua forma più astratta, quella generata dal movimento degli astri, al quale erano strettamente collegate la matematica e la filosofia. Inoltre, tale affermazione presuppone che tutto ciò che si ascolti sia musica.
2. *La musica consiste in un insieme di suoni organizzati volontariamente.* Anche questa è una condizione *necessaria* ma non sufficiente, in quanto esistono degli insiemi di suoni organizzati intenzionalmente, che non sono considerati musica. Ad esempio, l'allarme di un'automobile o il discorso di un politico sono suoni organizzati volontariamente, ma non vengono considerati *musica*.
3. *Tutto ciò che si fa con gli strumenti musicali.* Questa risposta esclude a priori tutte le forme di musica vocale e di musica composta utilizzando oggetti comuni. Inoltre, pone un'ulteriore serie di problematiche: cos'è uno strumento musicale? Quando un oggetto diventa uno strumento musicale?

4. *Quando c'è melodia, armonia, ritmo.* A tal proposito Piatti e Strobino affermano con certezza che esistano musiche prive di melodia, armonia e ritmo, ma non forniscono degli esempi mirati. Anticipando le considerazioni di Delalande sulla musica extraeuropea e contemporanea possiamo citare le musiche dei compositori moderni, ad esempio John Cage, il quale era affascinato dalla ricerca del silenzio assoluto e a tal proposito ha composto delle opere prive di melodia, di armonia e di ritmo, ad esempio il brano *4'33"*.
5. *La musica è l'arte dei suoni.* Ovvero, c'è musica quando c'è un alto tasso di attenzione estetica verso le forme acustiche dei suoni, mettendo in secondo piano tutte le loro altre funzioni. C'è arte quando c'è contemplazione, ovvero un'osservazione senza scopo se non quello di provare piacere mentre si ascolta. Per gli autori, esistono invece molte esperienze riconosciute come *musicali* in cui l'attenzione non è focalizzata (soltanto) sulle forme dei suoni. Ad esempio, nella musica da ballo la forma del suono cede il passo al ritmo, la cui importanza è fondamentale per danzare *a tempo* con la melodia ascoltata. In ottica didattica è evidente come le esperienze musicali più vicine ai bambini siano orientate dal ritmo e dal coinvolgimento emotivo, piuttosto che dalla contemplazione delle forme dei suoni. In aggiunta, il quinto assunto pone altri quesiti rilevanti: *esistono opere d'arte sonora che non sono "Musica"?* Ad esempio, esistono svariate installazioni artistiche e sculture sonore che utilizzano i suoni per ampliare i canali percettivi dell'opera: sono anche esse musica? E quanto è musicale il paesaggio sonoro? (2013)

Per uscire dall'*impasse* creata dal tentativo di definire i confini entro i quali degli eventi sonori possono essere considerati o non considerati musica, Piatti e Strobino affermano che, se si considerasse "musica" il già citato brano di John Cage *4'33"*, una composizione in tre atti basata sul silenzio, allora almeno i primi quattro punti sarebbero da mettere in discussione. L'intenzione di Cage era, per l'appunto, di dimostrare che durante l'esecuzione di *quattro minuti e trentatré secondi* la sala in cui veniva suonato il brano, non restasse davvero in silenzio, ma si riempisse di suoni casuali, non organizzati tra loro, che non provenivano da strumenti musicali e che erano dunque privi di melodia, armonia e ritmo. Nella creazione di questa composizione "provocatoria", Cage ebbe l'intenzione di dimostrare che qualsiasi suono possa essere ascoltato come se fosse musica. Quest'affermazione trova continuità con l'ultimo punto redatto da Piatti e Strobino *la musica è l'arte dei suoni*, in quanto è nella contemplazione che i suoni assumono dei significati musicali.

Per Cage ogni suono, quindi anche ogni rumore può diventare musica, a condizione che l'uditore abbia l'intenzione di ascoltare attentamente ciò che sente, altrimenti anche una bellissima musica, se sentita distrattamente può venir percepita come un rumore fastidioso. Da qui giungiamo alla famosa definizione di Luciano Berio: «Musica è tutto ciò che si ascolta con l'intenzione di fare musica» (*Ivi*, p.26).

La definizione di John Cage di musica, ovvero «La musica è i suoni, i suoni che ci circondano, ci si trovi o meno in una sala da concerto» (Schafer, 1971, p.1), viene condivisa anche dal compositore e teorico musicale canadese R. M. Schafer. Il quale, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ha condotto un'ampia attività di ricerca sui suoni che compongono il paesaggio sonoro, cui dedicheremo l'intero capitolo terzo. Per Schafer la definizione di Cage rappresenta l'apice del fermento culturale del XX secolo, durante il quale sono state messe in discussione le definizioni convenzionali di musica e della tradizionale distinzione tra suoni e rumori.

2. L'introduzione di nuove musiche: la musica tonale, le musiche extraeuropee

In musica, la tonalità fa riferimento a un sistema, detto sistema tonale, regolato da un insieme di relazioni che legano una serie di note a una nota di riferimento chiamata tonica. La base di queste relazioni è la scala; in rapporto quindi alle scale maggiori e minori si determinano le tonalità maggiori e minori, ovvero a ciò che noi europei siamo sempre stati abituati ad ascoltare e ad associare al concetto di musica e di note. Ognuno di noi a scuola, o altrove, ha imparato memonicamente il nome e la sequenza delle sette note *do, re, mi, fa, sol, la, si*: essa non è altro che quella che in musica viene chiamata *scala maggiore di do* (Enciclopedia Treccani online, consultato il 31/03/2023). Seppur tale scala sia alla base del sistema musicale tonale e che assieme alla scala minore sia tra le più utilizzate nella musica europea, è giusto sapere che esse non sono le uniche scale esistenti in musica. Bisognerebbe tenere in considerazione che queste due scale fanno parte di un sistema più ampio (detto sistema modale) che comprende altre scale, le quali vengono usate di rado nella musica della tradizione europea, ma che invece sono alla base di molte musiche provenienti da diverse culture del mondo e da altri generi musicali sviluppati nel corso del XX secolo, quali il *jazz* e il *progressive rock*. Secondo François Delalande, quanto più si fa praticare ai bambini l'ascolto di musiche che si basano sul sistema musicale tonale, tanto più essi avranno difficoltà, in seguito, ad avvicinarsi con piacere e familiarità a musiche extraeuropee e composizioni contemporanee. Egli pone una critica ai

metodi attivi che sono stati sperimentati e sistematizzati in Europa nel secolo scorso, rei di essere orientati quasi esclusivamente verso la medesima finalità, ovvero l'educazione alla musica tonale⁴. Un orecchio abituato ed educato esclusivamente alla musica tonale, nell'ascolto di melodie tibetane o delle composizioni di John Cage per il pianoforte preparato, avrà meno familiarità con la proposta musicale e troverà resistenze difficili da superare. Il risultato di questi ascolti sarà una reazione di rigetto a quelle musiche che risultano diverse dalla musica cui è abituato ascoltare, catalogandole come "non musicali" (1984).

L'*enjeu* dell'educazione musicale proposta da Delalande risiede nel seguente quesito: come si fa ad ampliare la prospettiva musicale dei bambini?

Secondo l'autore, l'obiettivo peculiare di ogni formazione musicale dovrebbe essere l'individualizzazione di un "denominatore comune" a tutte le musiche, di ogni provenienza ed epoca. Si tratta di trovare delle attitudini musicali che intervengono in ogni musica, dalle opere di Beethoven ai canti degli Inuit, formando i bambini a tutto ciò che precede le acquisizioni tecniche strumentali. Un'educazione fondata sul "risveglio musicale", come esperienza preliminare di ricerca e di creazione sonora, basata non tanto sulle tecniche strumentali, quanto piuttosto sullo sviluppo di un "appetito musicale" concreto. Quanto più l'esperienza preliminare di ricerca sonora e di creazione sarà stata profonda e avrà sviluppato il senso musicale, tanto più il l'apprendimento delle tecniche strumentali, dopo, sembrerà naturale e necessario. Per Delalande è importante domandarsi cosa significhi fare musica, senza fare distinzione tra la produzione musicale e la sua fruizione, l'ascolto. Per l'autore, tutte le persone, sia che producano musica, sia che la ascoltino, hanno in comune tre attitudini musicali trasversali ad ogni tipo di musica: il gusto per il suono, la dimensione immaginativa e l'organizzazione.

Nello specifico, il gusto per il suono è la sensibilità per la sonorità, che viene accompagnata dall'abilità di ottenere da uno strumento una determinata sonorità. Questa dimensione musicale concerne ogni musicista, dal violinista da camera al suonatore di sitar indiano, perché riguarda la coscienza del gesto che permette di far esprimere al proprio strumento la sonorità ricercata. La dimensione immaginativa fa riferimento all'orizzonte di senso e di significato che suscita la musica sia da chi la produce, sia da chi la ascolta. La tradizione musicologica ci insegna che la musica non si può rappresentare soltanto come un insieme di individui che si riuniscono per produrre suoni e trarne un godimento sensoriale, ma è molto di più, in quanto i suoni

⁴ I metodi attivi più conosciuti e diffusi sono i metodi Martenot, Kodaly, Williems e Orff, il cui strumentario è ancora oggi tra i più utilizzati nelle scuole.

acquisiscono un senso e dei significati che possono evocare degli stati affettivi e simbolici personali per ognuno di essi coinvolti nell'atto di produrre o di ascoltare musica. Secondo Delalande, parte di questa immaginazione musicale, cioè di questa capacità dell'essere umano di associare immagini e rappresentazioni alla musica è il frutto dell'azione congiunta del fare, cioè del produrre i suoni, e dell'ascoltarli. Vi è infine la terza dimensione: l'organizzazione. Per Delalande, fare musica vuol dire, prima di tutto, organizzare. Egli fa riferimento alla divisione delle parti tra musicisti per arrangiare un brano e al canto a più voci dei canoni, in cui l'armonizzazione è il risultato della ricerca della miglior organizzazione possibile. Queste tre dimensioni altro non sono che le attitudini che dovrebbe avere un musicista, il quale, deve essere in grado di essere sensibile ai suoni, di trovarvi un significato e di godere della loro organizzazione (*Ivi*).

2.1. Il superamento della musica tonale

Alla luce delle considerazioni proposte da Delalande riguardo alla necessità di affinare il gusto musicale dei bambini e alle provocazioni artistiche di John Cage, si rende necessario un breve approfondimento di come i compositori moderni del XX secolo abbiano progressivamente superato la concezione classica europea di musica tonale a favore di concezioni più ampie che hanno coinvolto e cambiato l'educazione musicale.

Durante il Novecento, la musica (occidentale) subì dei forti cambiamenti: da un lato il proliferarsi di nuove vie per la creazione musicale diede origine a nuovi generi musicali e nuovi punti di vista dell'intendere la musica; dall'altro lato, l'esponenziale evoluzione tecnologica dell'elettroacustica aprì nuove strade alla comunicazione, alla composizione musicale, alla registrazione audio e all'ascolto. Al fine di chiarire i presupposti alla base delle teorie dell'educazione musicale analizzate finora, tra cui le ricerche sul paesaggio sonoro, ripercorreremo i momenti salienti della rivoluzione musicale (e culturale) del Novecento, facendo riferimento all'Enciclopedia della Musica edita da Einaudi nel 2001. Più precisamente ci concentreremo sul capitolo "come raccontare il XX secolo?", tratto dal libro I intitolato "Novecento".

A partire dall'analisi proposta dall'autore Jean-Jacques Nattiez, possiamo affermare che l'artista che più di tutti ha rappresentato lo spartiacque dei linguaggi e degli stili della musica del XX secolo sia stato Claude Debussy (1862-1918). Egli si proponeva infatti di «annegare la vecchia signora» (2001, p. XLI), ovvero di superare la tradizionale concezione della musica

tonale, basata su scale formate da una nota tonica (di riferimento) e dalla successione armonica di toni e di semitoni, a favore di nuovi orizzonti sonori privi di riferimenti tonali. Tale filone di ricerca musicale era già stato precedentemente esplorato a cavallo tra il XIX e il XX secolo dagli autori Liszt e Schönberg. Essi composero opere prive di qualsiasi stabilità tonale, favorendo sonorità ricche di timbri atonali inusuali. Alcuni esempi delle opere a cui facciamo allusione sono *Bagatelle, sans tonalité* (1885), *Tre pezzi per pianoforte, op II* (1905) di Schönberg e *Nuages Gris* (1881) di Liszt.

Con Debussy e Schönberg si allarga la frattura tra compositore e ascoltatore instaurata da Beethoven all'inizio del XIX secolo. Con esso, la musica si distacca per la prima volta dalla lunga dipendenza che ha avuto nei confronti del potere, ed entra in una dimensione fortemente individualista, in cui compare una nuova possibilità artistica: privo di dettami di padroni e di uditori il compositore è libero di esprimere in musica ciò che egli ritiene esteticamente e tecnicamente adeguato, valido e bello. Secondo il punto di vista di Nattiez, questo passaggio evidenzia l'ingresso nella modernità, in quanto il compositore è ora libero di inventare nuovi procedimenti di scrittura, senza doversi preoccupare di come verranno percepiti e compresi dal pubblico (2001).

Gli autori del XX secolo, a differenza dei loro predecessori, lavoravano in un clima culturale più libero e aperto, il che non esclude che essi abbiano abbandonato completamente il solco della tradizione. Per esigenze di analisi, in questo paragrafo ci siamo concentrati principalmente su quei passaggi salienti della rivoluzione musicale che hanno portato al superamento della supremazia del sistema tonale, e alla conseguente evoluzione del concetto di musica. Allo stesso tempo, è giusto tener conto che alle fasi di rivoluzione e di rottura, caratterizzate dall'avanzamento degli stili tra i più avanguardistici, si sono alternate fasi di prolungamento e di ritorno agli studi musicali del passato.

2.2. Le innovazioni tecnologiche: un elogio alla registrazione

La necessità di rielaborare il concetto di musica nacque anche dalla rapidità con la quale comparvero molte innovazioni tecniche di produzione e di fruizione sonora in un periodo di tempo relativamente breve. Le innovazioni tecnologiche contribuirono in maniera significativa alla scoperta e all'utilizzo di nuove sonorità dalle quali si svilupparono nuovi generi musicali. L'esempio più lampante fu l'invenzione della chitarra elettrica e del *rock'n'roll*, un genere nato a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta, il cui timbro caratteristico era creato dall'inconfondibile suono distorto delle chitarre elettriche dovuto dalla *saturazione* delle valvole dell'amplificatore, un dispositivo di comunicazione nato in ambito militare durante la Prima guerra mondiale (Denyer, 1982).

L'avvento più importante nel panorama musicale del XX secolo fu la registrazione audio. Per la prima volta nella lunga storia della musica venne reso possibile registrare dei suoni e di separarli dalla propria fonte di origine grazie all'invenzione della radio e del *microsolco*, ovvero del disco in vinile a 78 giri al minuto. Tali invenzioni sviluppate sul finire dell'Ottocento ebbero un forte impatto nel secolo successivo, durante il quale i dischi e i nastri magnetici aprirono la strada a nuove possibilità di composizione e di ascolto di musiche (Perri, 2014).

Innanzitutto, il primo scopo della registrazione fu quello di captare i suoni attraverso dei microfoni e di fissarli su un supporto fisico, il disco. La registrazione su disco ha reso possibile trascendere i limiti spazio-temporali entro i quali era confinata la musica, permettendo un ascolto *in differita* dei suoni registrati *in diretta* dalle loro fonti sonore. In altre parole, prima dell'avvento della registrazione, l'orecchio umano poteva udire solamente i suoni presenti nell'ambiente in cui il soggetto si trovava. La radio e la registrazione hanno reso effettiva la separazione tra i suoni e le loro fonti sonore di produzione, rompendo la barriera spaziale, rendendo possibile l'ascolto di suoni registrati in luoghi lontani, favorendo la trasmissione e la conoscenza di musiche e di paesaggi sonori provenienti da tutto il mondo. Per questo motivo, la registrazione ha giocato un ruolo importante nella diffusione del materiale sonoro extraeuropeo, contribuendo significativamente all'arricchimento della concezione di musica (Hains, 2001).

3. Una nuova distinzione tra suono e rumore

Per cogliere appieno la proposta educativa di Schafer, Delalande, Piatti e Strobino, bisogna chiarire un nodo fondamentale che riguarda sia l'educazione all'ascolto, sia la composizione musicale contemporanea: cosa distingue i suoni dai rumori? Tale problematica apre a un argomento in cui confluiscono due prospettive: la dimensione fisica e quella percettiva.

La prima, esprime il punto di vista delle leggi della fisica che descrivono la natura e la diffusione dei suoni; la seconda, si focalizza su come suoni e rumori vengano percepiti in maniera soggettiva da ogni individuo.

3.1. Il punto di vista della fisica

Per la fisica, il suono è un'onda che ha origine dalle vibrazioni meccaniche dei corpi. Quando una sorgente sonora viene percossa si mette a vibrare. Ad esempio, un colpo delle nocche su una porta mette in vibrazione il legno. L'oscillazione creata dalla perturbazione esterna, le nocche, genera delle differenze di pressione in tutto il volume circostante la sorgente; quindi, la vibrazione si protrae in tutta porta. Il suono, ovvero l'onda meccanica generata dalla perturbazione, si diffonde in tutti i materiali, a differenti velocità in funzione dell'elasticità del corpo percorso (Acri & Testagrossa & Vermiglio, 2014).

Il suono si estende nell'aria attorno alla fonte sonora, raggiungendo le nostre orecchie, le quali trasmettono le informazioni sensoriali al cervello, sotto forma di *input* bio-elettrici. La sensazione uditiva nasce dunque dalla decodifica degli impulsi elettrici da parte del sistema cerebrale. In altre parole, ciò che noi identifichiamo come *suono* altro non è che la percezione del cervello di un'onda di pressione meccanica che colpisce il timpano.

L'onda sonora può essere percepita dal cervello come un suono piacevole o un rumore fastidioso. Secondo la prospettiva della fisica, questa distinzione può essere analizzata in funzione dell'*ampiezza* e della *frequenza* dei suoni. Queste due grandezze fisiche caratterizzano ogni suono, sia esso una delicata melodia suonata da un violino o il rumore del traffico (Murra&Gallerano&Lazzaro, 2015).

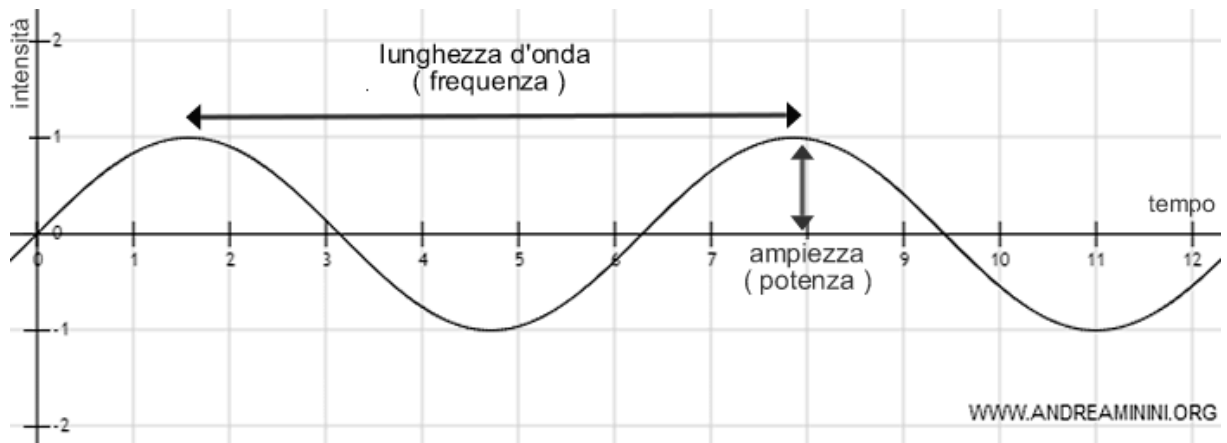


Figura 1 grafico illustrativo delle proprietà fisiche dell'onda sonora (Minini, consultato in data 07/04/2023).

L'*ampiezza* fa riferimento all'*intensità* con la quale l'onda sonora riesce a spostare le particelle del mezzo in cui si propaga e viene misurata in decibel [dB]. In musica, l'*intensità* distingue il suono *forte* dal suono *debole*. Maggiore sarà la forza esercitata dal musicista nel far suonare (ovvero vibrare) il suo strumento, maggiore sarà l'*ampiezza* dell'onda sonora prodotta. L'orecchio umano è in grado di percepire una vasta gamma di intensità sonore, dalle più deboli, alle più forti, ma l'esposizione a suoni troppo intensi può essere un'esperienza fastidiosa e pericolosa per la salute dell'apparato uditivo. Ragione per cui l'intensità del suono è uno dei parametri fisici che determina la differenza tra suoni e rumori.

La prima distinzione tra suoni e rumori può essere fatta in funzione di scale di misurazione della pressione sonora che stabiliscono le soglie di riferimento in decibel [dB] sopra le quali ogni suono *troppo forte*, anche il più piacevole e musicale possibile, viene percepito come rumoroso dall'orecchio umano. Tali scale vengono utilizzate per prevenire la salute delle persone che vivono o lavorano in ambienti rumorosi, ad esempio le fabbriche o le aree urbane ai margini degli aeroporti.

Livelli di decibel

Tipici livelli sonori

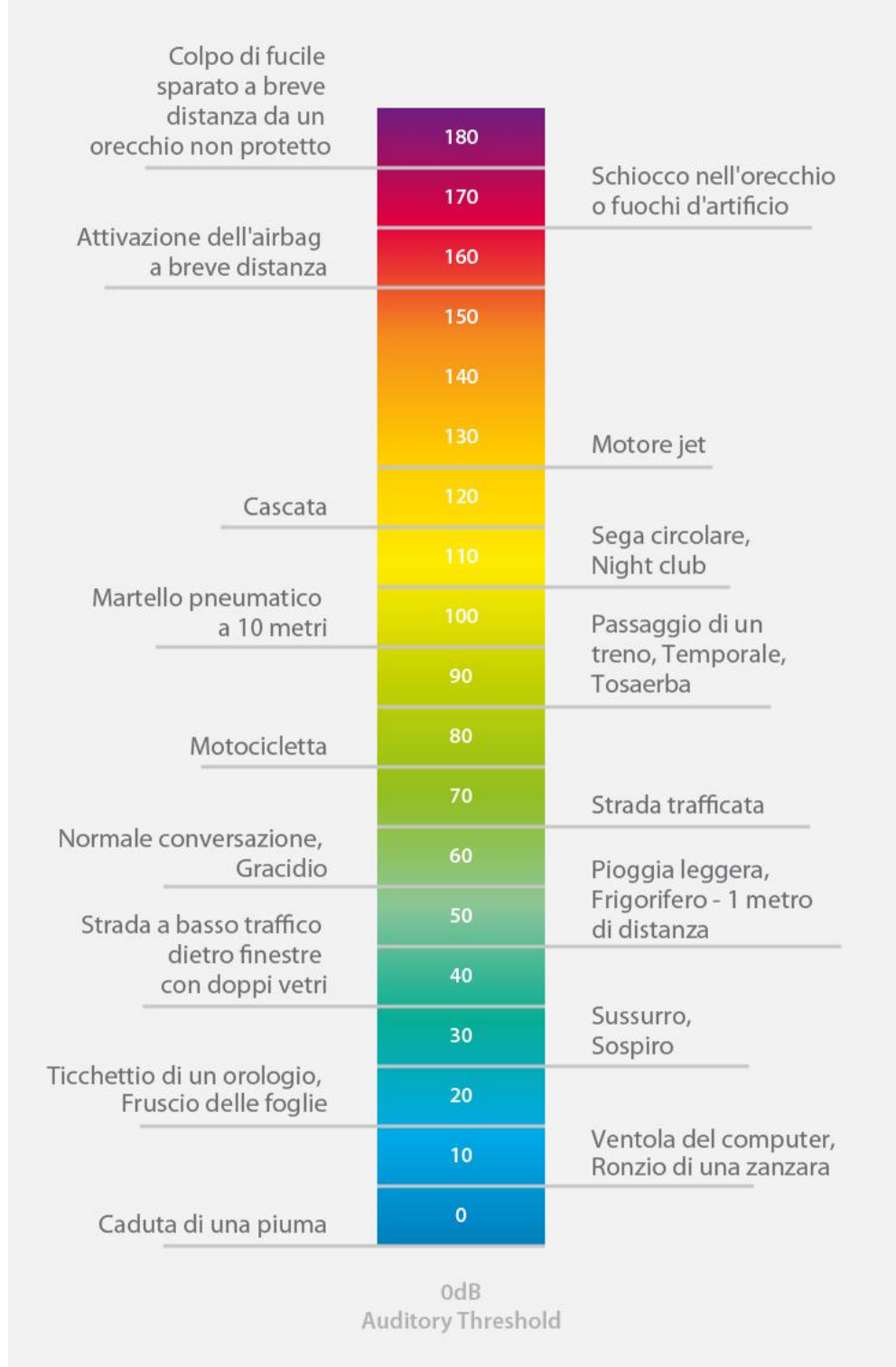


Figura 2 esempio di scala di riferimento del livello della pressione sonora (consultato in data 07/04/2023).

