

Musica DOMANI

 SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO XLIX | GIUGNO 2021

IN ASCOLTO.
UNA
PROSPETTIVA
ECOLOGICA



Indice

EDITORIALE

Senso e sensi *dell'ascolto*

Alessandra Anceschi ■ p. 3

***I suoni ai tempi della pandemia.
Per un'ecologia dei sensi***

Roberto Neulichedl ■ p. 6

***Il paesaggio sonoro come teatro
educativo***

Enrico Strobino, Maurizio Vitali ■ p. 14

**Soundscape ecology: *un approccio
naturalistico al paesaggio sonico***

Intervista ad Almo Farina
a cura di Lara Corbacchini ■ p. 25

***Suono Spazio Ambiente:
costruire e percepire relazioni***

Intervista a Ricciarda Belgiojoso
a cura di Alessandra Anceschi ■ p. 35

Formarsi in ascolto

Vincenzo Culotta ■ p. 43

Ascoltare con il corpo

Sandra Fortuna ■ p. 53

***Riconoscimenti all'ascolto:
un atlante possibile***

Anna Laura Longo ■ p. 64

RILETTURE

Rileggendo *Il paesaggio sonoro*

Maurizio Disoteco ■ p. 73

DIGRESSIONI

L'interprete in ascolto

Francesco Torrigiani ■ p. 78

CACOFONIE

■ p. 88

IN ASCOLTO:
UNA PROSPETTIVA
ECOLOGICA

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI

Verde come uno stagno

Arianna Sedioli

VIEWPOINTS

Alla ricerca della consonanza

a cura di Lara Corbacchini

LIBRI

a cura di Mariateresa Lietti

RECENSIONI: *L'ascolto e l'ostacolo* di F. Petrella; *L'arca dei suoni originari* di D. Monacchi; *I suoni dei luoghi* a cura di L. Rocca; *Costruire con i suoni* di R. Belgiojoso; *La scimmia batte il tempo* di H. Honing; RILETTURE: *Rumori* di J. Attali; Consigli di lettura; SCONFINAMENTI: *Documentare a scuola* di B. Balconi; *Il giallo del colore* di A. Barale; *Canti dal mondo* di E. Seritti e C. Pizzorno; *Con la chitarra* di A. la Rocca; *Scuola musicale Il Diapason* di L. Corbacchini; *A due voci* di N. Andreuccetti; *Musica è scuola* a cura di L. Berlinguer, G. Nuti, A. Spadolini

NOTIZIE

a cura di Anna Maria Freschi

Musica Domani

Semestrale di pedagogia e cultura musicale Organo della SIEM – Società Italiana per l’Educazione Musicale
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del 23.12.1974 – ISSN 0391-4380 (ed. a stampa)
ISSN 2421-7107 (ed. online) – Anno LI, numero 184 (giugno 2021)

Periodico edito da

SIEM – Società Italiana per l’Educazione Musicale, via G. Marconi 3, 40122 Bologna

Direzione responsabile

Alessandra Anceschi

Redazione

Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica

Erica Spadaccini, Nuovappennino SCS – Felina (RE)

Stampa

Nuovappennino SCS – Felina (RE)

Segreteria di redazione

e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, anche in formato PDF, per i soci ordinari SIEM in regola con l’iscrizione.
Per i non soci è possibile acquistare copia cartacea scrivendo a tesoriere@siem-online.it
per un costo di € 12,50 + spese di spedizione.

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche: annuali € 25,00; triennali € 70,00

Soci sostenitori annuali: da € 70,00

Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su <https://www.siem-online.it/siem/come-associarsi/>

In copertina

Performance Giardini sonanti (2017). Fotografia di Arturo Cannistrà. Per gentile concessione di ISSM “Peri-Merulo” di Reggio Emilia e Castelnovo ne’ Monti.

Hanno collaborato al numero (cartaceo e online)

Donatella Bartolini, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Firenze)

Ricciarda Belgiojoso, docente di Musica e società (Università statale di Milano Bicocca)

Fiorella Cappelli, musicista e psicologa (Firenze)

Francesco Ciampalini, docente di Chitarra (Liceo musicale di Lucca)

Vincenzo Culotta, pianista, dottore in Pedagogia generale, docente di Ritmica e Coro (Milano)

Maurizio Disoteo, Centro Studi “Maurizio Di Benedetto” (Lecco)

Almo Farina, professore onorario di Ecologia (Università di Urbino)

Sandra Fortuna, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Frosinone)

Alberto Ghigliotto, studente, assistente c/o il Dipartimento di Didattica della Musica (Conservatorio di Alessandria)

Anna Longo, pianista, performer, poeta, artista viva (Roma)

Franca Mazzoli, pedagogista (Bologna)

Roberto Neulichedl, già docente di Pedagogia musicale (Reggio Emilia)

Arianna Sedioli, direzione artistica e coordinamento didattico “Immaginante” (Ravenna)

Enrico Strobino, docente di Musica, formatore Centro Studi “Maurizio Di Benedetto” (Lecco)

Francesco Torrigiani, regista, docente di Arte scenica (Conservatorio di Firenze)

Maria Grazia Vassallo, psicoanalista, membro della Società Psicoanalitica Italiana e *International Psychoanalytical Association*

Maurizio Vitali, docente di Musica, formatore Centro Studi “Maurizio di Benedetto” (Lecco)

Supervisione abstract in inglese

Alessandra Confetta, Marco Rapetti

Senso e sensi dell'ascolto

Il nostro vivere si muove in mezzo a parole d'ordine. Sono parole che definiscono epoche, suggeriscono visioni e narrano di tempi e contesti.

Ecologia è uno di questi termini. Ritrae nell'immaginario dell'oggi precisi campi d'azione. Ci parla di eventi e di impegni concreti: etici, civili, culturali, politici. Connota cioè precise