La seconda distinzione della prospettiva fisica analizza le caratteristiche timbriche dei suoni, vale a dire di quante frequenze è composto un suono. In natura esistono due principali categorie timbriche: i suoni *puri* e i suoni *composti*. I suoni puri sono formati da una sola frequenza di vibrazione, cioè da una sola nota; mentre i suoni composti sono il risultato di una sovrapposizione di frequenze multiple. Un suono complesso può essere strutturato da una frequenza principale, detta *fondamentale*, e da altre frequenze superiori chiamate *armoniche*. La presenza delle armoniche e della loro differente intensità rispetto alla nota fondamentale caratterizza il *timbro* del suono. Per questo motivo riusciamo a distinguere se una nota viene suonata da una chitarra, da un pianoforte o da un flauto. Ognuno di questi strumenti produce degli armonici con differenti intensità che caratterizzano la nota suonata (De Curtis & Fernandez Ferrer, 1993).

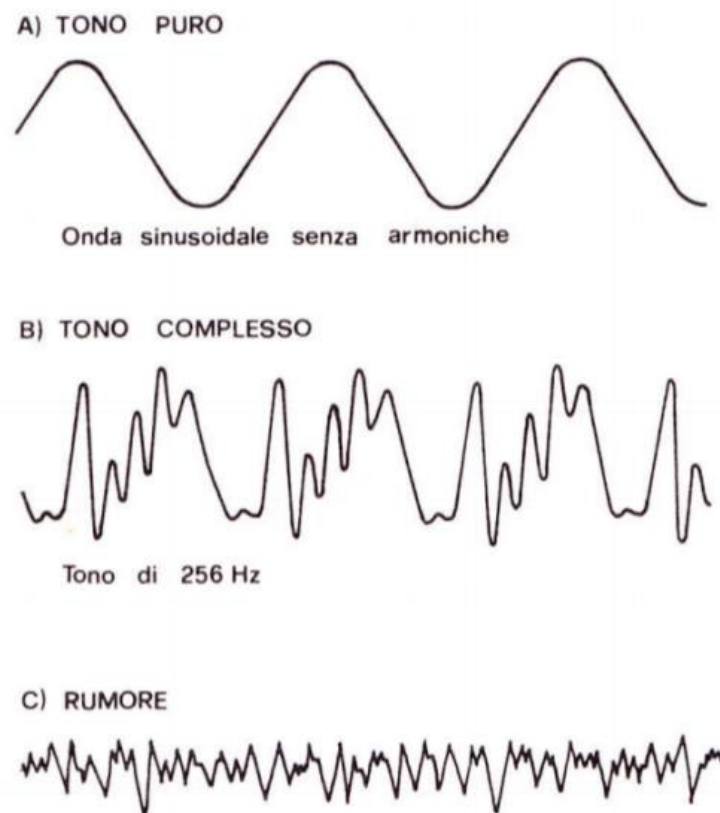


Figura 3 tre differenti tipi di onda sonora (Ralli, consultato in data 07/04/2023).

Un'onda sonora composta da una nota (o altezza) fondamentale e dalle sue armoniche viene percepita con maggior chiarezza rispetto a un intreccio di onde sonore prive di altezze fondamentali, che coprono diverse gamme dello spettro delle frequenze. Secondo la prospettiva fisica, dunque, un rumore non è altro che un suono di cui è impossibile percepire un'altezza di

riferimento. Ciò non esclude a priori che tale rumore venga percepito come spiacevole o dannoso. Al contrario, molti rumori che provengono dagli elementi naturali quali l'acqua e il vento, sono composti da una tessitura sonora eterogena, che copre uno spettro di frequenze molto ampio, ma vengono percepiti piacevolmente dall'orecchio umano. (Acri & Testagrossa & Vermiglio, 2014).

3.2. Il punto di vista della percezione

Il teorico musicale R.M. Schafer, all'interno delle ricerche condotte sul paesaggio sonoro, ha analizzato le legislazioni e i metodi adottati in diversi paesi del mondo nella lotta ai rumori. Per comprendere al meglio il pensiero di Schafer è opportuno chiarire che l'obiettivo della sua ricerca non era la redazione di un regolamento antirumore modello, quanto piuttosto esaminare il valore simbolico del rumore all'interno del maggior numero possibile di culture. Nel tentativo di comprendere il processo attraverso il quale i suoni vengono percepiti come fobie sonore da una determinata comunità, l'autore ha redatto le principali definizioni di rumore ripercorrendo l'evoluzione negli anni, anche in funzione delle conoscenze fisiche illustrate nel paragrafo precedente:

1. *Suono non desiderato*. Questa dicitura antica compare nell'*Oxford English Dictionary* fin dal 1225 in cui il termine inglese *noise* viene riportato in termini generici come appunto un suono non desiderato.
2. *Suono non musicale*. Così veniva descritto nel XIX secolo dal fisico Hermann Helmholtz ogni suono composto da vibrazioni aperiodiche, in contrapposizione ai suoni "musicali", composti da vibrazioni periodiche. Tra i suoni non musicali descritti da Helmholtz compaiono ad esempio i suoni dello stormire delle foglie, caratterizzati da uno spettro delle frequenze ampio, ma, ciò nonostante, risultanti piacevoli all'orecchio. Ancora oggi, viene utilizzato il termine *white noise* per differenziare tale tipologia di rumori "piacevoli" dai rumori sgradevoli.
3. *Tutti i suoni di forte intensità*. L'autore fa riferimento a tutti quei suoni che sul piano dell'intensità sonora vengono considerati troppo forti, i quali vengono sanzionati e controllati dalle legislazioni sulla prevenzione dai rumori utilizzando scale audiometriche e fonometri.
4. *Disturbo all'interno di un qualsiasi sistema di comunicazione*. In elettronica e in meccanica viene utilizzato il termine *rumore* per indicare un qualsiasi disturbo su un

segnale. È possibile ascoltare questo tipo di disturbi mentre si cerca di sintonizzare una frequenza radio molto debole (1977).

Ripercorriamo a ritroso le quattro definizioni di rumore, per giungere alla prima, la quale, secondo l'autore, risulta essere la più ampia e aderente al pensiero alla base degli studi sul paesaggio sonoro.

La quarta definizione è legata al campo della comunicazione, in cui l'attenzione è rivolta alle tecniche e le strumentazioni elettroniche per la trasmissione senza fili, ad esempio la radio e la televisione. In quest'ambito, la bontà del segnale trasmesso viene decretata in funzione dell'assenza o della presenza di rumori di sottofondo. Questo tipo di rumori sono delle componenti del segnale che non fanno parte dell'informazione trasmessa, ad esempio il fruscio provocato dalla puntina consumata di un giradischi, che disturbano il segnale offuscandone parzialmente (o totalmente) il contenuto. L'autore non si sofferma molto su tale definizione di rumore, in quanto essa è coincisa a un ambito specifico delle tecniche di comunicazione e non risulta quindi utile ai fini della sua ricerca.

La terza definizione asserisce che il rumore può essere un qualsiasi *suono di forte intensità*. A tal proposito l'autore si dilunga in una riflessione sulle normative antirumore, le quali si basano sul livello di intensità sonora misurata dai fonografi, degli strumenti di misurazione della pressione sonora. Richiamando ciò che abbiamo analizzato nel paragrafo precedente, nella legislazione contro l'inquinamento acustico un suono viene catalogato come rumore in funzione del livello dell'intensità sonora prodotta confrontata con i valori delle scale audiometriche di riferimento. L'efficacia dell'utilizzo di fonografi e delle scale audiometriche è indubbia, soprattutto negli ambienti in cui i rumori forti vengono uditi per lunghi periodi di tempo, ma dal punto di vista dell'autore, tali strumenti non sono sufficienti alla lotta al rumore, in quanto non tutti i rumori irritanti hanno necessariamente una forte intensità.

Se la terza definizione si riferiva all'intensità sonora, la seconda si focalizza invece sulle differenze armoniche tra i suoni e i rumori nel dominio dello spettro delle frequenze. In tal senso, viene riproposta la distinzione fisica tra suoni, composti da un'altezza fondamentale e dalle sue armoniche, e i rumori, di cui è difficile definire questi parametri. Inoltre, definire un rumore come un *suono non musicale* allude a una concezione di musica che ha subito dei cambiamenti radicali nel corso degli anni. Facendo riferimento alle considerazioni sviluppate nel sottocapitolo 1.1, possiamo affermare che Schafer e Helmholtz facciano allusione a due concezioni di musica distinte. Ciò che per Helmholtz non è musicale, lo stormire delle foglie, per Schafer lo è. Per tali motivazioni, la seconda definizione non risulta essere la più adatta alla prospettiva del paesaggio sonoro, la quale richiede un'attenzione particolare a tutti i suoni che

compongono il panorama sonoro di un ambiente, indifferentemente che esso sia una sala da concerto o una fabbrica metallurgica.

La prima definizione, il rumore come *suono non desiderato*, sposta l'attenzione dalle caratteristiche fisiche dei suoni alla dimensione soggettiva della percezione. In altre parole, ciò che per una persona può essere un suono gradevole e musicale, per un'altra può rappresentare un rumore fastidioso, e viceversa. Secondo tale prospettiva, gli individui distinguono quali siano i suoni desiderati e quali siano quelli non desiderati in funzione di disposizioni personali e di canoni culturali di riferimento. La determinazione, in una società data, della distinzione tra suoni e rumori può stabilirsi in funzione del consenso pubblico. Un suono può diventare un disturbo se esso infastidisce un numero considerevole di individui (Schafer, 1977).

3.3. Il rumore nella musica

La società del Novecento è una società abituata al rumore. Per Schafer la rivoluzione industriale ha cambiato il modo di vivere dell'uomo sulla Terra, il quale iniziò a produrre nuove tipologie di macchine e di invenzioni che generarono suoni e rumori mai uditi prima. Attraverso ferrovie e trebbiatrici, l'industrializzazione raggiunse le campagne, dove i fischi dei motori a vapore e lo sferragliamento delle rotaie contribuirono al cambiamento del paesaggio sonoro del mondo, oscurando i suoni e i rumori della natura irreversibilmente. Successivamente, lo sviluppo industriale visse una seconda fase attraverso la diffusione della rete elettrica, che introdusse a sua volta altri suoni e rumori. L'orecchio del cittadino del XX secolo era ormai abituato ai rumori dell'età moderna, nati dall'industrializzazione del secondo Settecento, e li accettava con facilità.

Il cambiamento del paesaggio sonoro delle campagne e delle città ha influenzato artisti e compositori contemporanei che incominciarono a includere nelle loro opere i suoni e i rumori dell'età moderna, enfatizzando le interazioni tra il paesaggio sonoro e la creazione musicale. Per esempio, l'avvento della ferrovia ha avuto un notevole impatto sullo sviluppo della musica jazz, sia sul piano ritmico sia su quello armonico. Le caratteristiche *blue notes* (ottenute glissando dal maggiore al minore sulla terza e sulla settima nota della scala) sembrerebbero somigliare ai gemiti dei vecchi fischi a vapore, mentre il ritmo sincopato della tecnica batteristica detta *flam* ricorda il passaggio delle ruote del treno sulle giunture dei binari (Schafer, 1977).

In ambito Europeo, all'inizio del Novecento, il Movimento Futurista italiano sviluppò un forte interesse per i suoni e i rumori del "nuovo" paesaggio sonoro meccanizzato, arrivando a concepire una vera e propria "arte dei rumori". La caratteristica del linguaggio futurista si

basava sui tre termini *velocità, dinamismo e forza* e si estendeva a diversi ambiti artistici, tra cui quello musicale (Marinetti, 1909). Il movimento venne conosciuto in primo luogo per le avanguardie delle arti visive, in particolare la scultura e la pittura, ma le sue tematiche conversero anche nella poesia e nella musica, le quali trovarono un punto di contatto nella produzione delle “poesie sonore”, altrimenti conosciute come “parole in libertà”. Se l’idea della velocità venne tradotta nelle arti visive con il dinamismo del movimento delle opere di Balla e Boccioni, in campo letterario le allitterazioni e le onomatopee utilizzate da Marinetti restituivano al lettore il dinamismo e la forza di cui il movimento futurista si prometteva di celebrare nel suo celebre *manifesto* del 1909.

In ambito musicale, il movimento si muoveva in direzione opposta alla tradizione classico-romantica, lavorando su soluzioni innovative nel campo timbrico, ritmico e notazionale. In particolare, Luigi Russolo fu il caposcuola dei musicisti futuristi che si concentrarono sul ruolo assunto dal rumore nel nuovo secolo (il Novecento), scrivendo nel 1913 il manifesto *L’arte dei rumori* e costruendo degli strumenti musicali capaci di riprodurre fedelmente gli effetti sonori dei rumori, chiamati gli “intonarumori”. Nello scritto del suo manifesto, Russolo ripercorre lo sviluppo della storia della musica, individuando un *fil rouge* nel quale si susseguono il silenzio, la ricerca dei suoni puri, la crescente complessità del cromatismo e delle dissonanze sovrapposte che porterà fino alla definizione dei nuovi “suoni-rumori”, in cui cessano di esistere le tradizionali distinzioni fisiche tra suoni e rumori. Analogamente a quanto analizzato con Schafer, per Russolo la vita moderna è caratterizzata da velocità, frenesia, tecnologia e rumore: l’orchestra tradizionale non può competere con la potenza timbrica e l’eterogeneità sonora dei rumori della modernità. Per far fronte a tale “mancanza”, Russolo costruisce gli “intonarumori”, una serie di strumenti in grado di riprodurre i rumori, i quali dovranno essere inclusi nell’orchestra futurista per poter permettere alla (nuova) musica di avvicinarsi al frastuono del mondo moderno. L’innovazione di Russolo risiede proprio nell’idea di poter utilizzare i rumori non soltanto per costituire ritmi, ma di integrarli nelle melodie, arricchendoli di quella dimensione musicale che è sempre stata loro negata. A tal proposito, l’artista analizzò i rumori e li catalogò in sei diverse famiglie:

1. Rombi, Tuoni, Scoppi, Scrosci, Tonfi, Boati
2. Fischi, Sibili, Sbuffi
3. Bisbigli, Mormorii, Borbottii, Brusii, Gorgoglii
4. Stridori, Scricchiolii, Fruscii, Ronzii, Crepitii, Stropiccii
5. Rumori ottenuti a percussione su metalli, legni, pelli, pietre, terracotte, ecc.

6. Voci di animali e di uomini: Gridi, Strilli, Gemiti, Urla, Ululati, Risate, Rantoli, Singhiozzi (Campagna, 2011, p. 7).

Per Schafer, il contributo di Russolo segna un punto di svolta nella distinzione tra suoni e rumori, che venne del tutto rifiutata dall'autore futurista, a favore dell'inclusione dei rumori nella dimensione musicale che caratterizzerà la musica di tutto il XX secolo e porterà a delle nuove considerazioni nell'ambito dell'educazione musicale. Dal 1913, anno della pubblicazione de *L'arte dei rumori*, il paesaggio sonoro ha cessato di essere divisibile in due distinti universi, quello musicale e quello non-musicale. I musicisti hanno incominciato a prendere in considerazione i suoni che componevano il paesaggio sonoro e di includerli nelle loro opere. Il primo esperimento in tal senso risale al 1924, dove il canto degli uccelli venne registrato e riprodotto assieme a un'orchestra sinfonica nella composizione *Pini di Roma* di Respighi (Schafer, 1977). Questo genere di espediente musicale venne utilizzato anche nella musica "leggera": dal *rock* psichedelico di *Alan's Psychedelic Breakfast* dei *Pink Floyd*⁵, dove i suoni della preparazione della colazione si alternano agli interventi musicali della *band* britannica, al cantautorato di Fabrizio De André dell'album *Crêuza de mä* dove le voci del mercato del pesce di Genova si uniscono a quella di De André e degli strumenti etnici suonati da Mauro Pagani nei brani *Crêuza de mä* e *Jamin-a* (De André, 1984).

Portando all'estremo questo processo creativo si possono creare brani musicali utilizzando unicamente i suoni e i rumori ambientali, senza alcun utilizzo di strumenti musicali, ad eccezione del registratore. Ad esempio, sono stati pubblicati recentemente da Max Casacci, chitarrista della *band* torinese "Subsonica", due album composti unicamente da campionamenti di paesaggi sonori che, accuratamente registrati e manipolati, sono stati trasformati in brani di musica *dance*. Al primo album *Earthphonia*, composto utilizzando i suoni degli ambienti naturali, provenienti dalle rive del fiume Po ai versanti del vulcano di Stromboli, è seguito il secondo album *Urbangroovescape*, incentrato sul paesaggio sonoro urbano. Nel disco figurano brani ottenuti registrando ed elaborando i suoni della vita torinese: dagli *shaker* dei *cocktail bar* ai fischi dei freni dei *tram*. Nell'album è compresa una traccia intitolata «A mountain city song (Courmayeur Mont Blanc)» dove viene espressa la particolarità dell'urbanizzazione montana caratterizzata dai suoni dei campanacci e delle fontane, i quali non sono ancora stati cancellati dal rumore di fondo dei motori delle automobili (Visentin, 2022).

⁵ Tratto dall'album *Atom Heart Mother* (1970).

4. Il silenzio

4.1. John Cage e la ricerca del silenzio assoluto

L'interesse di Cage per la ricerca del silenzio assoluto nasce dalla volontà di introdurre in musica il caso e l'indeterminazione. Egli rifiutava la tradizionale distinzione fisica tra suoni e rumori, considerando questi ultimi alla pari dei suoni e delle note musicali. Nel suo libro *Silenzio*, Cage afferma che i rumori «sono utili alla nuova musica quanto le cosiddette note musicali, per il semplice motivo che sono suoni» (1971, p.87). Il concetto di musica di John Cage si contrappone alla visione classica della tradizione culturale occidentale, considerando “musicale” ogni suono e rumore possibile, ed esplorando nuove possibilità timbriche degli strumenti musicali. Il rumore diventa quindi evento acustico privilegiato, dotato di dignità espressiva, tanto da riprodurlo “manomettendo” il pianoforte, lo strumento che per antonomasia rappresenta la cultura musicale più tradizionalista. La tecnica del “pianoforte preparato”, messa a punto da Cage durante gli anni Quaranta, prevedeva l'inserimento di viti, bulloni, fogli di carta e altri materiali comuni tra le corde del pianoforte, al fine di trarre dallo strumento nuove sonorità e possibilità esecutive. Arricchendo il pianoforte di elementi “rumorosi”, inseriti minuziosamente seguendo una vera e propria tecnica, il compositore è in grado di riprodurre in musica il caso e l'indeterminazione (Bolis, 2012).

Ritornando all'analisi proposta da Schafer in *The tuning of the world*, egli afferma che l'esecuzione di *4'33''* nell'agosto del 1952 da parte di John Cage fu un inconsapevole omaggio alle opere di Russolo. Come abbiamo già riportato precedentemente, durante la prima esibizione di *quattro minuti e trentatré secondi* al *Black Mountain College*, il musicista posò sul leggio lo spartito, cronometrò con precisione ognuno dei tre atti della composizione e restò meticolosamente in silenzio di fronte al pianoforte (1977). Nell'immaginario collettivo il silenzio si contrappone al suono: ne è la sua assenza. Il silenzio viene inteso comunemente come uno sfondo omogeneo capace di accogliere innumerevoli eventi sonori, che riempiono gli spazi lasciati vuoti da esso. Il silenzio viene così inteso come una tela bianca su cui si mescolano tra loro le coloriture della musica. Secondo tale prospettiva, il silenzio e il suono rappresentano due entità antitetiche, dove una necessita dell'assenza dell'altra per potersi manifestare. Se è vero che il silenzio è assenza di suono, allora è anche vero che il suono è assenza di silenzio (Bolis, 2012). Con la scrittura del brano *4'33''*, Cage si spinse ancora oltre, esplorando e superando il rapporto dicotomico tra suono e silenzio, considerando quest'ultimo come vero e proprio elemento sonoro, mettendolo al centro del processo di creazione musicale. L'intento di Cage era appunto di dimostrare l'inesistenza del silenzio assoluto, preparando l'orecchio del

pubblico all'ascolto dei suoni casuali che provenivano dall'esterno, ma anche dagli stessi uditori. Fu grazie all'esperienza vissuta dal compositore in una camera anecoica altamente insonorizzata che egli proclamò che il silenzio non esiste. Durante la permanenza nella stanza, solo e senza alcun oggetto, egli riuscì a udire distintamente due suoni: un suono acuto e uno basso. Il primo suono era legato al funzionamento del sistema nervoso, il secondo allo scorrimento del sangue all'interno del sistema cardiaco. Dopo tale esperimento Cage concluse dunque che non può esistere un qualcosa chiamato "silenzio" (Tarsi, 2014).

4.2. Il ruolo del silenzio per Maria Montessori

Nella nostra società e nella nostra cultura il silenzio viene frequentemente associato alla solitudine, all'introversione e a una situazione problematica. Nella scuola viene spesso sottovalutato il valore educativo del silenzio, riducendolo il più delle volte a strumento di disciplina e di controllo imposto dall'adulto. Gli alunni vivono il silenzio come un'esperienza di disagio senza comprendere le ragioni per le quali i loro insegnanti gli richiedono di "fare silenzio". Occorre dunque recuperare una cultura musicale ed educativa basata sulla pratica del "buon silenzio" che favorisca il benessere proprio e altrui, promuovendo e arricchendo la sensibilità del bambino ai sentimenti, alle emozioni, al fare e al pensare (Ciabotti, 2021). Le prime proposte pedagogiche sul ruolo del silenzio "attivo" si trovano nelle teorie educative di Maria Montessori, la quale è stata la prima pedagogista europea ad affrontare la tematica del silenzio inserendola in una prospettiva di educazione musicale che coinvolgeva il corpo, il movimento e la sensorialità dei bambini. Come abbiamo avuto occasione di approfondire nel primo capitolo, tali elementi erano i grandi assenti dei programmi scolastici della prima metà del Novecento, le cui pratiche di educazione musicale erano incentrate principalmente sull'esercizio del canto corale. Nella prospettiva montessoriana, i suoni, le musiche, le voci e i movimenti sono elementi centrali dello sviluppo linguistico, e non solo, del bambino. I due obiettivi cardine dell'educazione all'udito sono lo sviluppo della capacità di sentire i suoni poco udibili e la loro discriminazione. In tale prospettiva, il suono rappresenta una qualità fisica e sensoriale fondamentale di un oggetto, per cui la sua discriminazione permette agli oggetti di essere raggruppati e ordinati, secondo le gradazioni di queste qualità. La dimensione sonora degli oggetti permette al bambino di affinare progressivamente la capacità a distinguerli, non soltanto sulla base delle loro caratteristiche osservabili, ma anche ascoltabili. L'esperienza sonora viene sviluppata attraverso l'udito e il coinvolgimento tutto il corpo. Attraverso la sensorialità, il bambino sperimenta i suoni, manipolandoli e ordinandoli.

Montessori riteneva che i suoni fossero strettamente connessi alla mobilità del corpo e il silenzio alla sua immobilità. Contrariamente al pensiero comune, per il quale la richiesta di fare silenzio significa cessare ogni rumore di disturbo, nel mondo montessoriano esso viene inteso come la sospensione di ogni moto, la totale immobilità. Un silenzio che attiva dei processi attentivi profondi, che va ricercato non tanto per negazione di stimoli uditivi eccessivi, ma come elemento positivo e superiore rispetto al normale ordine delle cose. Da questa idea di fondamento, la Montessori sviluppa una serie di esercizi per insegnare ai bambini il silenzio, incentrati sulla costruzione attiva della dimensione silenziosa. I bambini non vivono più il silenzio come una condizione imposta dall'adulto, ma come una vera e propria conquista. Il silenzio così appreso potrà essere liberamente usato dal bambino quando osserva un animale o durante un rito religioso. Il silenzio montessoriano, inteso come silenzio dell'immobilità, non ha alcuno scopo pratico, ma il bambino, già da molto piccolo, viene chiamato alla ricerca di un silenzio di elevazione.

Il pensiero montessoriano sul silenzio è perfettamente in sintonia con quello dei musicisti contemporanei, come John Cage, e le ricerche di educazione musicale, in particolare quelle condotte da R. M. Schafer a proposito di pulizia dell'orecchio e di paesaggio sonoro (Filippa & Nuti, 2021).

CAPITOLO 3: IL PAESAGGIO SONORO

1. Il concetto di paesaggio

Seppure nel senso comune il paesaggio continui a essere associato alle immagini suggestionanti della bellezza della natura, rappresentato e indentificato dalla staticità di una cartolina, il concetto di paesaggio geografico è mutato nel corso del tempo, superando il concetto estetico, a favore di una veduta più ampia e profonda a forte carattere interdisciplinare (Zoppi, 2003). Il paesaggio viene ormai riconosciuto come un concetto polisemico che rientra in numerosi discorsi teorici e attività pratiche che abbracciano diverse aree del sapere, tra cui l'educazione musicale. Nonostante ogni disciplina affronti lo studio del paesaggio dal proprio punto di vista, è possibile individuare tre differenti modalità per analizzarlo.

La prima posizione riguarda gli studi ecologici sul paesaggio, che lo associano alle forme materiali e oggettive dell'ambiente fisico e del territorio entro cui i diversi gruppi umani agiscono operando delle trasformazioni sugli spazi naturali. Rientrano in questa prima modalità gli studi della geografia classica, dell'ecologia del paesaggio e i metodi di valutazione visivi, i quali rimandano alle realtà materiali e oggettive del paesaggio, analizzando i suoi aspetti naturali, biologici, fisici, geologici, climatici, antropici, sociali, economici e culturali.

La seconda posizione considera il paesaggio come una manifestazione culturale e dello spirito, il cui studio non è prerogativa delle scienze naturali e territoriali, ma accoglie altre scienze umane e sociali oltre che la geofilosofia, l'estetica e l'arte (Gavinelli & Gilardi, 2022). Secondo il punto di vista della geografia culturale, il paesaggio non rappresenta soltanto l'aspetto della superficie terrestre, ma è costituito anche da strutture interne e fenomeni dinamici che si influenzano vicendevolmente. In quest'ottica, il paesaggio non viene inteso soltanto come il mondo osservato dai nostri occhi, bensì come la costruzione del mondo come noi lo vediamo e nel quale viviamo e agiamo (De Vecchis & Fatigati, 2016). In altre parole, il paesaggio è innanzitutto uno spazio sociale abitato e praticato, portatore di valori di uno o più gruppi umani che vivono un determinato spazio e che lo trasformano in funzione delle proprie esigenze. Il fatto che il paesaggio possa suscitare delle emozioni estetiche positive risulta secondario, in quanto l'aspetto centrale di tale visione è la consapevolezza che un paesaggio possa essere un qualsiasi territorio in cui l'uomo agisce (o abbia agito).

Al quadro presentato si aggiunge una terza posizione, più recente, la quale considera il paesaggio sia dal punto di vista oggettivo delle attribuzioni fisiche e spaziali, sia dal punto di

vista soggettivo del rapporto tra uomo e ambiente, cercando di creare una relazione dialettica tra queste due dimensioni. La complessità degli obiettivi proposti da quest'ultima posizione rende necessaria un'ottica multidisciplinare, che promuova un'analisi trasversale del paesaggio al fine di coglierne le sue dimensioni polisemiche. L'ampiezza di questa concezione riunisce esperti e cultori di varie discipline, dagli antropologi agli economisti, che attraverso la specificità dei loro approcci disciplinari approfondiscono e arricchiscono il concetto stesso di paesaggio. Inoltre, le numerose discipline richiamate affrontano attraverso diversi punti di vista le caratteristiche del paesaggio, analizzandole sotto tutti gli aspetti sensoriali: visivi, olfattivi, tattili, gustativi e sonori (Gavinelli & Gilardi, 2022). Si inseriscono in quest'ottica le numerose ricerche musicali e didattiche sul paesaggio sonoro.

1.1. La Convenzione di Firenze e il paesaggio sonoro

Nel testo *Il paesaggio sonoro come teatro educativo*, gli autori Strobino e Vitali (2023), nell'esplicitare la prospettiva in cui collocano la loro definizione di paesaggio sonoro, fanno riferimento alla Convenzione Europea sul paesaggio, approvata a Firenze, nell'ottobre del 2000. Nella sezione dedicata alla delineazione delle disposizioni generali sulla salvaguardia e sulla gestione dei paesaggi europei, all'articolo 1 viene descritto il paesaggio come «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni» (Conv. Firenze, 2000, art.1). In questa prospettiva di ampio respiro, il concetto di paesaggio supera la visione che lo vede rilegato al territorio e all'ambiente, unendo la natura e la cultura in un rapporto interdipendente. Per l'educazione musicale, risulta di rilevante importanza l'attenzione che viene posta alla percezione paesaggistica del territorio in cui i gruppi umani agiscono e influenzano l'ambiente circostante. A tal proposito, i primi studi sul paesaggio sonoro si sono interessati principalmente dei suoni prodotti dalle interrelazioni tra le azioni umane e i fattori naturali dei paesaggi. Lo stesso Schafer dedica la prima parte del libro *The tuning of the World* all'analisi dei paesaggi sonori del passato, in cui le relazioni uomo/ambiente hanno caratterizzato i diversi paesaggi sonori mondiali, dall'ambiente rurale a quello urbano (1977).

La prospettiva del paesaggio sonoro trova degli elementi di continuità nella Convenzione europea: abbandonata l'idea del paesaggio "bucolico" e "da cartolina", gli studi di geografia culturale (e di educazione musicale) propongono una visione d'insieme del paesaggio che include luoghi di ogni tipo, straordinari o ordinari, naturali o artificiali, interni o esterni,

incantevoli o orribili, mettendo in risalto l'azione trasformativa dell'uomo. Il rapporto dell'umanità con il paesaggio si arricchisce di complessità, in quanto l'uomo cessa di essere il passivo contemplatore delle sue bellezze o l'artefice delle sue bruttezze, e diviene partecipante attivo dello "stare al mondo", interagendo e contribuendo alla realizzazione e alla preservazione del paesaggio. Potenzialmente, in una prospettiva che si colloca tra l'etica e l'estetica, ogni luogo può essere inteso come paesaggio. Il compito dell'educazione musicale al paesaggio sonoro dovrebbe essere quello di prestare maggiore attenzione alla "Fonosfera", ovvero alla dimensione sonora del pianeta, dialogando sui modi con cui lo abitiamo e con cui produciamo, intenzionalmente o senza rendercene conto, suoni e rumori. Il paesaggio sonoro offre un lato inusuale dell'abitare dell'uomo sulla Terra che, se colto, può diventare occasione di esplorazione, di documentazione, di ascolto, di cura e di invenzione, permettendo all'educazione musicale di superare i confini stretti della "materia scolastica", ancora troppo spesso affrontata attraverso grammatiche e tecniche (Stobino & Vitali, 2023).

1.2. Il concetto di paesaggio sonoro prima di R.M. Schafer

Nel corso degli anni il termine "paesaggio sonoro" è entrato a far parte del lessico della musicologia, dell'educazione, della geografia e dell'architettura urbana sotto molteplici significati. Sebbene venga riportato, in numerosi testi e articoli dedicati⁶, che il neologismo inglese *soundscape* sia stato coniato dal compositore R. M. Schafer unendo le parole *sound* (suono) e *landscape* (paesaggio), alcuni studi hanno rilevato come in realtà il termine venisse già impiegato precedentemente da autori quali M. F. Southworth e B. Fuller (Disoteco, 2021). In un articolo pubblicato nel 2019, l'autore e ricercatore musicale J. M. Picker ha indagato le (vere) origini del vocabolo *soundscape*, utilizzato e sistematizzato da Schafer nel celebre libro *The tuning of the world* (tradotto in Italia nel 1985 con il titolo "Il paesaggio sonoro"). Dai risultati delle analisi di Picker, è emerso che dopo i primi sporadici impieghi, il "paesaggio sonoro" sia stato utilizzato in prima battuta durante gli anni del dopoguerra dall'ingegneria acustica, in riferimento al posizionamento degli apparecchi di trasmissione, quali radio e

⁶ Vedi :

MAYR A. (1977), *Incontro con R. Murray Schafer*, Brera-Flash, n. 6, p. 1.

PARDOEN M. (2017), *Archéologie du paysage sonore. Reconstruire le son du passé*, Revue de la BNF, n. 55, p. 32.

GEISLER E. (2013), *Du "soundscape" au paysage sonore*, consultato in data 06/05/2023,

<https://metropolitiques.eu/Du-soundscape-au-paysage-sonore.html>

autoparlanti. In seguito, il termine è stato oggetto di studio degli esperimenti musicali della *musique concrète* degli anni Sessanta, in particolare con le opere del compositore francese Pierre Schaeffer, il quale utilizzava sonorità quotidiane e naturali all'interno dei suoi brani. Nonostante Schafer faccia degli espliciti rimandi alle ricerche sonore dei musicisti contemporanei, quali Debussy, Schaeffer e Cage, il "vero" precursore degli studi sul paesaggio sonoro è stato Michael Southworth, un architetto specializzato sulla pianificazione urbana, il quale aveva pubblicato nel 1967 un articolo sulla dimensione sonora delle città intitolato *The Sonic Environment of Cities* (l'ambiente sonoro delle città). L'intento di Southworth era di ridurre e di controllare i rumori urbani a favore di una migliore decodifica delle informazioni del paesaggio sonoro. Nella sua recente autobiografia, Schafer non esclude che abbia preso spunto da Southworth per intraprendere i suoi studi sul paesaggio sonoro della città di Vancouver che diedero il via al filone di ricerca del *The World Soundscape Project* (Picker, 2019).

Durante gli anni, alcuni campi di ricerca, quali l'antropologia e l'etnomusicologia, hanno progressivamente abbandonato e/o ristabilito il concetto di paesaggio sonoro differentemente da come era stato concepito da Schafer a favore di nuove teorizzazioni. Non è il caso dell'educazione musicale, la quale continua a far riferimento a R. M. Schafer e agli studi del *The World Soundscape Project*. In effetti, la sua concezione di paesaggio sonoro nasce in un ambito educativo durante il periodo in cui egli lavorava all'università di Vancouver. In tale occasione ebbe l'opportunità di approfondire i suoi studi di educazione musicale e pubblicò le sue prime opere, tra cui *Ear Cleaning* (1967) e *The New Soundscape* (1969) (Disoteco, 2021).

2. Gli studi di R.M. Schafer

2.1. Il Vancouver soundscape e l'inquinamento acustico

Gli studi sul paesaggio sonoro di Raymond Murray Schafer si svilupparono nei primi anni '70 durante i quali il compositore e teorico canadese era docente presso il dipartimento dei *Communication Studies* alla *Simon Fraser University* di Vancouver, in Canada. Durante la conduzione di un corso sull'inquinamento acustico da rumore, ebbe l'occasione di sviluppare e di approfondire una delle sue intuizioni più significative sul miglioramento dell'ambiente acustico: per ridurre il livello di rumorosità di un luogo, non è sufficiente implementare le misure repressive utilizzando fonometri e scale audiometriche, ma risulta più utile e necessario che le persone imparino a conoscere e ad apprezzare i suoni piacevoli e interessanti attorno a loro. Secondo l'autore, l'educazione a una percezione uditiva cosciente è più efficace di

qualsiasi apparecchio audiometrico. A partire da queste considerazioni, Schafer iniziò a studiare il paesaggio sonoro della città di Vancouver, dando vita a un progetto chiamato *The Vancouver Soundscape*, nel corso del quale vennero raccolti i *soundmarks* della città canadese, ovvero i suoni caratteristici dell'ambiente studiato. Nel 1974 videro la luce le prime realizzazioni del progetto: due dischi contenenti le registrazioni dei *soundmarks*, dai suoni della natura ai suoni del lavoro, e un opuscolo riguardante le nozioni teoriche del progetto, integrate da numerose citazioni tratte da fonti letterarie. Successivamente, Schafer e i suoi collaboratori condussero nuovamente le ricerche del *Vancouver Soundscape*, estendendo i loro lavori in diverse aree del Nordamerica. Sotto il nome di *The World Soundscape Project* (WSP), il progetto assunse una nuova forma, svincolandosi dal contesto canadese e ampliandosi verso i paesaggi sonori di tutto il mondo, pur sempre restando in contatto con i movimenti ecologisti e politici della *Westcoast* americana. Nel 1975 il *The World Soundscape Project* condusse una ricerca comparata sul paesaggio sonoro di cinque villaggi europei, tra cui l'italiano Cembra (in provincia di Trento), durante la quale effettuò delle misurazioni fonometriche, registrò i paesaggi sonori rurali e le testimonianze orali degli abitanti sui suoni del passato, i quali vennero intervistati e chiamati a compilare un questionario sulle preferenze sonore della popolazione. Inoltre, durante la ricerca vennero svolte delle *soundwalks*, delle passeggiate incentrate sull'ascolto dei suoni nei vari luoghi del territorio e dei villaggi oggetto di analisi.

Seppur in un primo momento gli studi del WSP furono poco noti, successivamente il progetto coinvolse un numero maggiore di ricercatori e di gruppi di lavoro che contribuirono significativamente all'approfondimento e alla condivisione del tema del paesaggio sonoro. Al giorno d'oggi, gli studi sul *soundscape* coinvolgono un notevole *corpus* di elaborazioni teoriche e di ricerche sul campo a forte carattere interdisciplinare (Mayr, 2007). Al fine di illustrare e approfondire le principali caratteristiche del paesaggio sonoro si fa riferimento all'opera seminale di R. M. Schafer *The tuning of the world* (1977), in cui l'autore raggruppa e sistematizza le concezioni teoriche e i risultati degli studi condotti nell'ambito del *The World Soundscape Project*.

2.2. Le caratteristiche del paesaggio sonoro

Per Schafer «un paesaggio sonoro è un qualsiasi campo di studio acustico» (1977, p. 19), che esso sia un brano musicale, un'emissione radiofonica o un ambiente acustico. Esso può essere composto da un qualsiasi suono in un qualsiasi ambiente, da un armonioso quartetto d'archi in un teatro oppure dal soffio del vento tra gli alberi di un bosco. Successivamente alla prima definizione di Schafer, il concetto di paesaggio sonoro è stato rielaborato e perfezionato più volte. Gli autori Strobino e Vitali sostengono che la concezione più conforme alle ricerche dell'educazione musicale sia quella proposta dall'*European Network of Universities for the Implementation of European Landscape Convention*, ovvero che il paesaggio sonoro debba intendersi come «la proprietà acustica di qualsiasi paesaggio in relazione alla percezione specifica di ogni specie, risultato delle manifestazioni e delle dinamiche fisiche (geofonie), biologiche (biofonie) e umane (antropofonie)» (2023, p.29).

Se un *soundscape* è l'insieme di tutti i suoni presenti in un ambiente, per estensione un paesaggio sonoro è un qualsiasi campo sonoro che possa essere vissuto e studiato, compresi i brani musicali. L'analisi di un *soundscape* può essere svolta a più livelli in funzione dell'origine dei suoni, della loro relazione figura/sfondo e della fedeltà di ascolto (*Ivi*).

2.2.1. Origine dei suoni

Nella prima classificazione proposta da Schafer, i paesaggi sonori sono composti da suoni di origini diverse: i suoni naturali, i suoni umani e i suoni artificiali.

I *suoni naturali* sono il prodotto delle varie voci della natura e sono rappresentati dagli elementi quali l'acqua, il vento e le calamità naturali. Molti di questi *suoni archetipi* hanno origini antiche e accompagnano l'uomo fin dalla preistoria, il quale ha attribuito loro un forte significato simbolico. I suoni dell'acqua rimandano simbolicamente all'idea dell'origine e della nascita, dalla placenta alle onde del mare del mito di Venere. Alle voci dell'acqua e del vento si aggiungono quelli che Schafer identifica come i “suoni magici della natura”, i frastornanti e apocalittici suoni delle eruzioni vulcaniche, dei terremoti, dei fulmini e del *Big Bang*.

I maestosi suoni degli elementi naturali vengono accompagnati dai suoni dei materiali, come il legno, la pietra e i metalli, e quelli della vita animale. Al capitolo secondo, Schafer identifica ed elenca le voci degli uccelli, di forte interesse musicale, seguiti dai suoni degli insetti, nelle varianti di volo, vibrazioni delle ali, sciame, ronzii ecc. Di particolare importanza risultano i suoni degli esseri marini, impercettibili o quasi all'orecchio umano, ma caratteristiche

fondamentali di un paesaggio sonoro sommerso ricco di echi e di ultrasuoni dei canti delle balene, dei delfini e delle orche. Tra le voci degli animali terrestri, i ruggiti e gli ululati dei carnivori dominano lo spazio acustico della vita sulla terra.

Analizzando i *suoni umani*, Schafer evidenzia come il nostro linguaggio tenda a imitare il paesaggio sonoro attraverso le onomatopee, la fonetica, il fonosimbolismo e le grida. Vi è un'evidente influenza del paesaggio sonoro sulla musica, non solo in quella contemporanea, come è stato approfondito precedentemente, ma anche in quella più tradizionale e popolare, a partire dalle ninne nanne, le filastrocche e i canti di lavoro.

I *suoni artificiali* sono legati all'evoluzione tecnica e tecnologica della scienza e della produzione industriale. In particolare, Schafer si sofferma sull'impatto dei suoni prodotti dai mezzi di trasporto meccanici, dalle differenze timbriche dei *clacson* al frastuono generato da elicotteri e aeroplani, e da quelli legati alle tecniche di comunicazione, dal *tam-tam* al telefono, analizzando persino le svariate suonerie telefoniche mondiali (1977).

Alcuni ricercatori che operano attualmente nel dominio del paesaggio sonoro, quali Bernie Krause e Almo Farina, si discostano lievemente dalle prime elaborazioni di Schafer. Essi ridefiniscono le categorie appena illustrate, inserendo le Antropofonie (i suoni umani) all'interno delle Biofonie (i suoni delle forme viventi), considerando l'umano al pari delle altre specie viventi. Nella loro prospettiva, le Biofonie comprendono dunque tutti i suoni prodotti dalle vibrazioni che gli esseri viventi generano sul pianeta. A queste due prime categorie se ne aggiunge una terza: le Tecnofonie. Essa comprende tutti i suoni prodotti dalle tecniche e dalle tecnologie elaborate dagli esseri viventi nel corso della propria coevoluzione sul pianeta, con una netta preponderanza di quelli prodotti dalle tecnologie umane. Secondo Strobino e Vitali, tale distinzione si orienta verso una concezione di paesaggio sonoro più ampia, meno antropocentrica e dunque più coerente e corretta ai fini dell'educazione musicale (2023).

2.2.2. Relazione figura/sfondo

Un ulteriore livello di analisi del paesaggio sonoro studia i suoni in funzione della loro particolarità, della loro quantità e della loro dominanza sugli altri. L'analisi proposta da Schafer suddivide le principali caratteristiche di un paesaggio sonoro in tre categorie: le toniche, i segnali e le impronte sonore.

La *tonica* è un termine musicale che deriva dal sistema tonale. Essa rappresenta la nota di riferimento nell'identificazione di una scala o di una tonalità di una composizione. Ad esempio, in una *scala di Do maggiore*, tutte le successive note (*re, mi, fa, sol, la, si*) assumono una valenza differente in funzione della loro distanza dalla tonica di *do*. In una scala, la tonica è la nota più importante perché è attorno ad essa che gravitano tutte le altre. Allo stesso tempo, la tonica di un paesaggio sonoro esprime lo stesso significato musicale, in quanto è costituita dall'insieme dei suoni che caratterizzano l'intero paesaggio sonoro. Facendo un parallelismo con la percezione visiva, la tonica rappresenta lo sfondo sul quale compaiono le figure dei segnali e delle impronte sonore. Così come non può esistere una figura senza uno sfondo, allo stesso tempo i suoni del paesaggio sonoro hanno bisogno di una tonica di fondo per poter risaltare. Sovente le toniche sono costituite dai *suoni archetipi* della natura: i suoni dell'acqua, del vento, delle foreste, delle pianure, degli uccelli, degli insetti e degli animali. Dalla rivoluzione industriale in poi, le toniche del mondo sono cambiate, e oggi non è possibile circoscriverle al solo dominio dei suoni naturali. Ad esempio, le toniche di un polo industriale o di un aeroporto saranno difficilmente riconducibili ai suoni archetipi della natura.

I *segnali* sono i suoni in primo piano che, se ascoltati con consapevolezza, risaltano sulle toniche di fondo. Ogni suono, quindi anche ogni rumore, se viene ascoltato attentamente può diventare un segnale. All'interno dello studio del paesaggio sonoro inteso come uno spazio collettivo e comunitario, vengono considerati principalmente quei suoni-segnali che svolgono una funzione di avvertimento acustico quali le campane, i fischi, i *clacson*, le sirene, ecc. Questi segnali trasmettono dei codici, atti a veicolare delle informazioni tra emittente e ricevente. È il caso dei vari fischi dei treni e delle navi.

Le *impronte sonore* sono dei suoni che assumono un significato all'interno di una comunità. Sono portatori di caratteristiche peculiari di un determinato luogo. Nella prospettiva schafferiana, una volta identificate le impronte sonore di una comunità è necessario sviluppare delle azioni per proteggerle, in quanto la loro esistenza conferisce un carattere di unicità alla vita di una comunità. Le impronte sonore sono dunque quei suoni ai quali attribuiamo un

significato culturale. Ad esempio, il risuonare lungo le valli dei campanacci delle mucche rappresenta un'impronta sonora del paesaggio alpino così come la campanella è un elemento fondamentale del *soundscape* della scuola (Schafer, 1977).

2.2.3. Paesaggio sonoro *hi-fi* e *lo-fi*

Un paesaggio sonoro *hi-fi* (*high-fidelity*) è un sistema ad alta fedeltà di ascolto, caratterizzato da un rapporto segnale/rumore soddisfacente, in cui il rumore ambientale è ridotto ed è possibile udire con chiarezza i singoli suoni in maniera discreta. In altre parole, un paesaggio sonoro è ad alta fedeltà quando al suo interno è possibile percepire chiaramente tutti i suoni che lo compongono, individuando le fonti e le direzioni da cui provengono. Si riconoscono in questo paesaggio le caratteristiche pluridimensionali del suono, con le toniche, i segnali e le impronte sonore ben chiari e distinguibili. I suoni di un *hi-fi soundscape* si sovrappongono con minore frequenza, hanno delle prospettive tali da permettere ad un orecchio attento di percepire anche i suoni provenienti da lontano, come il rintocco delle campane, o i suoni deboli, come i passi degli animali nel bosco. L'atmosfera di quiete di tali paesaggi sonori permette di rilevare anche il più impercettibile disturbo. Schafer asserisce che i paesaggi sonori a maggiore fedeltà siano quelli della vita rurale, caratterizzati dai suoni del pascolo, della caccia e della fattoria. La vita rurale rappresenta il paesaggio sonoro in quiete dell'antichità che si contrappone al paesaggio sonoro rumoroso delle metropoli odierne.

In un paesaggio sonoro *lo-fi* (*low-fidelity*) a bassa fedeltà non è possibile distinguere chiaramente i suoni, i quali si mescolano, si confondono, si nascondono e si "mascherano" rendendone difficile il riconoscimento, la provenienza, la direzione e la fonte. La sovrabbondanza di suoni che caratterizza un *lo-fi soundscape* crea un picco di informazione acustica che viene parzialmente percepita e difficilmente elaborata dai soggetti. Nei contesti più degradati il rapporto segnale/rumore è pari a uno, ovvero non è possibile comprendere le informazioni provenienti da un segnale sonoro. In tale ambiente acustico rumoroso, un suono per essere percepito con chiarezza necessita di essere amplificato. L'utilizzo di sistemi di amplificazione, quali casse e autoparlanti, rischia di indurre a una sfida sonora, dove un suono per emergere, deve necessariamente mascherare e sovrastare tutti gli altri, compromettendo la qualità del paesaggio sonoro (1977).

Schafer riconduce l'inizio del progressivo impoverimento del rapporto segnale/rumore, con la conseguente comparsa dei primi paesaggi sonori *lo-fi*, alla Rivoluzione industriale. La

produzione di nuovi materiali come la ghisa, l'acciaio, il cemento, le plastiche, l'asfalto e i conduttori ha introdotto sonorità inedite, che si sono aggiunte al panorama acustico mondiale. I suoni della vita rurale e naturale sono stati gradualmente coperti dai rumori di fondo dei macchinari meccanici, aumentando a dismisura l'inquinamento acustico e la sovrabbondanza sonora. La successiva rivoluzione elettrica ha enfatizzato questo processo, aggiungendo alla complessa trama delle Tecnofonie suoni quali bordoni e ronzii, simili a quelli prodotti dagli insetti. Il profilo sonoro di tali rumori è privo di qualsiasi mutamento interno (attacco, corpo e transienti) ed è rappresentabile con una linea retta. A differenza di api e mosche, i motori degli elettrodomestici, quali frigoriferi, stufe elettriche e condizionatori, non si arrestano mai (o quasi). I loro suoni producono un impasto sonoro di fondo costante e continuo, che ininterrottamente si propaga all'interno delle case e negli spazi interni (Strobino & Vitali, 2023).

2.3. La pulizia dell'orecchio

La condizione uditiva della modernità, ricca di stimoli sonori inarrestabili e presenti in ogni dove, ha modificato le abitudini di ascolto degli esseri umani. Il paesaggio sonoro contemporaneo è caratterizzato da suoni continui, ridondanti, sovrapposti e simultanei che deformano e riducono le dimensioni spazio-temporali dell'ascolto. La sovraesposizione sonora in cui siamo quotidianamente immersi non ci permette di elaborare tutti gli stimoli che riceviamo dall'ambiente circostante. A differenza degli occhi, le orecchie non hanno palpebre per chiudersi; sentiamo costantemente, ma non sempre riusciamo ad ascoltare attentamente i suoni che sono attorno a noi. Si crea così un'assuefazione ai suoni e ai rumori che ci circondano. I primi suoni ai quali ci abituiamo senza più renderci conto della loro presenza sono proprio i rumori di fondo. L'abitudine ai rumori richiede un dispendio di energie al nostro corpo. Anche se ascoltati distrattamente, i suoni e i rumori giungono alle nostre orecchie, le quali inviano le informazioni uditive al sistema cerebrale sotto forma di impulsi bioelettrici. L'assuefazione da rumore non è "a costo zero", infatti per filtrare i suoni non desiderati, il cervello deve compiere un notevole sforzo (Farina, 2021).

Per contrastare l'assuefazione da rumore, Schafer propone una serie di esercizi di "pulizia dell'orecchio" (*ear-cleaning*), atti a educare le nostre orecchie a un ascolto attivo. Le ricerche sul paesaggio sonoro e la concezione di educazione musicale di Schafer hanno per fondamento l'attenzione alla "pulizia dell'orecchio". Sovente le nostre orecchie percepiscono suoni e rumori passivamente, senza aver il tempo di analizzare le informazioni sonore che stanno captando.

L'atto dell'ascoltare implica un'attenzione maggiore rispetto al sentire. Un orecchio pulito è un orecchio teso alle caratteristiche dell'ambiente sonoro in cui siamo immersi. L'idea di educazione all'ascolto di Schafer si pone in continuità con le osservazioni proposte da Maria Montessori riguardo alla ricerca e alla valorizzazione del silenzio, all'assunzione di una postura rilassata, concentrata e attenta, volte a migliorare le qualità percettive e le competenze analitiche degli individui (Strobino & Vitali, 2023).

Schafer afferma che la pulizia dell'orecchio può essere appresa ed esercitata attraverso una serie di esercizi mirati. A tal proposito egli pubblicò un metodo, in cui descrisse oltre cento esercizi di ascolto⁷. Durante la prima fase della pulizia dell'orecchio è fondamentale che venga esercitato quello che Schafer chiama «il rispetto del silenzio» (1977, p. 289). Un esercizio che egli assegnava sovente ai suoi studenti era quello di congedare la parola per un giorno. L'inibizione della produzione di suoni per un determinato periodo di tempo aiuta a prestare ascolto ai suoni prodotti dagli altri. Sicuramente portare a termine questa prova per un'intera giornata non è un compito alla portata di tutti, ma -accorciando i tempi - risulta un esercizio di fondamentale importanza per acquisire la consapevolezza del paesaggio sonoro in cui siamo immersi. Un altro esercizio utile a tal riguardo risulta essere l'isolamento dei suoni particolari presenti in un ambiente. Il fatto di concentrarsi solamente su pochi suoni permette di analizzarli in maniera più approfondita, ad esempio cercando di conoscere meglio la loro frequenza e le loro modalità di apparizione. Nel 1969 Schafer e i suoi collaboratori hanno chiesto agli abitanti di un quartiere ovest della città di Vancouver di stimare il numero di idrovolanti che passavano sopra ai tetti delle loro case. Il valore medio che ottennero dal questionario fu di otto idrovolanti al giorno, mentre il dato reale era di ben sessantacinque. Le ricerche condotte dal *The World Soundscape Project* hanno dimostrato come la nostra capacità di discriminazione sonora aumenti notevolmente nel momento in cui cerchiamo di isolare un suono da tutti gli altri. Una pulizia dell'orecchio efficace si pone come obiettivo l'ascolto attento, capace di cogliere i dettagli sonori di ciò che le nostre orecchie percepiscono, da un brano musicale a un paesaggio sonoro urbano (Schafer, 1977).

⁷ Vedi SCHAFFER R. M. (1998), *Educazione al suono, 100 esercizi di ascolto*, Casa Ricordi, Milano

2.3.1. La preservazione del paesaggio sonoro

Nella prospettiva schafferiana, il registratore apre le porte alla conservazione museale dei suoni del paesaggio sonoro. Schafer afferma che di fronte all'incessante crescita dei *lo-fi soundscapes* è necessario prestare attenzione ai suoni minacciati, registrandoli prima della loro definitiva scomparsa. Il *The World Soundscape Project* ha lavorato a lungo sulla costruzione di un archivio sonoro. I primi suoni registrati e immagazzinati furono:

Il tintinnio di vecchi registratori di cassa.

Panni lavati sull'asse.

Burro fatto con la zangola.

Rasoi affilati sulla coramella.

Lampade a petrolio.

Scricchiolio delle bisacce da sella di cuoio.

Macinacaffè a mano.

Il risuonare dei bidoni del latte su carri tirati da cavalli.

Campanelli delle scuole (suonati a mano).

Sedie a dondolo di legno su palchetto in legno.

Porte pesanti sprangate e chiuse con il catenaccio.

Il tranquillo scoppio delle vecchie macchine fotografiche.

Pompe per acqua azionate a mano (Schafer, 1977, p. 291).

Molti di questi suoni sono oramai estinti o presenti in pochi contesti specifici. Il passaggio dai paesaggi sonori *hi-fi* a quelli *lo-fi*, caratterizzati dal legame tra l'evoluzione tecnologica dell'uomo e la scomparsa dei suoni legati alla vita rurale, risulta essersi intensificato negli anni che ci separano dalle opere seminali di Schafer e dei suoi collaboratori. Sonorità come quelle prodotte dai bidoni del latte o dalle zangole per il burro sono un ricordo lontano di tecniche di allevamento e di produzione casearia che oggi sono state soppiantate (quasi del tutto) da sistemi industriali più sofisticati. Il progresso tecnologico ha modificato il paesaggio sonoro mondiale, non solo esterno, ma anche interno, delle case, delle scuole e dei luoghi di lavoro. Nelle botteghe dei barbieri i suoni dell'affilatura dei rasoi sono stati sostituiti da quelli dei rasoi elettrici, e gli obiettivi fotografici degli *smartphone* non producono più alcun rumore, ma anzi simulano quelli dello scatto delle vecchie macchine fotografiche. Per preservare i suoni in estinzione, sono stati sviluppati negli anni diversi archivi e musei sonori, che hanno raccolto e immagazzinato i suoni tipici di un luogo o di una comunità creando delle banche dati audio

disponibili *online*. Si riporta come esempio una breve sitografia degli archivi sonori consultabili sulla rete⁸:

- <https://news.cornell.edu/stories/2013/01/worlds-largest-natural-sound-archive-now-online> il più capiente archivio dei suoni naturali, in particolare delle Biofonie degli uccelli, ambito di ricerca molto sviluppato nell'ornitologia.
- <https://timberfestival.org.uk/soundsoftheforest-soundmap/> archivio sonoro con relativo mappamondo in cui vengono raccolti i suoni delle foreste di tutto il globo, nel quale è presente una registrazione effettuata nel comune valdostano di Gignod.
- <http://museopaesaggiosonoro.org/> sito ufficiale del museo del paesaggio sonoro di Riva (provincia di Torino), nel quali sono raccolti i *soundmarks* della comunità rurale.
- <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/search> banca dati degli effetti sonori utilizzati dall'emittente televisiva anglosassone BBC.
- <https://www.avasvalleedaoste.it/audio/> fonoteca valdostana, perlopiù dedicata alla raccolta di fonti orali, quali emmissioni radiofoniche e racconti, e della produzione discografica dei musicisti valdostani.
- <https://www.unsuonoinestinzione.eu/it-it/> raccolta inedita dei suoni prodotti dallo scioglimento del ghiacciaio dell'Adamello (in Val Camonica).

3. Il paesaggio sonoro del *lockdown*

Durante il periodo di confinamento legato alla pandemia da *Covid-19* l'incessante dominanza sonora delle Tecnofonie dell'uomo sulle Biofonie della natura ha subito un momentaneo arresto. Il rallentamento delle attività umane ha fatto sì che diminuissero tutti i suoni e i rumori prodotti da esse. Di conseguenza, è riemerso il paesaggio sonoro naturale. Nel silenzio umano, abbiamo avuto una privilegiata occasione di ascoltare con nuove orecchie il paesaggio sonoro che stava mutando attorno a noi. A cambiare non sono stati soltanto i segnali sonori, i suoni in primo piano, ma anche le toniche dei nostri ambienti di vita quotidiani. La momentanea assenza dei suoni umani ha creato una paradossale condizione di rilassamento e di inquietudine, che ha reso più profonda la percezione uditiva, riaccendendo la nostra sensibilità ai suoni. Durante il periodo di *lockdown*, il ritorno del paesaggio sonoro *hi-fi* ha segnato uno spaesamento percettivo: il silenzio esterno si è perpetuato all'interno delle case, conquistando nuovi spazi di udibilità. Il nostro rapporto con i suoni e con il silenzio è cambiato: è divenuto più intenso, più

⁸ Tutti gli URL citati sono stati consultati in data 25/05/2023.

profondo, tra momenti di pace e di tensione. Le angoscianti sonorità delle sirene delle ambulanze, ci riportavano, in ogni momento, al significato reale di quel paesaggio vissuto passivamente in uno stato di immobilità (Strobino & Vitali, 2023).

L'interruzione del traffico dei mezzi di trasporto e di commercio ha reso l'aria più tersa, in cui, dopo tanto tempo, ogni suono è divenuto più denso, più chiaro da riconoscere e da identificare. Da un punto di vista (e di ascolto) oggettivo, il paesaggio sonoro esterno ha ritrovato le sue condizioni di equilibrio, in cui il rapporto segnale/rumore è aumentato, con la conseguente diminuzione dell'inquinamento acustico. I paesaggi sonori che ne sono derivati hanno costituito una circostanza ottimale per ascoltare e registrare le testimonianze sonore di un momento così particolare. È stata un'occasione di ascolto limpido più unica che rara, un'esperienza percettiva di cui fare tesoro, come provano le molteplici iniziative musicali che si sono sviluppate nel periodo del confinamento, come ad esempio *#finestreinascolto*, promossa da Musicheria.net in collaborazione con "Ecofonie" del Forum Nazionale Educazione Musicale e "RadiOsa", una rete di radioscuola in casa coordinata da Matteo Frasca. L'invito che tali iniziative hanno rivolto agli studenti e agli insegnanti era quello di affacciarsi alle finestre delle proprie abitazioni e di mettersi in ascolto dei suoni che colmavano il tempo sospeso della pandemia. I progetti promuovevano non soltanto un avvio alla documentazione del paesaggio sonoro, registrando i momenti sonori della giornata, quanto piuttosto di aprire delle "finestre" di riflessione sul momento particolare che si stava vivendo. Questo genere di proposte ha richiamato un'intensa partecipazione alle tematiche del paesaggio sonoro e della percezione uditiva, ponendo al centro dell'attenzione il rapporto tra suono, uomo e ambiente. Il tema dell'ecologia sonora è divenuto di primaria importanza, consentendo di focalizzare la necessità di sviluppare una maggiore consapevolezza dell'impatto che i suoni hanno nella vita e nella crescita degli individui (Neulichedl, 2021).

4. Il paesaggio sonoro nell'educazione all'ascolto

A fronte di quanto analizzato nel presente capitolo, il paesaggio sonoro si presenta come un campo di ricerca molto ampio e versatile, in cui convergono tutti i suoni e tutte le musiche del presente e del passato, percepiti in maniera più o meno consapevole dalle popolazioni di ogni luogo della Terra, in specifici contesti ambientali, sociali e culturali. L'indagine condotta da Schafer e dai suoi collaboratori si è avvalsa di molteplici metodologie di indagine derivate dal coinvolgimento di discipline quali l'acustica, la psicoacustica, l'otologia, l'elettroacustica, l'analisi musicale, la storiografia, l'estetica, la sociologia, l'architettura sonora e molte altre ancora. Ognuna di esse affronta lo studio del paesaggio sonoro dal proprio punto di vista, pur ponendosi sempre la stessa domanda: «quale rapporto esiste tra l'uomo e i suoni del suo ambiente, che cosa accade quando questi suoni cambiano?» (Schafer, 1977, p.13). Gli studi condotti da Schafer hanno cercato di unificare i risultati di queste ricerche. Nel rispetto della prospettiva schafferiana, sarebbe opportuno trasporre l'approccio multidisciplinare nell'ambito dell'educazione all'ascolto, accogliendo il paesaggio sonoro come macro-contenitore di esperienze *con e sui* suoni, da sviluppare trasversalmente tra le discipline scolastiche e verticalmente tra i cicli scolastici, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria. In tal modo il paesaggio sonoro smetterebbe di prefigurarsi come un argomento da sviluppare in poche lezioni e diventerebbe una vera e propria prospettiva didattica organizzata e articolata all'interno dei curricula scolastici. Tale concezione non trova però un riscontro nelle attuali pratiche di educazione musicale (e non solo), dove il paesaggio sonoro viene notevolmente ridimensionato rispetto alla concezione sviluppata da Schafer. Nella maggior parte dei testi della scuola primaria e secondaria di primo grado l'argomento viene trattato in maniera superficiale e riduttiva. Elita Maule ha stilato sei modalità ricorrenti di trattare il paesaggio sonoro a scuola in riferimento alla normativa scolastica e ai testi didattici dell'anno 2007:

1. Il paesaggio sonoro si configura anzitutto come quell'insieme di suoni (e di "rumori") che caratterizza, e connota acusticamente, la realtà circostante.
2. Questo insieme sonoro viene in genere distinto da quello propriamente musicale in quanto interesserebbe fenomeni occasionali, naturali, spontanei o, comunque, fenomeni acustici prodotti senza scopi intenzionalmente musicali.
3. I paesaggi acustici hanno bisogno, per essere colti, di un *training* uditivo tale da stimolare e educare l'orecchio a percepire, a distinguere, ad analizzare i suoni e i loro parametri fisici in modo sempre più mirato e consapevole, nonché ad attribuire loro un significato espresso e socializzato in primis mediante il medium linguistico. Spesso le proposte didattiche prevedono anche la realizzazione di mappe acustiche, di partiture informali atte a rappresentare

graficamente le qualità fisiche dei suoni, di giochi-esercizi di abbinamento suoni/immagini, suoni/lingua scritta.

4. La didattica del paesaggio sonoro viene considerata quale attività propedeutica indispensabile per la comprensione dei fenomeni musicali propriamente detti (i quali costituiscono dunque un campo a sé) da proporre successivamente.
5. La scansione delle attività con e sui paesaggi sonori appare analoga sia per la scuola elementare che per quella media, seppur con adeguamenti delle proposte in base all'età dei discenti.
6. La didattica dei paesaggi sonori interessa solo una specifica fase dei cicli scolastici (terza classe elementare e prima media) (Maule, 2007, p. 40).

Sostanzialmente, la didattica musicale e le normative scolastiche hanno riconosciuto ormai da tempo le valenze formative dell'educazione al paesaggio sonoro, ma essa viene trattata principalmente quale attività propedeutica all'educazione all'orecchio e all'ascolto di musiche "vere e proprie", distinguendo i suoni ambientali, giudicati semplici, da quelli musicali, giudicati complessi. Per questi motivi esso è trattato come un argomento ristretto che, se non colto nella sua complessità, si esaurisce nel corso di poche lezioni. Alla base di queste motivazioni vi è un pensiero pedagogico e musicale limitato, che propone una visione ristretta dell'educazione musicale (Maule, 2007). Le proposte didattiche e teoriche di Delalande, Schafer, Piatti e Strobino, prese come riferimento al capitolo secondo, sono esempio del superamento di tale prospettiva pedagogico-musicale.

Nello specifico, l'educazione all'ascolto è stata progressivamente accolta nella legislazione e nelle pratiche didattiche della scuola italiana. Gli autori Strobino e Vitali ritengono che sarebbe necessario porre al centro dell'esperienza musicale la dimensione sonora dell'ascolto, sulla quale costituire un'educazione *con* e *alla* musica. A tal proposito, essi propongono il recupero della locuzione più ampia di "educazione al suono e alla musica", utilizzata nei Programmi Scolastici della scuola elementare del 1985, dal momento in cui essa comporta la presa in considerazione dei suoni che eccedono le musiche, promuovendo un'educazione estetica ed etica oltre che artistica (2023). In tal senso, lo studio del paesaggio sonoro offre un'esperienza di ascolto privilegiata, che può incrementare la prospettiva musicale degli studenti, facendo maturare in loro una maggiore consapevolezza rispetto alla propria relazione con lo spazio abitato e vissuto (Marconi, 2007).

**SEZIONE II: PRATICHE DIDATTICHE DI EDUCAZIONE MUSICALE
ALL'ASCOLTO DEL PAESAGGIO SONORO**

CAPITOLO 4: IL PAESAGGIO SONORO E L'EDUCAZIONE MUSICALE, LA PASSEGGIATA SONORA

Prima di procedere nella descrizione della passeggiata sonora, come esperienza particolare del vivere e dell'ascoltare il paesaggio sonoro, è necessario condividere alcune precisazioni riguardo le modalità di documentazione del paesaggio attraverso la rappresentazione grafica e le principali tecniche di registrazione dei suoni. Definiremo nel secondo paragrafo le caratteristiche della passeggiata sonora e le fasi della sua progettazione. Infine, verranno passate in rassegna alcune direzioni possibili di lavoro artistico sui suoni registrati durante la passeggiata attraverso le proposte della *soundscape composition*.

1. Fissare porzioni di paesaggio

Il paesaggio sonoro si configura come una delle prime forme percettive complesse con cui i bambini entrano in relazione. Ascoltare con attenzione, per alcuni minuti, i suoni presenti in un ambiente può aiutare a sviluppare un ascolto attivo. Secondo la Teoria del carico cognitivo, focalizzare l'attenzione, come nel caso dell'ascolto attivo, richiede una selezione/evidenziazione degli stimoli che vanno messi al centro dell'attività mentale. In un contesto ricco di stimoli, come può essere un paesaggio sonoro *lo-fi*, l'attenzione diminuisce notevolmente, dal momento in cui il nostro cervello si sovraccarica cognitivamente e non riesce a elaborare tutti gli stimoli ricevuti. Per migliorare l'ascolto attivo degli alunni, è necessario che l'insegnante indirizzi la loro attenzione esplicitando l'attività che dovranno affrontare e gli obiettivi richiesti (Calvani, 2014). Vedremo più avanti alcuni esercizi che lo stesso Schafer proponeva ai suoi studenti per allenare la pulizia dell'orecchio.

Un'altra modalità di facilitazione dell'ascolto attivo viene fatta seguendo una "annotazione" dei suoni: una descrizione che consente da una parte la memorizzazione delle sequenze, a volte complesse, dei suoni percepiti e dall'altra, che ne permette un'astrazione, in forma narrata o iconica e, dunque, una rielaborazione simbolica. Il procedere dell'attività di ascolto va opportunamente "tracciato", sia dagli alunni che dai docenti, in modo da raccogliere tutti i materiali possibili da documentare: non soltanto i suoni uditi, ma soprattutto il processo percettivo e di apprendimento degli alunni. Prima di iniziare una passeggiata sonora è necessario che gli insegnanti condividano e concordino con gli studenti i criteri, gli obiettivi e le modalità di documentazione (Cottini, 2008). Nei seguenti paragrafi cercheremo di illustrare

le principali procedure che nel tempo sono state utilizzate per “fissare” il paesaggio sonoro, per tenerne traccia attraverso l’impiego della parola, delle mappe e della registrazione.

1.1. Le sonografie

Una sonografia è la rappresentazione grafica di un paesaggio sonoro o di una sua porzione (chiamata campione), secondo differenti tipologie di notazione, che vanno dalla descrizione scritta alle mappe sonore. A seconda dell’età dei bambini è possibile utilizzare diverse sonografie, che possono avere una connotazione più iconica o astratta. Iniziamo dall’illustrare le descrizioni scritte.

1.1.1. Le descrizioni scritte

Descrivere e classificare i suoni e i paesaggi sonori non è un esercizio semplice, perlopiù nell’ambito dell’educazione musicale alla scuola primaria. La descrizione verbale risulta essere molto complessa dal momento in cui le parole non riescono a esprimere con esattezza le metamorfosi dei suoni che si vogliono descrivere. I suoni, nella loro consistenza fenomenica, hanno un grado di concretezza minore rispetto a degli eventi osservabili. Un suono, oltre a non essere visibile e a non essere toccabile, è costretto in uno spazio e in un tempo definito. In altre parole, ogni suono ha una durata limitata da un inizio e da una fine. Per questo motivo, possiamo considerare i suoni come degli avvenimenti, che appaiono e poi scompaiono. Nel tentativo di descrivere un suono normalmente facciamo riferimento alla fonte che lo ha prodotto, parlando quasi sempre del suono di qualcosa: il suono di una forchetta che cade, il ronzio di un’ape, il boato del tuono e così via (Piatti & Strobino, 2013).

Secondo la classificazione proposta da Pierre Schaeffer, gli esempi riportati vengono chiamati “eventi sonori”, ovvero suoni che vengono espressi in funzione del contesto nel quale si sono prodotti, in un determinato intervallo di tempo. In altri termini, un evento sonoro non è altro che un suono ascoltato all’interno del suo contesto originario di spazio e tempo. Ricordiamo come l’avvento della registrazione abbia modificato le abitudini di ascolto permettendo anche l’ascolto in differita, in cui i suoni vengono separati dal loro contesto originario. Attraverso la registrazione il suono cessa il rapporto con la fonte di origine che lo ha prodotto, connotandosi come entità autonoma dotata di un proprio senso. Si parla in questo caso di “oggetto sonoro”, ovvero di un suono “prelevato” dal suo contesto e ascoltato autonomamente. Schaeffer si raccomanda di non confondere il suono in sé (oggetto sonoro) con la sua fonte di origine (corpo

sonoro), dal momento in cui ogni singolo corpo sonoro è in grado di produrre un'ampia varietà di suoni (basti pensare all'eterogeneità delle sonorità dell'acqua) (1966). Il concetto di "oggetto sonoro" risulta essere fonte di confusione per i bambini, in quanto il termine stesso allude alla concretezza di un oggetto in grado di produrre dei suoni, ovvero l'esatto contrario del significato del termine proposto da Schaeffer. Per questo motivo Piatti e Strobino preferiscono definire "campione sonoro" un suono separato dal suo contesto di origine e utilizzano "oggetto sonoro" nella declinazione vicina all'interpretazione dei bambini (2013).

Nonostante le criticità illustrate, la descrizione verbale e scritta risulta essere un ausilio all'ascolto del paesaggio sonoro, in quanto permette di annotare i suoni uditi nel momento in cui compaiono, soprattutto quelli che si verificano con minore frequenza. Durante l'ascolto, alcuni suoni sono più presenti rispetto ad altri, come le *toniche*, mentre altri appaiono sporadicamente come i *segnali*. L'annotazione permette di segnare l'avvenimento di tutti i suoni, soprattutto di quelli che a un ascolto non guidato, potrebbero passare inosservati, ovvero uditi, ma non colti in tempo.

1.1.1. Le mappe sonore

Una prima forma di rappresentazione grafica delle mappe sonore può essere realizzata partendo da una qualsiasi carta geografica del luogo in cui avviene la passeggiata sonora. Sulla mappa sarà possibile annotare i suoni ascoltati ed eventualmente registrati. L'attuale tecnologia permette di utilizzare mappe elettroniche attraverso il supporto di alcune applicazioni specifiche che permettono l'inserimento delle registrazioni effettuate sul campo, ad esempio *Google Mymaps* oppure *Google Earth*. Al posto di utilizzare delle mappe già disponibili, è possibile costruire assieme agli alunni la mappa del luogo che ci interessa esplorare, utilizzando fotografie e disegni da preparare prima e durante la passeggiata sonora. Disegnare una mappa rappresenta un momento di riflessione sull'esperienza svolta o da svolgersi, che richiede da parte dell'alunno la mobilitazione di numerose competenze: logico-matematiche, topologiche, grafiche e narrative (Lo Giudice & Morsenchio, 2020). Le mappe sonore possono essere redatte in forma individuale o collettiva.

Un altro esempio di mappe sonore sono le mappe di comunità, tramite le quali i membri di una comunità rappresentano i saperi, le informazioni, i vissuti e le esperienze che riconoscono come propri. In tal senso, la comunità viene intesa nella sua accezione di partecipazione volontaria tra persone unite dal conseguimento di un medesimo scopo, ma anche di una appartenenza

condivisa (Paparella, 2014). L'insieme delle testimonianze soggettive di ognuno dei membri della comunità viene ricomposto in forma collettiva. La mappa di comunità non è soltanto una mappa sonora che permette di orientarsi in un territorio, ma è invece la rappresentazione delle relazioni e dei significati che i membri della comunità hanno instaurato con il paesaggio sonoro in cui sono immersi (Strobino & Vitali, 2023). Per redigere una mappa di comunità vi sono alcune domande guida:

Qual è il suono che caratterizza maggiormente la tua città, il tuo quartiere, la tua abitazione, la tua scuola?

Cosa c'è in questo ambiente che lo rende piacevole o fastidioso, emozionante o irritante? ·

Qual è il suono che preferisci del tuo paese o della tua città? Perché? (*Ivi*, p. 86).

La prospettiva delle mappe di comunità si può ampliare ulteriormente utilizzando le interviste come strumento conoscitivo per una visione sociale del paesaggio. Anche in questo caso la registrazione risulta essere un ausilio fondamentale per imprimere le prime impronte sonore di un ambiente antropico, ovvero le voci delle persone (*Ibidem*).

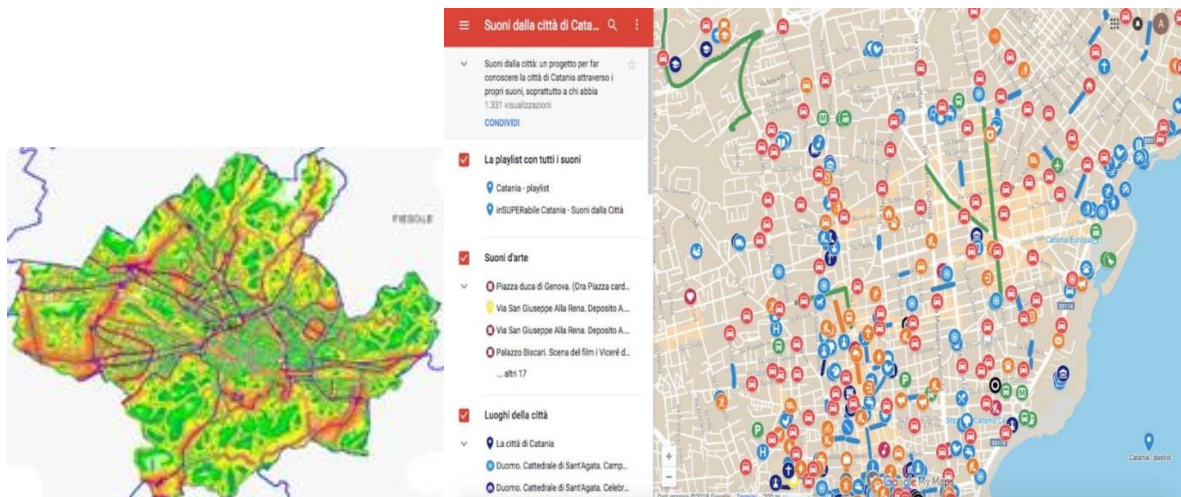


Figure 4 e 5 esempi di mappe sonore delle città italiane (consultate in data 20/06/2023)

Altri esempi di mappe delle memorie sonore delle città di tutto il mondo (entrambe consultate in data 20/06/2023):

- <https://citiesandmemory.com/sound-map/>
- https://noise-planet.org/map_noisecapture/#6/22.888/28.147/

1.2. Le registrazioni

Il registratore è un ottimo ausilio per “fissare” porzioni del paesaggio sonoro, in quanto permette di “catturarlo” dal vivo, documentandolo istantaneamente senza dover ricorrere all’uso della parola o delle immagini. Seppur la registrazione possa sembrare il metodo più semplice e funzionale alla documentazione del paesaggio sonoro, è necessario acquisire delle tecniche specifiche per ottenere un materiale registrato di buona qualità. Di conseguenza, tali tecniche dovranno essere apprese e utilizzate dai bambini, sviluppando simultaneamente sia la competenza digitale, sia l’ascolto attivo. L’obiettivo perseguito riguarda l’educazione alla e con la tecnologia, in cui i bambini si avvicinano a un uso consapevole dei dispositivi elettronici in ambito artistico e creativo. Inoltre, il registratore, soprattutto quello portatile, affiancato a un buon impianto audio, è uno strumento fondamentale per sviluppare le capacità di ascolto, così come la macchina fotografica lo è per l’abituarsi a guardare (Delalande, 1984).

Per ottenere una buona qualità sonora della registrazione, occorre che il docente conduca i bambini in un graduale utilizzo dell’apparecchiatura. Allo stesso modo per cui bisogna saper utilizzare una macchina fotografica per fare delle fotografie *a fuoco*, è necessario imparare le principali tecniche di registrazione per riuscire a captare e a incidere dei *bei suoni*. Registrare è un buon esercizio per sviluppare l’ascolto attento: nel cercare di isolare un suono per registrarlo fedelmente, l’orecchio è portato a notare dei dettagli che a un primo ascolto distratto passano inosservati. Chi registra non ha mai un ruolo passivo nei confronti dello strumento poiché l’atto di registrare necessita di spostamenti e di regolazioni del microfono. Ad esempio, si possono ottenere diverse qualità di registrazione di uno stesso suono semplicemente avvicinando o allontanando il microfono dalla fonte sonora. In tal modo, nella registrazione verranno messi in risalto o in secondo piano i suoni captati (Delalande, 1984).

Risulta evidente che per raggiungere gli obiettivi sviluppabili attraverso l’uso consapevole del registratore, è necessario disporre in ogni scuola almeno un buon dispositivo digitale. Con una spesa relativamente ridotta, scrivono Piatti e Strobino, è possibile acquistare un apparecchio in grado di registrare con una buona qualità sonora e facilmente utilizzabile da bambini e ragazzi. Alla luce di queste considerazioni, nel testo *Musicascuola* (2013) i due autori riprendono una serie di proposte di Schafer contenute nel suo libro *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono* (1998) riguardanti un primo approccio didattico all’utilizzo del registratore. Vengono riportate in seguito alcune indicazioni preliminari di pulizia dell’orecchio che l’insegnante dovrà porre ai suoi alunni prima di avviarli alla pratica della registrazione del paesaggio sonoro:

- Cercare un suono *interessante*. Una volta trovato, il suono dovrà essere eseguito e ascoltato in classe. A ogni alunno verrà chiesto di spiegare perché ritiene interessante il suono che ha scelto. La classe dovrà essere lasciata libera di esprimersi e sentirsi valorizzata nelle sue proposte. Ciò che motiva l'interesse verso determinati suoni è l'intenzione con la quale essi vengono ascoltati. È compito dell'insegnante indirizzare i bambini ad un ascolto consapevole facendo emergere la dimensione esplorativa di tale esercizio.
- Cercare dei suoni con delle *caratteristiche particolari*. L'insegnante dovrà chiedere agli alunni di ricercare dei suoi particolari: un suono che ronza, un suono che tintinna, un suono cupo, un suono graffiante, e così via. Un altro modo per proporre quest'attività è di chiedere di ricercare dei suoni che illustrino al meglio le seguenti parole: colpo sordo, scricchiolio, gargarismo, strillo. ecc. Continuando nell'esplorazione sonora, si può affinare ulteriormente il compito chiedendo agli alunni di ricercare dei suoni che abbiano un certo tipo di andamento: un suono che inizia raschiando e finisce tintinnando, un suono con un tonfo sordo che finisce con un cinguettio, ecc.

Una volta avvicinati all'ascolto attento, gli alunni dovranno essere progressivamente guidati verso la registrazione dei suoni. Schafer si raccomanda di evitare di iniziare da paesaggi sonori complessi, lavorando invece su suoni specifici e particolari, per focalizzare l'attenzione degli alunni sulla ricerca del suono richiesto. Un esercizio tipico che proponeva ai suoi studenti era la ricerca dei suoni di un treno che passa, una campana di una chiesa e una sirena di fabbrica. In tale passaggio, è di primaria importanza che durante la registrazione venga mantenuto il silenzio, altrimenti ogni piccolo rumore provocato inconsciamente verrà catturato dal microfono compromettendo la qualità del materiale sonoro registrato (Piatti&Strobino, 2013).

Inoltre, a differenza delle altre modalità di documentazione sonora, la registrazione offre il vantaggio di riascoltare i paesaggi in un secondo momento, offrendo la possibilità all'ascoltatore di analizzare più profondamente l'evento sonoro ascoltandolo più volte e/o interrompendolo. Il "riascolto" risulta essere un esercizio di pulizia dell'orecchio molto efficace, poiché ci permette di andare oltre le nostre abitudini percettive, cogliendo i dettagli sonori dei paesaggi in cui siamo immersi e a cui abitualmente non diamo troppa importanza⁹.

⁹Gli storici e gli psicologi ci insegnano che l'abitudine tenda a nascondere i dettagli e a memorizzare la realtà da un punto di vista soggettivo e mai oggettivo, per questo motivo si rende necessario recuperare l'ascolto vergine

2. La passeggiata sonora

La passeggiata sonora, in inglese *soundwalking*, è «una passeggiata nel corso della quale ci si concentra sull’ascolto» (Schafer, 1977, p. 295). La passeggiata sonora è un’esperienza particolare dell’ascolto e della registrazione del paesaggio sonoro. È orientata verso l’ascolto attento e consapevole, in cui i partecipanti sono chiamati a camminare silenziosamente per cogliere le caratteristiche qualitative dei suoni e degli ambienti sonori percorsi. La passeggiata sonora si inserisce in un percorso artistico e multidisciplinare che valorizza l’atto del camminare come pratica di immersione nel paesaggio, che esso sia naturale o urbano. È necessario recuperare il valore educativo, pedagogico, culturale, storico e sociale del cammino e della strada, luogo denso di significati dei quali si sottolineano troppo spesso i tratti negativi. Camminare ci concede il tempo per osservare i luoghi nei quali viviamo, scoprendo le tracce e i simboli nascosti che sfuggono a uno sguardo disattento (Lo Giudice & Morsenchio, 2020). Nelle arti visive, quali la *Land Art*, il cammino viene inteso a livello estetico come un percorso vissuto, uno spazio abitato, in cui l’uomo è allo stesso tempo osservatore ed esecutore del paesaggio (Strobino & Vitali, 2023). «Passeggiare è una pratica – scrive Eugenio Turri – che ci consente di immergerci nel paesaggio, accarezzandolo, respirando con il suo respiro» (1988, p. 186). Camminare in un luogo ci permette di viverlo da vicino, come spettatori che osservano ciò che hanno attorno, ma anche come protagonisti che lasciano un segno al loro passaggio. Parallelamente, durante una passeggiata sonora, i partecipanti sono invitati ad ascoltare attentamente i suoni che compongono il paesaggio in cui sono immersi, ma al tempo stesso, con il loro camminare, producono suoni e rumori che si mescolano a quelli dello spazio acustico attraversato (*Ivi*).



Figura 6 esempio di *Land Art*, *A line made by walking* (1967) (Long R., consultato in data 11/06/2023)

dell’orecchio “acerbo” del bambino, privo delle sensazioni abitudinarie al quale si è adattato. Vedi BLOCH M. (1950), *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, pp. 77-80.

2.1. Caratteristiche

Le passeggiate sonore possono avvenire in differenti contesti: esterni, interni, rurali, urbani, silenziosi, rumorosi, ordinari e straordinari. Possono inoltre essere esperiti in differenti modalità: in solitudine, dove verrà principalmente sviluppato l'ascolto individuale, in coppia o in gruppi. Camminare in coppia o in piccoli gruppi costituisce un'esperienza di ascolto specifico, che crea un legame tra i partecipanti basato sull'equilibrio tra l'ascolto personale e quello di gruppo.

L'insegnante che organizza la passeggiata sonora deve curare ogni dettaglio del setting esperienziale, sapendo che ogni scelta comporterà l'attivazione (o disattivazione) di specifiche modalità d'ascolto. L'escursione in fila indiana, per esempio, risulta essere la tipologia di camminata più adatta ai fini della passeggiata sonora, dal momento in cui i partecipanti mantengono una distanza dalla persona che precedono in modo da non sentire i suoni prodotti dal suo camminare. Al termine della passeggiata è possibile confrontare le rispettive esperienze di ascolto mettendo in comune le sensazioni vissute e creando un dialogo aperto tra i partecipanti, pur tenendo conto delle singolari esperienze di percezione personale di ognuno di essi. Qualsiasi sia la passeggiata sonora intrapresa è di primaria importanza che l'insegnante focalizzi l'attenzione degli alunni sulla percezione del paesaggio attraverso la riscoperta e la riattivazione del senso dell'udito. Dal punto di vista schafferiano, si tratta di far vivere l'esperienza del passeggiare attraverso la centralità dell'orecchio "pulito" (Strobino & Vitali, 2023). Hildegard Westerkamp, compositrice e artista della *soundscape composition*, propone una serie di indicazioni per preparare le orecchie dei partecipanti da seguire prima e durante lo svolgimento di una (qualsiasi) passeggiata sonora. Tali proposte possono essere riprese e rivolte agli alunni:

Inizia ascoltando i suoni del tuo corpo mentre ti muovi.

I suoni del tuo corpo sono i più vicini a te e stabiliscono il primo dialogo con l'ambiente.

Se riesci a sentire anche il più silenzioso di questi suoni, significa che ti stai muovendo in un ambiente a misura d'uomo.

Se riesci a sentire la tua voce o i tuoi passi, significa che stai comunicando con il tuo ambiente, che a sua volta risponde conferendo loro un suono specifico e particolare.

Se non riesci a sentire i suoni che produci, significa che sei all'interno di un paesaggio sonoro sbilanciato e sovraccarico.

Allontana l'ascolto dai tuoi suoni e indirizzalo verso i suoni nelle vicinanze.

Fai un elenco di cosa senti. Senti suoni della natura? Suoni meccanici? Suoni continui o discontinui? Senti dei suoni intermittenti, dei battiti regolari, dei ritmi? Senti suoni alti e/o suoni bassi?

Riconosci le fonti dei suoni che stai ascoltando?

Ascolta più in lontananza.

Cos'altro senti?

Ora ascolta ciò che ti sta intorno, vicino e lontano, come se fosse una composizione.

Congiungi i vari suoni nella tua testa, come se fosse un brano musicale suonato da strumenti diversi.

Ti piace quello che senti? Quali sono i suoni che ti piacciono di più? (2001).

A partire dalle suggestioni suggerite da Westerkamp riassumiamo brevemente le possibili tipologie di passeggiate sonore che è possibile realizzare. Sarà compito dell'insegnante scegliere la modalità più funzionale alla propria classe, in relazione all'età degli alunni, agli obiettivi che si vogliono perseguire e al contesto nel quale si opera.

Una prima modalità di progettazione di una passeggiata sonora è l'itinerario acustico: un'esplorazione del paesaggio sonoro di una data area accompagnata dall'ausilio di una mappa verbale o grafica predisposta. Le mappe servono per fornire ai partecipanti delle indicazioni riguardo i principali punti di ascolto che incontreranno durante il percorso. Vediamo un esempio proposto da Strobino e Vitali di una mappa verbale in cui vengono elencate le indicazioni spaziali riguardanti i punti di ascolto di un itinerario proposto:

Parti dal parcheggio e dirigiti verso via Italia, ascolta i suoni provenienti da varie direzioni.

Ad un certo punto incontrerai una fontana: ti trovi proprio dinnanzi la stazione.

Fermati e ascolta.

Gira intorno alla fontana. Cosa senti oltre al suono dell'acqua? Allontanati e ascolta il suono della fontana che a poco a poco si affievolisce e poi scompare [...] (2023).

Un'ulteriore modalità di progettazione di un itinerario acustico è la passeggiata tematica. Durante il percorso il registratore viene tenuto sempre acceso per documentare tutti i punti di ascolto. In questo caso il tempo della registrazione coincide con il tempo impiegato per svolgere la passeggiata. L'ascolto di una registrazione di una passeggiata tematica comporta due

prospettive differenti a seconda che l'ascoltatore abbia realizzato la passeggiata o meno. Nel primo caso si tratta di un riascolto del paesaggio sonoro già esplorato (rimandiamo alle considerazioni sull'importanza del riascolto delle registrazioni al paragrafo precedente), nel secondo caso, invece, di un ascolto vergine carico di novità. Le prospettive di lavoro con il materiale sonoro registrato sono molteplici. Nel caso del riascolto l'insegnante può decidere di far redigere agli alunni una descrizione verbale della registrazione, analizzando più in profondità i suoni uditi durante la passeggiata, riconoscendoli e appuntandoli. Nel caso dell'ascolto vergine si può proporre la registrazione senza dare alcuna informazione chiedendo agli ascoltatori di formulare ipotesi sul paesaggio sonoro documentato. Si tratta di allenare un ascolto "indiziario", in cui i bambini sono chiamati a identificare un luogo solamente attraverso il riconoscimento dei segni sonori. Nel caso in cui la passeggiata registrata sia piuttosto lunga è possibile sintetizzare il documento selezionando gli eventi sonori più caratteristici del luogo riportato (*Ivi*).

2.2. Progettazione

Westerkamp propone dei possibili sviluppi della passeggiata sonora lavorando sulla relazione che si instaura tra i partecipanti della passeggiata e il paesaggio sonoro, in un'ottica di ascolto-composizione del paesaggio stesso. Le registrazioni dei suoi *soundwalking* vengono arricchite da interventi parlati sovraincisi in cui l'autrice descrive gli elementi della passeggiata fornendo alcune informazioni aggiuntive al puro ascolto dei suoni. Si tratta di una tecnica simile alla narrazione radiofonica, volta a orientare il *soundwalking* verso una forma più compositiva, in cui la voce si sovrappone (in diretta o in differita) ai suoni del paesaggio sonoro registrato (2001). La prospettiva adottata da Westerkamp viene ripresa da Roberto Favaro, il quale trasforma la pratica della passeggiata sonora in un'esperienza ricettivo-performativa, in cui i partecipanti sono ascoltatori-esecutori del paesaggio sonoro esplorato. Le fasi del lavoro realizzato da Favaro sono le seguenti:

- *Scelta del sito*. Per prima cosa, l'insegnante deve scegliere e progettare il percorso in cui effettuare la passeggiata sonora, definendo le modalità di ascolto (da fermi e/o in movimento) e la durata complessiva della passeggiata e degli ascolti.
- *Annotazione dei suoni ascoltati*. Dopo una prima fase di contatto percettivo con il luogo, l'insegnante deve decidere e condividere con i bambini le modalità con le quali annotare i suoni ascoltati. Le documentazioni possono essere di varie tipologie: verbali, grafiche,

sotto forma di elenco o posizionate in una semplice mappa che ne identifichi la posizione rispetto all'ascoltatore. Inoltre, dovranno essere definite le modalità di utilizzo del registratore: se tenerlo acceso per l'intera durata della passeggiata o individuare e registrare alcuni momenti salienti.

- *Analisi contestuale.* Si intende la classificazione ed elaborazione dei suoni annotati attraverso degli indicatori di riferimento. L'analisi contestuale volge l'attenzione verso l'evento sonoro, sia a livello morfologico (le caratteristiche sonore dei suoni) che simbolico (gli effetti vissuti soggettivamente). Il livello simbolico può essere guidato da semplici domande da rivolgere agli alunni: qual è il suono che vi è piaciuto? Quale meno? Quale suono vi piacerebbe mantenere? Ecc. Per sviluppare ulteriormente l'astrazione simbolica dei suoni è possibile chiedere ai bambini di associare uno o più suoni ad una parola, un testo, un film, un romanzo, a un gesto o a un movimento.
- *Messa in comune dei dati.* Una volta annotati e analizzati i suoni ascoltati durante la passeggiata è necessario mettere i dati in comune, operando sinteticamente, unendo le mappe e le annotazioni personali in un resoconto condiviso da tutta la classe in cui riunire le varie osservazioni, scegliendo quelle che il gruppo ritiene più significative.
- *Rappresentazioni.* Nella fase finale del lavoro si utilizza il materiale sonoro registrato durante la passeggiata per svolgere un lavoro di *soundscape composition*, eventualmente da evolvere in forma audiologica (simile a un *podcast*), o in elaborazioni elettroacustiche più complesse. Inoltre, vengono definite le modalità di restituzione delle registrazioni, agli alunni stessi o a un eventuale pubblico (alle altre classi o ai genitori). La rappresentazione può avvenire in un luogo chiuso o all'aperto, nel luogo in cui è stata registrata, realizzando l'evento compositivo "dentro il paesaggio", utilizzando una traccia audio da ascoltare in cuffia ripercorrendo i luoghi della passeggiata (Favaro, 2010).

Alle fasi della passeggiata sonora proposta da Favaro è possibile aggiungere delle ulteriori piste di lavoro facendo riferimento a Piatti e Strobino i quali, partendo dall'ultimo punto delle *restituzioni*, enfatizzano la prospettiva di simbolizzazione del paesaggio sonoro proponendo le seguenti attività:

- Comporre un brano musicale utilizzando i materiali sonori registrati durante la passeggiata, come nel caso delle composizioni di *dance music* di Max Casacci (riportate al capitolo 2).

- Realizzare un'installazione artistica, individuando un ambiente o un percorso in cui ricollocare i suoni registrati. In questo caso occorre progettare sia lo spazio sia le modalità di riascolto dei paesaggi sonori.
- Progettare una composizione musicale in cui i suoni del paesaggio sonoro dialogano con quelli degli strumenti musicali suonati dal vivo, come nel caso del brano *Pini di Roma* di Respighi.
- Utilizzare le registrazioni effettuate per sonorizzare la lettura di un testo, immaginando un'opera di ispirazione radiofonica.
- Sonorizzare un luogo *spaesandolo*, ovvero realizzando un paradosso uditivo-visivo in cui i partecipanti della passeggiata sonora ascoltano (preferibilmente in cuffia) delle registrazioni realizzate in un luogo diverso rispetto a quello in cui si trovano. Portando all'estremo questo processo, Piatti e Strobino si domandano che cosa succederebbe se in un bar anziché trasmettere i soliti canali radiofonici si diffondessero i suoni di un torrente (2013).

Per rendere operative le proposte di Favaro, Piatti e Strobino si rende necessario approfondire le tematiche e le tecniche della *soundscape composition*, un campo della composizione musicale che si avvale dell'uso delle registrazioni del paesaggio sonoro per realizzare opere artistiche, dalle installazioni ai brani musicali.

3. *Soundscape composition*: lavoro postumo sui suoni

I paesaggi e i campioni sonori una volta ascoltati e registrati, diventano dei materiali su cui è possibile intervenire in modo creativo, realizzando delle vere e proprie composizioni musicali. Attraverso tecniche di manipolazione sonora è possibile modificare i suoni a proprio piacimento, variandone la durata, la dinamica, il timbro, con l'intenzione di suscitare stupore, meraviglia e straniamento alle orecchie dell'ascoltatore. Le prime tecniche utilizzabili per produrre degli effetti estetici sui suoni consistono nell'*ingrandimento* e nel suo contrario, il *rimpicciolimento*.¹⁰

Il primo ingranditore di suoni è il microfono: così come il microscopio ci permette di vedere degli oggetti piccoli, esso ci consente di ascoltare dei suoni "deboli". Il suono proveniente da un microfono è insolito poiché alle nostre orecchie risulta ingrandito. Normalmente captiamo i suoni dalla distanza dell'ordine del metro, mentre quando ascoltiamo i suoni con un impianto audio o in cuffia, questa distanza si riduce notevolmente, permettendo di sentire chiaramente i dettagli morfologici del suono. Attraverso il microfono e il registratore ogni rumore impercettibile (o quasi) viene catturato e amplificato. Questa condizione di ascolto può rivelarsi un ottimo punto di partenza per stimolare l'esplorazione sonora dei bambini. Delalande aveva già evidenziato come il microfono possa consentire al bambino che esplora i suoni di concentrarsi sull'oggetto sonoro, ovvero sul suono stesso, separandolo e distinguendolo dalla fonte che lo ha prodotto. La registrazione dei suoni e il successivo riascolto può enfatizzare questa condizione uditiva in cui i suoni piccoli, se amplificati, possono tramutarsi in grandi. Nella prospettiva didattica di educazione al paesaggio sonoro è necessario andare alla ricerca di tutti quei suoni che in condizioni di ascolto abituali passano inosservati: il cadere di una goccia, il ticchettio dell'orologio, il respiro ecc. Una volta registrati è possibile importarli in un programma di *editing* audio, variando la dinamica, ingrandendoli o rimpicciolendoli a piacimento (Piatti & Strobino, 2013).

Nella *soundscape composition* le registrazioni del paesaggio sonoro vengono organizzate tra loro campionandole, montandole, tagliandole, incollandole ed elaborandole. Le tecniche di registrazione e di manipolazione elettroacustica permettono di "ricomporre" il paesaggio sonoro, valorizzandone qualità ed emergenze significative, sviluppando ciò che Delalande

¹⁰ In ambito visivo, l'artista e designer Bruno Munari ha utilizzato la variazione di scala nella dimensione degli oggetti come elemento di meraviglia e di straniamento. Nel suo celebre testo *Fantasia*, Munari ricorda alcuni tra gli esempi più lampanti di applicazione di tale variazione delle proporzioni: King Kong, Gulliver, Alice nel paese delle meraviglie, per quel che riguarda l'ingrandimento; i soldatini, i modellini e i bonsai, per quel che riguarda il rimpicciolimento.

Vedi MUNARI B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.

definisce come il “gusto per il suono”, ovvero la ricerca di una particolare sonorità, che implica simultaneamente l’uso di “mano, occhio e orecchio” (Strobino & Vitali, 2023). L’autore David Monacchi, compositore e ingegnere del suono impegnato nella ricerca e nella prevenzione del patrimonio sonoro delle foreste primarie equatoriali, propone una classificazione del processo di composizione del paesaggio sonoro suddiviso in cinque livelli di manipolazione dei suoni: le documentazioni, le ricostruzioni, le trasformazioni, le rielaborazioni e le restituzioni.

1. Le *documentazioni* consistono nel materiale sonoro registrato sul campo senza alcuna manipolazione elettroacustica. Le documentazioni non sono altro che i suoni originali catturati dal registratore così come si presentavano all’ascolto. Rappresentano il primo livello di manipolazione in quanto l’atto del registrare non è mai neutro: il processo creativo del compositore nasce dalle scelte e dai “settaggi” degli apparecchi utilizzati. Ricordiamo che variando semplicemente la distanza tra i microfoni e la fonte sonora si avranno differenti versioni del suono registrato.
2. Nella fase delle *ricostruzioni*, i compositori mantengono inalterate le registrazioni originali, ma le montano e le assemblano in sequenze lineari, variando i tempi e le modalità in cui compaiono le impronte sonore, lavorando sull’essenza sonora di un luogo. Di conseguenza, il risultato di tale operazione permetterà all’ascoltatore di vivere delle esperienze uditive che simulano la realtà sonora di un luogo. Le ricostruzioni mettono in scena la rappresentazione del paesaggio sonoro.
3. La fase delle *trasformazioni* rappresenta il primo livello di elaborazione elettroacustica, in cui i suoni registrati vengono isolati, ripetuti, sezionati, sintetizzati per diventare dei materiali sonori utilizzabili nella *soundscape composition*. Si tratta di estrapolare dei campioni di suono, ovvero delle brevi sequenze rappresentative del paesaggio sonoro registrato. Le tecniche di campionamento sonoro vengono utilizzate sovente in ambiti quali la *sound-art* e nella musica *rap*.
4. Il livello successivo di manipolazione sonora è rappresentato dalle *rielaborazioni*, in cui il processo compositivo si avvale di operazioni più complesse di elaborazione elettroacustica, con le quali è possibile aggiungere alle registrazioni *trasformate* ulteriori sonorità prodotte da elementi acustici o sintetici. In tale ambito, le armonie ambientali si arricchiscono di suoni prodotti da strumenti musicali e da oggetti comuni, oppure vengono modificati in studio attraverso effetti sonori che alterano il suono originale. Il risultato di tale processo compositivo elettroacustico è la creazione di nuovi

paesaggi sonori “inventati”, in cui talvolta l’orecchio ha difficoltà a riconoscere le fonti originali dei suoni utilizzati.

5. L’ultimo livello delle *restituzioni* è comune a tutte le varie forme di composizione e di documentazione sonora. Si tratta della messa in scena del materiale registrato e/o rielaborato attraverso diversi contesti performativi. L’obiettivo di tale passaggio è ricontestualizzare i paesaggi sonori in ambienti e spazi diversi appositamente progettati (2019).

Per chiarire maggiormente le varie tecniche di manipolazione dei campioni sonori si propone la visione di un breve filmato in cui l’autore Max Casacci illustra gradualmente i procedimenti e le tecniche di elettroacustica che ha adoperato sui suoni del paesaggio sonoro marino per creare la composizione musicale *Oceanbreath*: <https://www.youtube.com/watch?v=yCOu8p4ZN2g> (consultato in data 19/06/2023).

Tali tecniche, se adeguatamente adattate e guidate, possono essere insegnate agli alunni che frequentano gli ultimi anni della scuola primaria o i primi della secondaria di primo grado. Le Indicazioni Nazionali 2012 prevedono sia nelle finalità sia negli obiettivi musicali un rimando alle tecnologie informatiche di produzione e di creazione musicale. In particolare, negli obiettivi d’apprendimento al termine della scuola primaria si fa riferimento all’utilizzo di «voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando con gradualità le proprie capacità di invenzione e improvvisazione» (MIUR, 2012, p. 72), mentre in quelli in riferimento alla scuola superiore si legge «accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare *software* specifici per elaborazioni sonore e musicali» (*Ibidem*). Vediamo dunque come poter insegnare agli alunni alcune tecniche basilari di composizione e di improvvisazione con i materiali sonori registrati ripercorrendo le fasi di lavoro redatte da Monacchi.

Come abbiamo precedentemente analizzato, il primo atto creativo nasce nel momento in cui viene chiesto all’alunno di registrare un suono per *documentarlo*. Egli dovrà scegliere quando e come avviare il registratore per catturare i suoni desiderati. Tutte le scelte effettuate, in parte programmate, in parte estemporizzate, sono parte stessa del momento creativo della composizione. I suoni registrati rappresentano il “materiale grezzo” sul quale lavorare per la realizzazione del prodotto finale. Così come il tronco di un albero deve essere accuratamente lavorato per diventare degli assi con cui costruire un mobile, i suoni registrati devono essere preparati e trasformati per poter essere utilizzati nella composizione musicale. Nella fase di preparazione, gli alunni dovranno riascoltare le registrazioni effettuate per scegliere quelle che

vorranno utilizzare e decidere in quali punti selezionarle, tagliarle, rimontarle ed elaborarle per farle diventare una composizione musicale.

Nella fase delle *ricostruzioni*, attraverso l'utilizzo di un *software* per l'*editing* sonoro, ad esempio *Audacity*, gli alunni potranno estrarre dalle tracce audio dei campioni di suono su cui lavorare. Il campionamento permette di "pulire" il suono con maggior precisione, applicando alla traccia selezionata effetti quali "normalizza, filtra, amplifica e dissolvenza" che "limano" ulteriormente i campioni, rendendoli più manipolabili alla successiva azione compositiva.

È nella fase delle *trasformazioni* che gli alunni potranno elaborare il materiale sonoro per creare una composizione musicale, attraverso l'impiego di altri effetti presenti sul programma di *editing*. Un primo approccio alla trasformazione dei suoni può essere fatto attraverso l'applicazione dell'effetto "ripeti", il quale permette di copiare e incollare quante volte si vuole il campione selezionato, creando così una ripetizione del suono originale. Altri effetti utilizzabili, anche dagli alunni della scuola primaria, possono essere "dissolvenza incrociata, rovescia, cambia intonazione, cambia tempo, cambia velocità, riverbero". In questa fase di "montaggio e smontaggio" dei suoni è importante che l'insegnante monitori le azioni degli alunni guidandoli nei vari passaggi di elaborazione. Con l'impiego di questi effetti sui singoli suoni o sulle sequenze, i campioni sonori incominceranno a differenziarsi dalle registrazioni originali, permettendo al bambino di procedere gradualmente nello sviluppo creativo della composizione musicale. Le prime prove di manipolazione del suono porteranno i bambini a selezionare una o più idee musicali. (Strobino & Vitali, 2023).

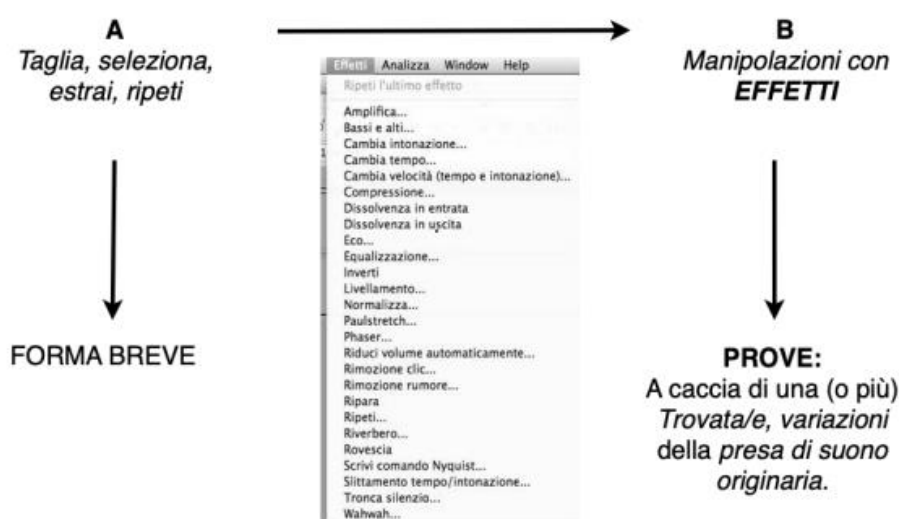


Figura 7 esempio di effetti applicabili ai campioni sonori (Strobino & Vitali, 2023, p. 94).

CAPITOLO 5: LA PASSEGGIATA SONORA ALLA MORENA DI GRESSAN: ANALISI DI UN'INIZIATIVA CON LA SCUOLA

L'obiettivo della passeggiata sonora riguarda la scoperta, l'ascolto e la registrazione dei suoni caratteristici del paesaggio sonoro di un luogo vissuto camminando. Per descrivere l'iniziativa proposta seguiremo il piano di lavoro che abbiamo analizzato al capitolo precedente attraverso le concettualizzazioni di Westerkamp (2001) e di Favaro (2010). Ricordiamo l'importanza attribuita da tali autori alla pratica della passeggiata sonora quale esperienza ricettivo-performativa, in cui i partecipanti sono ascoltatori-esecutori del paesaggio sonoro esplorato. Le attività che andremo ad analizzare sono state condotte e progettate in accordo con la professoressa Filippa.

1. Scelta del sito

La passeggiata sonora proposta è avvenuta nei pressi della morena di Gressan ed è stata rivolta a una classe prima della scuola primaria. Il sito scelto ha valorizzato la realizzazione di un itinerario articolato in diversi tipi di ambiente. In tal modo, i partecipanti della passeggiata hanno potuto esplorare le molteplici sonorità del paesaggio sonoro circostante. Il nostro cammino musicale, breve e alla portata di tutti, è iniziato dal cortile della Maison Gargantua, per poi attraversare il borgo che conduce al sentiero che costeggia la morena. Durante il percorso è stato organizzato un momento di ascolto tematico in cui i partecipanti hanno concentrato la propria attenzione sui suoni prodotti dai loro passi sui diversi tipi di terreno percorsi. La passeggiata si è conclusa in uno spazio circolare chiamato "il teatro di paglia", in cui i bambini hanno sperimentato lo spaesamento sonoro attraverso l'ascolto dei suoni in movimento e dei microsuoni prodotti dal proprio corpo. Le varie attività proposte di ascolto e di annotazione dei suoni hanno richiesto impegno e attenzione da parte dei bambini, per questo motivo la passeggiata è stata svolta nell'intera mattinata.

Le modalità di ascolto adottate si sono suddivise in tre momenti distinti in funzione dei punti di ascolto previsti: il borgo, la morena e il teatro di paglia. Durante la prima parte di passeggiata dal borgo al sentiero i bambini hanno camminato in fila indiana, a circa un metro di distanza uno dall'altro e hanno ascoltato silenziosamente i suoni attorno a loro. Diversamente, Sul sentiero della morena è stato chiesto ai bambini di focalizzare le loro orecchie sui suoni che producevano i loro passi sulla terra, su un terreno erboso, sul fogliame, sulle pigne e sui rami.

Infine, al teatro di paglia, i partecipanti sono stati divisi in due gruppi per svolgere delle attività di percezione particolari: l'ascolto dei suoni del proprio corpo utilizzando degli stetoscopi e l'individuazione dei suoni in movimento. Approfondiremo le attività al paragrafo terzo.

2. Annotazione dei suoni ascoltati

Per promuovere un ascolto attento e partecipativo durante la passeggiata sonora, gli unici strumenti a disposizione dei bambini sono state le proprie orecchie. È stato scelto di delegare agli adulti il ruolo di annotatori dei suoni, attraverso la documentazione scritta e la registrazione, per veicolare e sostenere i bambini nell'ascolto attivo e concentrato sui suoni attorno a loro.

Nella fase di *briefing* iniziale, avvenuta nel cortile della Maison Gargantua, assieme alla professoressa Manuela Filippa e ad Andrea (responsabile della Maison Gargantua) abbiamo condiviso con i bambini la modalità scelta per annotare i suoni, mediando l'attività e i nostri ruoli attraverso i soprannomi di "Guida Sonora", per Manuela, "Grande Annotatore" per Andrea e "Raccoglitore dei suoni" per me.

La "Guida Sonora" ha avuto il compito di condurre i bambini lungo l'itinerario, fornendo alcune indicazioni sulla pulizia dell'orecchio e sul ruolo del silenzio. Durante la passeggiata in fila indiana, i bambini potevano fermarsi e distaccarsi dalla fila per andare a bisbigliare all'orecchio del "Grande Annotatore" i suoni che avevano ascoltato. L'annotazione verbale dei bambini veniva di volta in volta trascritta e arricchita di indicazioni riguardanti il luogo di ascolto dei suoni dal "Grande Annotatore" su un quadernino in comune. A sua volta il "Raccoglitore dei suoni" leggeva e registrava i suoni individuati dai bambini. In tal modo, gli studenti hanno ascoltato attivamente i suoni attorno a loro, cercando di raccogliere i più interessanti (chiamati *soundmark*) da poter registrare. Inoltre, nel caso in cui due o più bambini avessero ascoltato lo stesso suono, il "Grande Annotatore" chiedeva loro ricercare nuove sonorità ancora da scoprire.

La modalità di registrazione adottata è stata specifica: ogni suono individuato dai bambini è stato registrato singolarmente utilizzando dei microfoni stereofonici¹¹. Le registrazioni sono

¹¹ Le caratteristiche fisiologiche della percezione uditiva dell'essere umano sono binaurali, in quanto le nostre orecchie si situano sulla destra e sulla sinistra della testa. Per riprodurre il più fedelmente possibile le condizioni di ascolto umane è necessario registrare i suoni utilizzando dei microfoni stereofonici direzionati a sinistra e a destra della sorgente sonora.

Vedi, *Microfoni stereo: caratteristiche e criteri di selezione*, <https://ibuilder-it.techinfus.com/mikrofony/stereo/>, (consultato in data 24/05/2023)

state realizzate in momenti di ascolto comunitario in cui venivano lette le annotazioni scritte sul taccuino. I suoni registrati venivano riascoltati dai bambini che li avevano individuati con l'ausilio di cuffie stereofoniche. Per ottenere una buona qualità sonora, i bambini sono stati coinvolti nel processo di registrazione: nonostante l'apparecchiatura sia stata adoperata esclusivamente dal sottoscritto, i bambini hanno contribuito a creare un clima silenzioso affinché si potessero registrare i suoni privi di rumori di sottofondo.

Durante la fase di annotazione è emersa una problematica dovuta alla natura evenemenziale dei suoni: come riportava Pierre Schaeffer, i suoni sono degli avvenimenti che compaiono e scompaiono (1966). Alcuni suoni scelti dai bambini, come caratteristici della passeggiata, non erano più udibili nel momento in cui dovevano essere registrati come un particolare fischio delle cinghie di trasmissione di una macchina che transitava nel borgo. La modalità di annotazione adottata, da un lato ha semplificato l'ascolto del paesaggio sonoro, dall'altro ha rallentato la documentazione tramite il registratore. Per questo motivo, al ritorno dalla passeggiata mi sono fermato in alcuni punti di ascolto per registrare di nuovo i *soundmark* annotati dai bambini. In alcuni casi questa scelta è stata fortunata poiché gli eventi sonori ascoltati in precedenza sono comparsi nuovamente, mentre in altri casi non è stato possibile il riascolto e dunque la loro registrazione.

3. Analisi contestuale e messa in comune dei dati

L'analisi contestuale volge l'attenzione verso l'evento sonoro, sia a livello morfologico (le caratteristiche sonore dei suoni) che simbolico (gli effetti vissuti soggettivamente). Prima di svolgerla è necessario classificare ed elaborare i suoni annotati e registrati attraverso degli indicatori di riferimento (Favaro, 2010). Nel caso della nostra passeggiata sonora la classificazione adottata è stata fatta in funzione del contesto in cui i suoni sono stati raccolti: i suoni del parcheggio sottostante la Maison Gargantua, i suoni del borgo, i suoni del sentiero e i suoni del teatro di paglia. L'analisi morfologica rivolta ai bambini è stata svolta in riferimento all'origine dei suoni e alla loro presenza o assenza nei vari contesti attraversati durante la passeggiata. Ad esempio, è emerso che il paesaggio sonoro del borgo era composto principalmente dal cinguettio degli uccellini, dall'abbaiare dei cani (Biofonie) e dell'acqua del mulino e delle fontane (suoni *archetipi*) che si contrastavano con i suoni prodotti dalle tecnologie dell'uomo (Tecnofonie). È stato chiesto ai bambini di individuare quali suoni prodotti dalle tecnologie riuscissero ad ascoltare nel parcheggio. Tutti i bambini hanno

riconosciuto i suoni emessi dalle attrezzature a motore, quali la motosega e il decespugliatore, ma solo alcuni sono stati in grado di discriminare gli uni dagli altri.

Sul sentiero della morena le Tecnofonie hanno ceduto gradualmente il passo alle Biofonie dei grilli, che hanno rappresentato la *tonica* di fondo sulla quale comparivano i suoni di un vicino cantiere e del cinguettio degli uccellini. Una volta che i bambini hanno acquisito dimestichezza nell'ascolto attento del paesaggio sonoro sono stati proposti degli ulteriori esercizi di "pulizia dell'orecchio". Queste ultime attività di approfondimento sono state progettate e condotte con il fine di ampliare la proposta educativa della passeggiata sonora facendo vivere ai bambini delle esperienze inusuali di percezione uditiva.

La prima attività, intitolata "il concerto dei piedi", è stata svolta in un tratto di sentiero in cui erano presenti diverse tipologie di terreno. È stato chiesto ai bambini di interrompere il loro cammino per concentrarsi sui suoni prodotti dai loro passi sulle diverse zone del sentiero. Lo scopo di questo cambiamento di ascolto è stato di rendere consapevoli i bambini dell'influenza che esercitiamo sul paesaggio sonoro nel quale ci troviamo. In tal senso, è emersa la dimensione ricettivo-performativa della passeggiata sonora, come esperienza privilegiata del vivere il paesaggio. Le sonorità prodotte dal nostro camminare, o in generale dal nostro vivere, si mescolano a quelle del paesaggio sonoro ascoltato, arricchendolo o disturbandolo. In particolare, durante la passeggiata sonora i partecipanti sono ascoltatori-esecutori dei contesti attraversati, in quanto l'atto del camminare produce una notevole quantità di sonorità (Favaro, 2010). Oltre ai suoni dei passi possiamo far menzione di quelli prodotti dallo strofinamento dei pantaloni, dalla chiusura delle cerniere degli zaini, dalle borracce d'acqua, dal bisbigliare, dal respirare, ecc. È stato scelto di concentrare l'attenzione dei bambini sulle diverse sonorità prodotte dai passi in quanto ricche di possibilità di "trovate musicali"¹², ovvero di variazioni di un suono prodotto da uno strumento medesimo a tutti gli esecutori, nel nostro caso le scarpe.

Arrivati al "teatro di paglia" sono state svolte in simultanea due attività dividendo i bambini in gruppi: la professoressa Filippa ha aiutato i bambini a utilizzare gli stetoscopi per ascoltare i microsudoni del corpo, mentre io ho condotto l'attività dei suoni in movimento.

Nello specifico, l'ascolto dei suoni del corpo ha lo scopo di far scoprire ai bambini sonorità non percettibili (o quasi) in condizioni di ascolto "normali". Lo stetoscopio è, infatti, un utile

¹² Cfr. DELALANDE F. (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel (trad. it *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001).

strumento per amplificare suoni deboli, che realizza l'effetto acustico dell'*ingrandimento* senza dover ricorrere a successive elaborazioni elettroacustiche. Questo apparecchio è stato utilizzato per far scoprire ai bambini i microsuoni che si producono all'interno del loro corpo, come il battito cardiaco e i suoni della digestione, ma anche i suoni che si ottengono strofinando la sua testina contro la pelle e i capelli. Il cambiamento della dinamica dei suoni, da deboli a forti, ha prodotto uno straniamento percettivo che ha incuriosito e divertito i bambini enfatizzando e promuovendo l'ascolto attento. Attraverso l'esplorazione sonora corporale, i bambini hanno appreso che il loro corpo non è silenzioso, ma è un costante produttore di suoni che provengono dal funzionamento del corpo stesso. Il suono che per antonomasia rappresenta la vitalità del nostro corpo è il battito cardiaco.

L'altra attività proposta ha riguardato l'ascolto dei suoni in movimento, come esercizio di pulizia dell'orecchio e di orientamento dei suoni nello spazio. I bambini sono stati seduti in cerchio ed è stato loro chiesto di tener gli occhi chiusi con una mano e con l'altra di indicare la provenienza dei suoni ascoltati. Mentre i bambini erano in ascolto, ho iniziato a spezzare un ramo con le mani, muovendomi lentamente attorno al cerchio. I bambini hanno seguito il suono del legno puntando il dito verso la fonte sonora. Successivamente, per aumentare la difficoltà dell'esercizio, ho utilizzato un ramo più fine, spostandomi velocemente attorno al cerchio. Per evitare che i bambini si concentrassero sui suoni prodotti dalle mie scarpe durante gli spostamenti, ho chiesto la collaborazione di un'insegnante per spezzare un ulteriore rametto. In tal modo i bambini sono stati stimolati a riconoscere velocemente la provenienza dei suoni, che si alternavano da una parte all'altra del cerchio, a volte standone all'esterno, altre all'interno. Per rendere l'ascolto ancora più attento sono stati utilizzati dei suoni con intensità minore, prodotti dallo strofinamento delle foglie. I bambini hanno dovuto affinare ulteriormente le loro orecchie per riuscire a cogliere questi suoni deboli, che venivano coperti dalle toniche di fondo del cinguettio degli uccelli e del soffio del vento sulle fronde degli alberi. Al termine di ogni ciclo di attività, durate all'incirca un minuto o due, veniva chiesto ai bambini di aprire gli occhi per verificare se la direzione dei suoni indicata fosse corretta oppure no.

Terminate le attività di spaesamento sonoro è stato possibile realizzare la *messa in comune dei dati* analizzando il livello simbolico dei suoni ascoltati durante l'intera passeggiata. Per guidare i bambini nella descrizione delle sensazioni suscitate dall'ascolto attento sono state rivolte le seguenti domande: quale suono vi è piaciuto? Quale meno? Quale suono vi piacerebbe mantenere?

È emerso dai racconti dei bambini che i suoni che hanno apprezzato di più sono stati quelli delle Biofonie dei grilli e degli uccellini e i *suoni archetipi* dell'acqua e del vento. Le sonorità che hanno vissuto con maggior coinvolgimento sono state quelle prodotte con i loro piedi lungo il sentiero, i microsudoni del corpo ascoltati con lo stetoscopio e i suoni in movimento ascoltati seduti a terra con gli occhi chiusi.

4. Rappresentazioni

Nella fase finale del lavoro, il materiale sonoro registrato durante la passeggiata è stato manipolato per svolgere una prima operazione di *soundscape composition* (Favaro, 2010). I suoni captati dai microfoni stereofonici sono stati incisi dal registratore in due canali audio separati (canale destro e canale sinistro). Questa particolare modalità di registrazione ha permesso una miglior qualità sonora, ma ha impedito la riproduzione dei suoni su un dispositivo diverso dal registratore. Pertanto, per poterli ascoltare su un altro dispositivo (*computer* o *smartphone*), si è reso necessario unire le tracce stereofoniche (destra e sinistra) utilizzando il *software* "Audacity". Questa fase finale di elaborazione dei suoni del paesaggio sonoro l'ho svolta nei giorni seguenti la passeggiata.

Inoltre, per restituire ai partecipanti le sensazioni di ascolto vissute nel corso della passeggiata ho manipolato i suoni seguendo la classificazione proposta da Monacchi (2019). In particolare, ho lavorato sulle fasi delle *documentazioni* e delle *ricostruzioni*. Il materiale sonoro registrato sul campo è stato manipolato elettroacusticamente per "ripulire" i campioni sonori dai rumori di fondo che talvolta coprivano i suoni raccolti compromettendo la qualità del paesaggio sonoro registrato. I principali effetti applicati ai campioni sonori tramite il *software* sono stati "taglia, amplifica, dissolvenza ed equalizzazione". Si prende come esempio una registrazione effettuata nel borgo in cui i canti degli uccelli si contrastano con il rumore del decespugliatore a scoppio.

Il primo passaggio effettuato è stata l'importazione dei due *file* audio nel programma di *editing*.

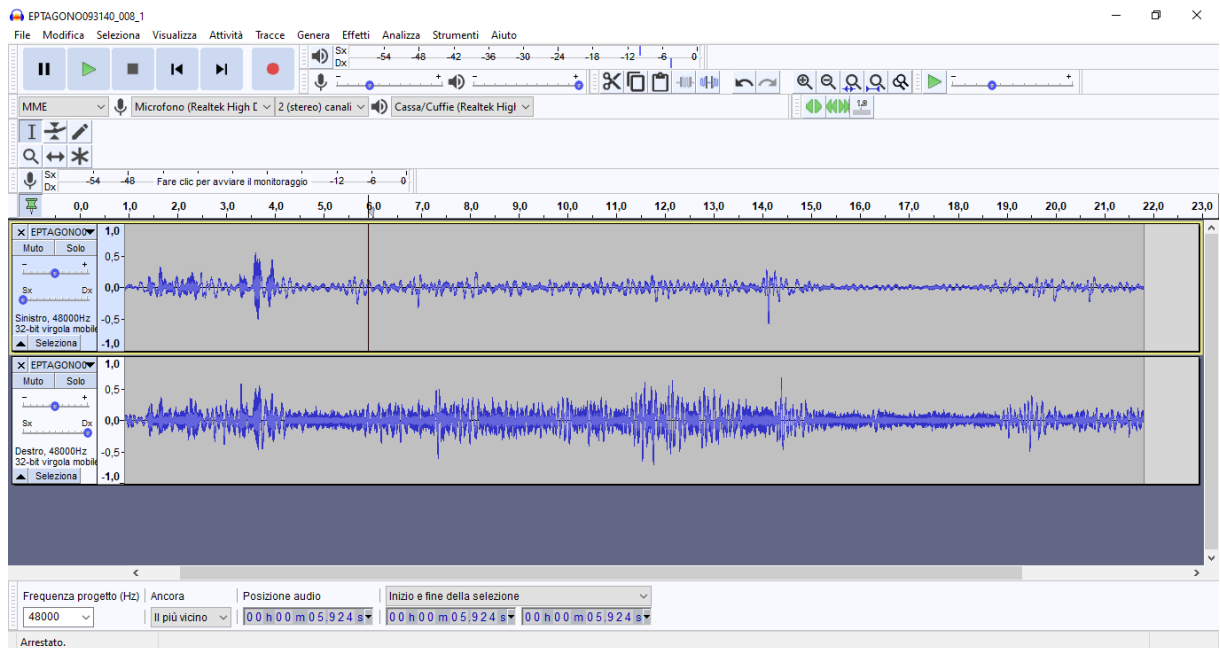


Figura 8 schermata del programma *Audacity* con le due tracce (sinistra e destra) importate.

Dall'immagine è possibile osservare le due tracce audio separate, in cui quella inferiore ha un'intensità sonora maggiore. Si può notare la differenza tra le intensità delle due tracce dal grafico a destra, in cui la maggior escursione delle onde rappresenta la maggior intensità sonora, dunque un volume di ascolto più alto. Per esemplificare al meglio le fasi dell'elaborazione che ho effettuato sui suoni registrati per ottenere un materiale finale fruibile dai bambini, si riportano i *file* audio ottenuti nelle varie fasi in cui è possibile ascoltare le modifiche effettuate (è consigliato l'utilizzo per una migliore condizione di ascolto).

Esempio 1:

https://drive.google.com/file/d/1d9kgv2FYecqC92wuh7aBQOgOfIXHFNpQ/view?usp=drive_link

Per bilanciare e normalizzare il volume tra le due registrazioni ho applicato alla traccia sinistra (in alto) l'effetto "amplifica" che consente di aumentare il *guadagno* dell'audio. In tal modo è emerso il suono degli uccellini, la cui sorgente sonora era situata alla sinistra del registratore. Nell'immagine riportata in basso è possibile notare come la traccia superiore (sinistra) sia stata amplificata. In rosso vengono evidenziati i momenti della registrazione in cui il microfono ha catturato delle intensità sonore eccessive rispetto al proprio limite di lavoro. Nella fase successiva questi picchi verranno eliminati con lo strumento "compressore".

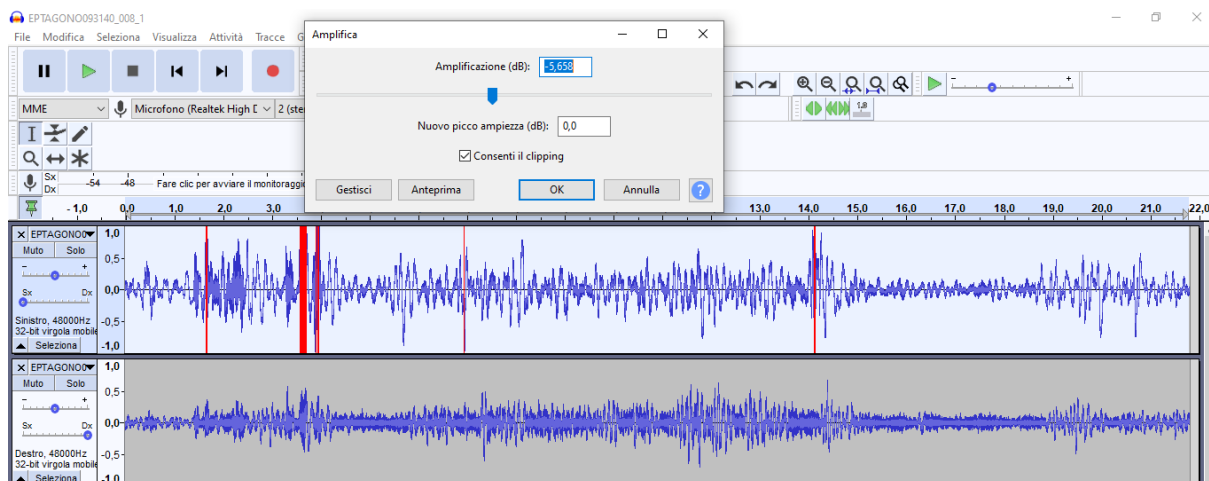


Figura 9 particolare dell'effetto "amplifica" applicato alla traccia sinistra.

Esempio 2:

https://drive.google.com/file/d/1WjIN39_ic4Wtn39wfrQIK39V7MuaQZ3n/view?usp=drive_1ink

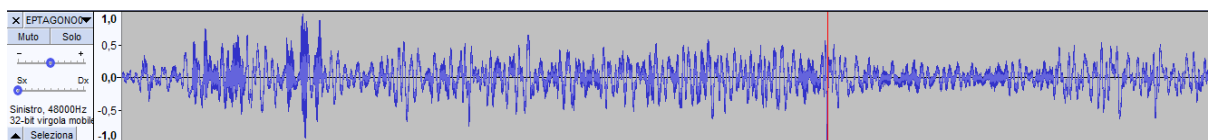


Figura 10 risultato dell'applicazione dell'effetto "compressione" sulla traccia sinistra.

Esempio 3 suono compresso:

https://drive.google.com/file/d/1EXY1mlqXZ8B2RC3d0hl9v3xKRd4QWTcp/view?usp=drive_link

Nel passaggio successivo ho eliminato la parte iniziale delle tracce in cui pronunciavo oralmente il suono che stavo registrando. Questo espediente è stato utilizzato durante la raccolta dei suoni della passeggiata per individuare velocemente i suoni registrati in fase di riascolto. Una volta importati i *file* audio nel programma di *editing* questa prima parte della registrazione diventa superflua, in quanto è possibile rinominare i documenti nella fase del salvataggio finale. Per eliminare l'introduzione orale ho selezionato la parte superflua e ho utilizzato lo strumento "taglia".

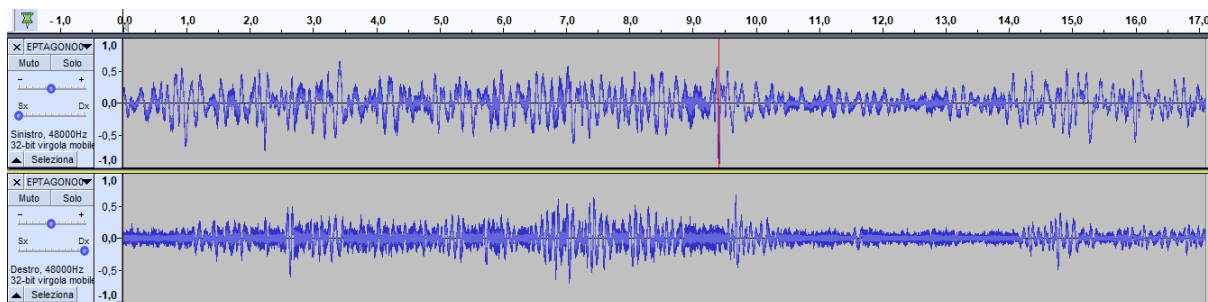


Figura 11 particolare delle tracce tagliate. Si può notare in alto come il tempo della registrazione sia passato da 22 secondi all'incirca 17.

Esempio 4 audio tagliato:

https://drive.google.com/file/d/1E7zHsJly1UsllpgsKQrVUPNANN4u_JXo/view?usp=drive_1ink

Per rendere più evidente il cinguettio degli uccellini, ricco di sonorità acute, è stato applicato ad entrambe le tracce il filtro “bassi e alti”, che permette una rapida equalizzazione dei suoni. Per comprendere al meglio questa funzione si consiglia l’ascolto e il confronto dell’audio non equalizzato (esempio 4 audio tagliato) seguito da uno in cui è stata volutamente esagerata la riduzione delle frequenze basse utilizzando l’effetto “passa-alto” (esempio 5 passa alto).

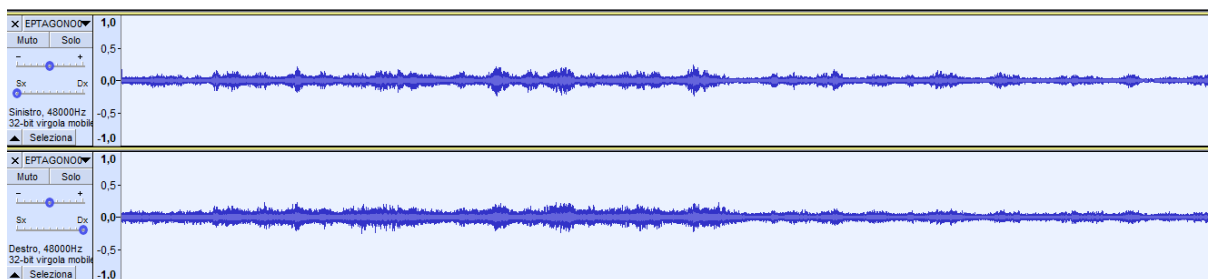


Figura 12 rappresentazione grafica dell’applicazione dell’effetto “passa-alto”. Come si può notare il segnale sonoro rimasto si è notevolmente ridotto.

Esempio 5 passa-alto:

https://drive.google.com/file/d/12WW7jDUvT-1e3tE5ite2cQI82QBfukOp/view?usp=drive_link

Esempio 6 equalizzazione:

https://drive.google.com/file/d/1w4WF6howHoW6Xg7c_M83v6qwLjxfM3Pv/view?usp=drive_link

Infine, per non troncare l'ascolto rapidamente, sulle parti di inizio e di conclusione della registrazione è stato applicato l'effetto di "dissolvenza" che aumenta o diminuisce gradualmente l'intensità sonora, rendendo più gradevole l'ascolto.

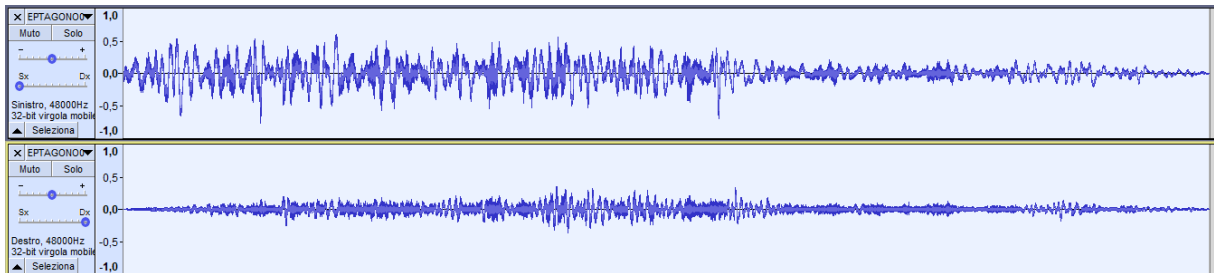


Figura 13 risultato finale del lavoro di *editing*. L'effetto dissolvenza in uscita è stato applicato ad entrambe le tracce, mentre la dissolvenza in entrata soltanto alla traccia destra. In tal modo è possibile ascoltare più chiaramente il cinguettio degli uccellini (proveniente in maggior quantità dalla traccia sinistra).

Risultato finale:

https://drive.google.com/file/d/1SW5iYUbmK0wv7ALDdT6klfhxHKYEo2g/view?usp=drive_link

Infine, il materiale sonoro raccolto e "ripulito" è stato numerato e classificato seguendo i criteri adottati in fase di registrazione, ovvero discriminandolo in funzione del luogo in cui è stato prodotto. I *file* audio, privi di introduzioni vocali, sono stati inviati per posta elettronica alle maestre della classe che ha partecipato alla passeggiata sonora. I documenti raccolti sono ascoltabili alla seguente cartella condivisa:

https://drive.google.com/drive/folders/1swmnVzWbBE1tJCIfGwGLyRIn9pfY57ti?usp=drive_link

5. Future e possibili direzioni di lavoro

Dal momento in cui non ho seguito personalmente le successive attività che le insegnanti hanno proposto ai bambini, ho cercato di indicare delle possibili direzioni di lavoro da svolgere con i suoni che abbiamo registrato durante la passeggiata sonora.

Come abbiamo più volte sottolineato nei capitoli precedenti, il riascolto è la prima attività da intraprendere dopo aver registrato poiché permette un'analisi più profonda delle caratteristiche morfologiche e simboliche dei suoni. La separazione dei campioni sonori dalle loro sorgenti di origine consente una maggiore astrazione dell'evento sonoro ascoltato. È possibile progettare un'attività di avvicinamento alla dimensione simbolica dei suoni chiedendo ai bambini "che cosa ti ricorda questo suono?". Ricordiamo come il riconoscimento dei suoni a livello verbale venga svolto in riferimento alle sorgenti di origine. Il termine "ronzio di un'ape" indica la qualità morfologica del suono, il ronzio, in relazione alla fonte che lo ha prodotto, l'ape. Per sviluppare al meglio l'ascolto simbolico è necessario che i partecipanti non conoscano a priori il contesto in cui sono stati registrati i suoni. Ad esempio, è interessante proporre l'ascolto delle registrazioni effettuate nel corso della passeggiata sonora a un gruppo di bambini che non vi ha partecipato.

Un'altra modalità possibile per coinvolgere i bambini nel riascolto è il riconoscimento dei suoni tramite un *quiz* sonoro. In questo caso è necessario selezionare pochi suoni, ascoltarli una prima volta e classificarli in accordo con i bambini. Ad esempio, si possono numerare i suoni oppure denominarli con delle lettere. Una volta definita la classificazione, l'insegnante proporrà gli ascolti agli alunni che dovranno indovinare di quale suono si tratta. Un modo per mantenere un clima di ascolto attivo e silenzioso è scrivere su un foglio o su un quaderno la sequenza con la quale compaiono i suoni. Terminata la sessione di ascolto è possibile aumentarne la difficoltà aggiungendo altri stimoli sonori.

Proponendo l'iniziativa della passeggiata sonora a una classe di grado superiore (quarta, quinta primaria o secondaria di primo grado), è possibile ampliare la proposta didattica creando una mappa sonora utilizzando il *software* "Google Earth". Tale piattaforma permette di tracciare un percorso digitale localizzando i punti di interesse presenti sulla mappa inserendo dei contenuti multimediali. Il risultato finale è la riproduzione virtuale di una passeggiata sonora in cui è possibile visualizzare foto, video e ascoltare le registrazioni effettuate sul campo dai bambini.

Infine, è possibile utilizzare i suoni registrati per creare una prima forma di improvvisazione di *soundscape composition* seguendo alcune proposte didattiche di Piatti e Strobino. In particolare,

le registrazioni effettuate possono essere utilizzate per sonorizzare la lettura di un testo o per creare sul momento un brano musicale (2013). Il metodo più semplice per avvicinare i bambini all'improvvisazione del paesaggio sonoro è realizzare una diapositiva *power point* in cui inserire una selezione di suoni. Proiettando la presentazione sulla lavagna LIM (o su un *tablet*), i bambini possono cliccare su una o più icone, realizzando *dal vivo* una composizione musicale del paesaggio sonoro. Si riporta un esempio che ho realizzato in cui ho inserito alcuni suoni registrati durante la passeggiata. Nella diapositiva riportata sono presenti le cinque icone dei suoni da utilizzare per improvvisare il paesaggio sonoro. Con un *click* su ogni icona è possibile riprodurre gli audio in *loop*, ovvero con un ascolto continuo. Inoltre, durante l'improvvisazione è possibile regolare la velocità di riproduzione e l'intensità del volume di ogni audio. In tal modo si moltiplicano le variazioni possibili della sonorizzazione.

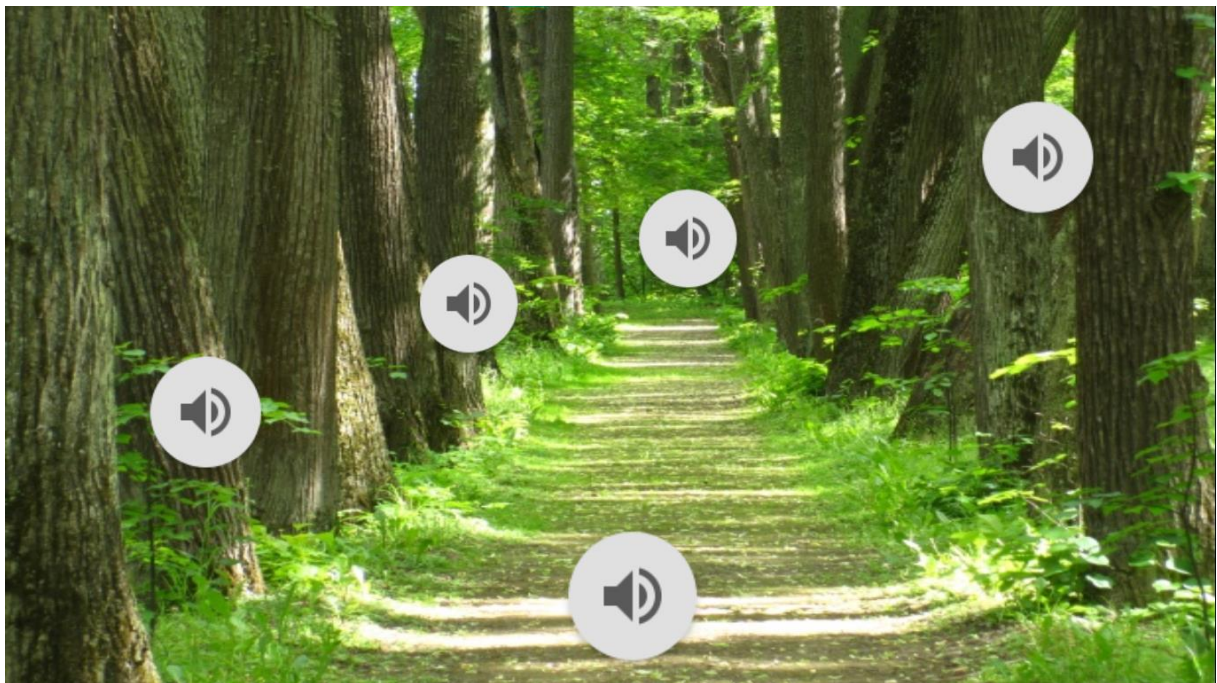


Figura 15 diapositiva esemplificativa del paesaggio sonoro improvvisato.

Link per la riproduzione della diapositiva utilizzata:

https://docs.google.com/presentation/d/1UonN3GeuNJDwjzkw11ravBX9dgG-5iNx-o7_GaGIzc/edit?usp=drive_link

6. Riflessioni finali sull'esperienza

Per sviluppare l'analisi del progetto di conduzione di una passeggiata sonora ho adottato la metodologia della ricerca-azione, articolando la riflessione riportata nel seguente capitolo in quattro fasi che comprendono cicli di pianificazione, azione, osservazione e riflessione. La metodologia della ricerca-azione è stata scelta in quanto permette di mettere le idee in azione, all'interno di situazioni uniche e specifiche problematizzate dall'insegnante. Tali situazioni non sono necessariamente generalizzabili, ma riguardano un contesto di azione specifico, nel nostro caso la passeggiata sonora quale esperienza privilegiata dell'educazione all'ascolto. Questo non significa che la ricerca non sia condivisibile e accessibile a tutti, ma semplicemente è una ricerca svolta in prima persona «che poggia, dunque, sul riconoscimento della natura essenzialmente personale dell'insegnamento. [...] Chi conduce la ricerca azione partecipa a pieno titolo ai processi che sono l'oggetto stesso della ricerca» (Dodman, 2000, p.64). Collaborare assieme alla professoressa Filippa nella conduzione delle attività della passeggiata sonora durante la stesura della tesi, mi ha permesso di focalizzare al meglio gli obiettivi da perseguire, sviluppando in itinere le ricadute didattiche delle ricerche di educazione musicale che stavo approfondendo.

Inoltre, ho potuto acquisire la consapevolezza professionale di mettere costantemente in discussione il mio operato e di rendere la mia azione oggetto di ricerca, come caratteristica fondamentale della ricerca-azione (*Ivi*). La scrittura della tesi è stato un momento particolare per sperimentare in prima persona una prospettiva educativa innovativa. L'esperienza svolta è stata pianificata secondo criteri che derivano non solo dalle teorie elaborate da ricercatori sulla complessità dei temi affrontati, quali l'educazione all'ascolto e il paesaggio sonoro, ma anche dalle mie conoscenze ed esperienze didattico-pedagogiche, seppur limitate in questa fase della mia carriera. In questo modo ho potuto mettere in campo le teorie analizzate attraverso libri e articoli, per ampliare e approfondire la tematica del paesaggio sonoro e delle pratiche didattiche connesse ad esso. «Una caratteristica della ricerca-azione è il tentativo da parte dell'insegnante di liberarsi del ruolo di chi mette in pratica la teoria elaborata da ricercatori esperti. [...] La pratica, invece di essere soltanto l'applicazione della teoria, diventa qualcosa che si fonda sulle proprie conoscenze ed esperienze, che promuove una riflessione sui processi di apprendimento e sugli individui che partecipano a tali processi» (Dodman, 2000, p.62-63).

L'obiettivo della seconda parte della tesi è stato di coniugare il quadro teorico riguardo le ricerche musicali sul paesaggio sonoro con un analogo ventaglio di prassi didattiche

svilupparli. Il campo di ricerca si è progressivamente ristretto dall'educazione musicale alla passeggiata come pratica didattica dell'ascolto attivo del paesaggio sonoro.

Le cinque domande che mi hanno accompagnato in questo percorso di ricerca-azione sono state: «Che cosa hanno realmente fatto gli studenti? Che cosa hanno imparato? Che cosa ho fatto io? Che cosa ho imparato io? Che cosa ho intenzione di fare adesso?» (Dodman, 2000, p.70).

In primo luogo, durante la passeggiata sonora i bambini sono entrati in relazione con i suoni ascoltati attraverso il coinvolgimento di tutto il corpo. Per camminare e ascoltare attentamente i paesaggi sonori percorsi i bambini hanno dovuto imparare a “sciacquare le orecchie” con il “sapone” più potente del mondo: il silenzio. Sovente, nelle pratiche scolastiche il silenzio viene inteso come un'imposizione posta dall'adulto come strumento di controllo e di disciplina. Il recupero del valore del “buon silenzio” quale attivatore del benessere personale e collettivo risulta di primaria importanza nella proposta di un percorso di educazione musicale incentrato sull'ascolto condiviso. Nel corso della passeggiata i bambini hanno potuto sperimentare in prima persona come il silenzio non fosse una condizione imposta, ma necessaria affinché si potessero ascoltare i suoni del paesaggio sonoro. I bambini hanno mostrato interesse verso le sonorità ambientali fin dal *briefing* iniziale, durante il quale hanno posto domande immaginando i suoni che avrebbero ascoltato nel corso della passeggiata. In alcuni casi l'ascolto effettivo ha confermato le ipotesi dei bambini, in altri le ha ampliate, suscitando in loro entusiasmo e partecipazione.

Durante la registrazione nel borgo, i bambini hanno incominciato a girare attorno a una fonta per identificare la sorgente di un suono che non proveniva direttamente da essa, ma che udivano distintamente. In poco tempo un gruppo di bambini ha individuato un tombino poco distante dal fontanile in cui si riversava l'acqua dello scarico. Soddisfatti della scoperta mi hanno chiesto di registrare anche quel suono che era diverso da quello della fontana. Una bambina ha addirittura provato a riprodurre con la voce l'effetto dell'acqua che viene risucchiata dallo scarico. Ho riportato questo esempio in quanto momento saliente dell'esplorazione sonora da parte dei bambini. Ho notato come un gruppo di essi abbia cercato di cogliere tutte le diverse sonorità udibili: l'acqua che cade dal tubo, l'acqua che viene risucchiata dallo scarico e l'acqua che passa nel tombino. Essi hanno imparato in autonomia come un corpo sonoro, in questo caso l'acqua, possa produrre varie sonorità (chiamate oggetti o campioni sonori). Inoltre, alcuni bambini hanno sviluppato una prima forma di consapevolezza della relazione ricettivo-produttiva del paesaggio sonoro. Essi hanno infatti riportato al “Grande Annotatore” di aver

ascoltato dei suoni prodotti da loro stessi, quali “i bambini che parlano”, “le voci sussurrate” e “lo struscio dei piedi sull’asfalto”.

Nel corso dell’iniziativa sono emerse alcune criticità organizzative. Innanzitutto, non sempre è stata rispettata la fila indiana, poiché i bambini, entusiasti dalla scoperta dei suoni, volevano raggiungere le prime posizioni della fila. In effetti, durante la passeggiata i partecipanti posti davanti hanno avuto il vantaggio di ascoltare i suoni per primi. Per risolvere questa problematica è stato deciso di organizzare dei turni di ascolto. Ogni qualvolta che il gruppo ripartiva nel cammino, dopo essersi fermato per registrare i suoni, la coppia dei bambini “aprifila” ripartiva per ultima. In tal modo tutti i bambini hanno avuto le stesse condizioni di ascolto.

Inoltre, la modalità di annotazione adottata non è sempre stata funzionale alla documentazione del paesaggio sonoro. Oltre alle motivazioni riportate in precedenza, è emerso che durante la passeggiata alcuni bambini uscissero dalla fila per andare a riportare al “Grande Annotatore” i suoni ascoltati. Per evitare che il momento di annotazione divenisse un momento di distrazione, è stato deciso nel corso della passeggiata che si sarebbero individuati dei punti di ascolto in cui fermarsi e ascoltare tutti insieme il paesaggio sonoro. In tal modo i bambini potevano indicare al “Grande Annotatore” i suoni ascoltati semplicemente alzando la mano e aspettando che fosse lui ad avvicinarsi a loro.

Durante l’ultima fase al teatro di paglia, la gestione dei tempi della passeggiata è stata problematica. Era stata organizzata infatti una sola attività di percezione particolare: l’ascolto dei suoni del corpo. Dal momento in cui la passeggiata è durata meno rispetto ai tempi previsti, abbiamo deciso di modificare la nostra pianificazione in itinere proponendo un’ulteriore esperienza sonora, ovvero l’ascolto dei suoni in movimento. In tal modo, ogni gruppo ha potuto partecipare in maniera maggiormente attiva e significativa a ogni attività percettiva proposta.

Questo percorso di ricerca è stato arricchente e particolarmente significativo e ha fatto maturare la mia professionalità in campo musicale, educativo e didattico. In particolare, l’iniziale approfondimento bibliografico mi ha permesso di scoprire i molteplici e complessi significati caratterizzanti l’ambito di ricerca del paesaggio sonoro. I diversi documenti e stimoli trovati, anche derivanti dalle mie competenze musicali, mi hanno permesso di tracciare quel *fil rouge* che legasse teoria e pratica. La costruzione del quadro concettuale è stata di fondamentale importanza per arricchire la proposta educativa del paesaggio sonoro. Il solido approccio teorico mi ha permesso da un lato, di scoprire le radici e l’evoluzione dei diversi significati del

paesaggio sonoro nel tempo, dall'altro, le pratiche didattiche analizzate al capitolo quarto mi hanno permesso di pianificare l'iniziativa della passeggiata sonora e di analizzarla sotto diversi punti di vista. Durante l'esperienza di ricerca ho potuto mettere le mie idee in azione ponendo al centro i processi di insegnamento-apprendimento dell'educazione musicale, una disciplina che, troppo spesso, non trova una reale applicazione in ambito scolastico. Questo percorso infatti vuole valorizzare e dare un contributo alla ricerca musicale sul paesaggio sonoro in ambito didattico-educativo.

BIBLIOGRAFIA:

ACRIG., TESTAGROSSA B., VERMIGLIO G. (2014), *Dalle onde acustiche all'armonia della musica: aspetti fisici e percezione dei suoni*, in PERRI F. (a cura di), *La percezione multimediale all'era del trans-umano*, Nuova Santelli, Milano, pp. 32-50.

BADOLATO N., SCALFARO A. (2013), *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica", vol.3, pp. 87-99.

BLACKING J. (1986), *Com'è musicale l'uomo?*, UNICOPLI-Ricordi, Milano in PIATTI M., STROBINO E. (2013), *MUSICASCUOLA riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia e primaria*, Edizioni ETS, Pisa, p. 24.

BLOCH M. (1950), *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, pp. 77-80.

BOLIS J.L. (2012), *John Cage, Empty words. Parole scomposte, suoni concettuali*, De Musica, XVI, pp. 100-104.

CAGE J. (1971), *Silenzio*, Feltrinelli, Milano, p. 87.

CALVANIA. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carrocci Faber, Roma, p. 81.

Cfr. BIONDO G., SACCHI E., (2011), *Manuale di elettronica e telecomunicazioni*, Hoepli, Milano.

Cfr. POWELL J., (2010), *How music works*, Penguin Books Ltd, (Trad. T. *Come funziona la musica*, Salani Editore, Milano, 2011).

CIABOTTI F. (2021), *La sfida del silenzio. Il valore del silenzio come risorsa educativa*, Bambini, n.1, pp. 28-32.

COLARIZI G. (1966), *La musica non professionale nella legislazione scolastica italiana*, «Educazione musicale», III, n. 12, p. 169

Costruire Una Mappa Sonora Con Mymaps (2020), in *La vita scolastica*, n.2, Giunti Scuola, Firenze.

COTTINI L. (2008), *Progettare la didattica*, Carrocci, Roma, pp. 211-221.

- DE CURTIS S., FERNANDEZ FERRER J., (1993), *Atlanti scientifici Giunti, fisica*, Giunti, Firenze, pp. 28-29.
- DE VECCHIS G., FATIGATI F. (2016), *Geografia generale*, Carrocci Editore, Roma, pp. 113-114.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 14 giugno 1955, *Programmi didattici per la scuola primaria*, (s.o., G.U. 27 giugno 1955, n. 146), p. 2.
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, (s.o., G.U. 27 maggio 2004, n.123).
- DECRETO LEGISLATIVO 31 luglio 2007, *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo.*, (s.o., G.U. 1 ottobre 2007, n.228).
- DECRETO MINISTERIALE 12 febbraio 1985, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, (s.o., G.U. 29 marzo 1985, n.105), pp. 54-56.
- DECRETO MINISTERIALE 16 novembre 2012, n.254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, (s.o., G.U. 5 febbraio 2013, n. 30).
- DECRETO MINISTERIALE 3 giugno 1991, *Gli orientamenti per la scuola materna*, (s.o., G.U. 15 giugno 1991, n.139).
- DECRETO MINISTERIALE 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, (s.o., G.U. 20 febbraio 1979, n.50).
- DELALANDE F. (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Institut National de l'Audiovisuel & Buchet/Chastel (trad. it *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001).
- DELFRATI C. (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino.
- DENYER R. (1982), *The guitar handbook*, Dorling Kindersley Limited, London (trad. it *La chitarra moderna*, Arnoldo Mondadori, Milano), pp. 104-105. HAINS. J. (2001), *Dal rullo di cera al CD*, in *Enciclopedia della musica*, vol. 1, Einaudi, Torino, pp. 783-817.
- DISOTEO M. (2021), *Rileggendo Il paesaggio sonoro*, Musica Domani, n. 184, Riletture, pp. 73-77.

- DODMAN M. (2000), *Prassi riflessiva e ricerca-azione nell'insegnamento linguistico*, in Cavagnoli S. & Schwegkofler A. (eds.) *Linguaggi specialistici e la loro didattica*, Accademia Europea, Bolzano.
- FARINAA. (2021), *Soundscape ecology: un approccio naturalistico al paesaggio sonoro*, in CORBACCHINI L. (a cura di), *Musica Domani*, n. 184, pp. 25-34.
- FAVARO R. (2010), *Spazio sonoro. Musica e architettura tra analogie, riflessi, complicità*, Marsilio, Venezia, p. 266.
- FILIPPA M., NUTIG. (2021), *La dimensione silenziosa della musica nel pensiero di Maria Montessori, fra processi cognitivi, affettivi e corporeità*, *Nuova Secondaria*, n. 9, pp. 4-18.
- GABELLI A (1888), *Sul riordinamento dell'Istruzione elementare*. Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», XIV, pp. 85-118 cit. in BADOLATO N., SCALFARO A. (2013), *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica", vol.3, p. 89, Bologna.
- GAVINELLI D., GILARDI T. (2022), *Insegnare geografia oggi. Ambiente, territorio e paesaggio tra teorie, scritture e pratiche*, in PIOLETTI A. M., DI TOMMASO D., MEYNET E. (a cura di), *L'insegnamento attuale della geografia. Le linee generali e il contesto bilingue valdostano*, Franco Angeli, Milano, pp. 21-24.
- LO GIUDICE G., MORSENCIO V. (2020), *Passeggiate urbane, incontro al mondo*, in BETOLINO F., GUERRA M. (a cura di), *Contesti intelligenti*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 37-45.
- MARCONIL. (2007), *Educazione e paesaggi sonori*, *Musica Domani*, n. 145, *Confronti e dibattiti*, pp. 34-35.
- MARINETTI F. T. (1909), *Fondazione e Manifesto del Futurismo*, Direzione del Movimento Futurista, Milano.
- MAULE E. (2007), *L'odierno scenario didattico e le prospettive future*, in MARCONIL. (a cura di), *Educazione e paesaggi sonori*, *Musica Domani*, n. 145, *Confronti e dibattiti*, pp. 40-42.
- MAYR A. (1977), *Incontro con R. Murray Schafer*, *Brera-Flash*, n. 6, p. 1.

- MAYR A. (2007), *Progetti per l'accordatura del mondo*, in MARCONI L. (a cura di), *Educazione e paesaggi sonori*, Musica Domani, n. 145, Confronti e dibattiti, pp. 35-37.
- MONACCHI D. (2019), *L'arca dei suoni originari*, Mondadori, Milano.
- MONTESORI M. (1970), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- MUNARI B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.
- MURRAD., GALLERANO G. P., DILAZZARO P. (2015), *Suono e rumore: una differenza "spettrale"*, Spazio Aperto, EAI Energia Ambiente Innovazione, ENEA, n. 3, pp. 73-78.
- NATTIEZ J.J. (2001), *Come raccontare il XX secolo?*, in Enciclopedia della musica, vol. 1, Einaudi, Torino, pp. XLI-LXIV.
- NEULICHEDL R. (2021), *I suoni della pandemia. Per un'ecologia dei sensi*, in Musica Domani, n. 184, pp. 6-13.
- NUTI G. (2009), *La musica e le altre discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- NUTI G. (2014), *Didattica del pensiero creativo*, FrancoAngeli, Milano.
- NUTI G. (2021), *Il bambino espressivo*, Carrocci, Roma.
- OEBELSBERGER M., REINSTADLER W. (1996), *Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag*, Verlag Müller - Speiser, Anif / Salzburg (trad. it. *Pedagogia della musica. Tradizione e sfida. Pubblicazione realizzata per il 65esimo compleanno di Josef Sulz*, 1998)
- PAPARELLA N. (2014), *L'agire didattico*, Giapeto Editore, Napoli, pp. 173-177.
- PARDOEN M. (2017), *Archéologie du paysage sonore. Reconstruire le son du passé*, Revue de la BNF, n. 55, p. 32.
- PERRI F. (2014), *La percezione multimediale all'era del trans-umano*, Nuova Santelli, Milano, p 15.
- PIATTI M. (1991), *Con la musica si può*, Valore Scuola, Roma
- PIATTI M., STROBINO E. (2013), *MUSICASCUOLA riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia e primaria*, Edizioni ETS, Pisa.

- PICKER J. M. (2019), *Soundscape(s): The Turning of the World*, in BULL M. (a cura di), *The Routledge Companion to Sound Studies*, Oxford, pp. 147-157.
- RUSSOLO L. (1916), *L'Arte dei rumori*, Edizioni Futuriste di "Poesia", Milano.
- SCALFARO A. (2014), *L'educazione musicale nella scuola italiana dalla metà degli anni '50 ai '70*, *Il saggiautore musicale*, vol. 21, n. 1, pp. 123-148
- SCHAEFFER P. (1966), *Traité des objets musicaux*, Éditions du seuil, Parigi.
- SCHAFFER R. M. (1974), *The Vancouver Soundscape*, The World Soundscape Project, Vancouver.
- SCHAFFER R. M. (1977), *The tuning of the World*, McClelland and Stewart Limited, Toronto (trad. it. *Il paesaggio sonoro*, Casa Ricordi, Milano, 1985).
- SCHAFFER R. M. (2012), *My Life on Earth and Elsewhere*, Erin, Ont.: Porcupine's Quill, p. 120.
- SCHAFFER R.M. (1971), *The new soundscape*, London-Wien, p. 1.
- SCHAFFER R.M. (1998), *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, Milano.
- SCHIAVON F., ZAMPERLIN P. (2013), *Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, in "Studium Educationis", n.2, pp. 97-109.
- SOUTHWORTH M. F. (1969), *The Sonic Environment of Cities*, *Environment and Behavior* 1, pp. 49-70.
- STAIANO E. et al. (2013), *Insegnare musica ai bambini*, Musica Pratica, Torino.
- STROBINO E., VITALI M. (2023), *Il paesaggio sonoro come teatro educativo*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro.
- TURRI E. (1998), *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, pp. 186-187.
- ZOPPI M. (2003), *Paesaggio: evoluzione di un concetto*, Ri-Vista Ricerche per la progettazione del paesaggio, a. 1, n. 0, pp. 1-4.

SITOGRAFIA:

ARPAT Toscana, *Le mappe acustiche*, consultato in data 20/06/2023, <https://www.arpat.toscana.it/temi-ambientali/rumore/le-mappe-acustiche>

Association Valdôtaine Archives Sonores, consultato il 25/05/2023, <https://www.avasvalleedaoste.it/>

BBC sound effects, BBC archive, consultato il 25/05/2023, <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/search>

CAMPAGNA E. (2011), *Il rumore della musica, la musica dei rumori. Percorsi interdisciplinari tra suono, parola e disegno alla scoperta del futurismo*, consultato in data 15/04/2023, <https://www.musicheria.net/2011/11/25/il-rumore-della-musica-la-musica-dei-rumori/>

CASACCI M. (2020), *Earthphonia*, Universal Music Italia, Milano, consultato il 18/04/2023, <https://maxcasacci.it/discografia/earthphonia/>

CASACCI M. (2020), *Oceanbreath Sample and Mixing Tutorial*, consultato in data 19/06/2023, <https://www.youtube.com/watch?v=yCOu8p4ZN2g>

Cfr. GAZZILLO A. (2016), *Cage, Cunningham e Rauschenberg al Black Mountain College*, consultato il 23/04/2023, <https://www.artwort.com/2016/05/10/speciali/cult/lestetica-del-caso-1-cage-cunningham-rauschenberg-al-black-mountain-college/>

Convenzione Europea del Paesaggio del 20 ottobre 2000, consultata il 25/05/2023, <https://www.premiopaesaggio.beniculturali.it/wp-content/uploads/2021/04/convenzioneeuropea.pdf>

DE ANDRE F. (1984), *Créuza de mă*, Ricordi SMRL, Milano, consultato il 18/04/2023, <http://www.fabriziodeandre.it/portfolio/creuza-de-ma/>

Enciclopedia Treccani online, *Tonalità*, consultato il 31/03/2023, <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/tonalita%C3%A0/>

Esempio di scala di riferimento del livello della pressione sonora, consultato il 07/04/2023, <https://www.audionovaitalia.it/blog/protezione-udito/suono-e-decibel/>

GEISLER E. (2013), *Du “soundscape” au paysage sonore*, consultato il 06/05/2023, <https://metropolitiques.eu/Du-soundscape-au-paysage-sonore.html>

Giunti scuola, consultato in data 14/06/2023, <https://www.giuntiscuola.it/materiali/costruire-una-mappa-sonora-con-mymaps>

LONG R. (1967), *A line made by walking*, consultato in data 11/06/2023, <https://www.artimage.org.uk/news/2015/image-focus-richard-long-describes-a-line-made-by-walking/>

MAGGIONI S. (2020), *Un suono in estinzione*, consultato il 25/05/2023, <https://www.unsuonoinestinzione.eu/it-it/>

Microfoni stereo: caratteristiche e criteri di selezione, <https://ibuilder-it.techinfus.com/mikrofony/stereo/>, consultato in data 24/05/2023

MININI A., *grafico illustrativo delle proprietà fisiche dell'onda sonora*, consultato in data 07/04/2023, <https://www.andreaminini.org/fisica/suono/onda-sonora>

Museo civico del paesaggio sonoro, consultato il 25/05/2023, <http://museopaesaggiosonoro.org/>

Network UNISCAPE, *European Network of Universities for the Implementation of European Landscape Convention*, giugno 2012, Firenze, consultato il 07/05/2023, <http://www.uniscape.eu/>

PAT L. (2013), *World's largest natural sound archive now online*, consultato il 25/05/2023, <https://news.cornell.edu/stories/2013/01/worlds-largest-natural-sound-archive-now-online>

RALLI g., *tre differenti tipi di onda sonora*, consultato il 07/04/2023, <http://giovanniralli.it/allegati/21/lezione1.pdf>

Sounds of the forest, consultato il 25/05/2023, <https://timberfestival.org.uk/sounds-of-the-forest-sound-map/>

Suoni della città di Catania: una mappa sonora per un turismo sostenibile , consultato in data 20/06/2023, <https://www.habitante.it/habitante-viaggiatore/suoni-dalla-citta-di-catania-una-mappa-sonora/>

TARSI P. (2014), *John Cage: il silenzio non esiste*, consultato in data 23/04/2023, <https://www.artribune.com/arti-performative/musica/2014/12/john-cage-il-silenzio-non-esiste/>

VISENTIN B. (2022), *Max Casacci e «Urban Groovescapes», un disco di rumori urbani (senza strumenti)*, consultato in data 18/04/2023, https://www.corriere.it/spettacoli/22_novembre_27/max-casacci-urban-groovescapes-disco-rumori-urbani-senza-strumenti-a227e938-6cea-11ed-a41d-76ead3b90d6e.shtml

WESTERKAMP H. (2001), consultato in data 12/06/2023, https://www.hildegardwesterkamp.ca/writings/writingsby/?post_id=13&title=soundwalkin

g

RINGRAZIAMENTI

Ai miei genitori, che mi hanno sempre spronato nello studio e che mi hanno lasciato libero di decidere quali strade intraprendere.

A mia sorella Carlotta, che ha condiviso con me le montagne russe emotive del percorso universitario.

A Greta, senza la quale non avrei passato nemmeno il primo esame. La ringrazio per avermi sostenuto con impegno e amore.

A mia zia Adele e ai miei cugini Matteo e Stefano, per avermi ospitato nella loro casa durante i mesi invernali.

A mia nonna Camilla, per avermi fatto distrarre dagli impegni universitari con abatjour da sistemare e alberi da potare.

A Jean-Patrick e al tre e mezzo della verifica di verbi che mi ha dato in seconda media.

Ai miei compagni di convitto Gabo, Bubino e Richy, perché i momenti che abbiamo passato insieme li ricorderò per tutta la vita.

Alle mie amiche e ai miei amici, sparsi in ogni angolo di queste meravigliose montagne, che quando ci vediamo è sempre un'ottima scusa per festeggiare qualcosa.

Alle mie "simpaticissime" colleghe universitarie, che hanno dovuto sopportare la mia esuberanza in ogni occasione.

Ai miei maestri di chitarra Frank, Paolo, Christian, Max e Sergio per avermi fatto amare il nostro strumento ad ogni lezione.

Alla mia maestra di piano Manuela, per avermi fatto conoscere il "cervellotico" John Cage.

Alle mie colleghe del plesso di La Salle, che mi hanno accolto a scuola come se avessimo sempre lavorato assieme.

Ai miei alunni, che mi hanno insegnato molte più cose che io abbia insegnato loro.

Ai miei nonni Laurent, Carletto e Iolanda, che assieme a Marco e Matteo mi sono stati sempre vicino.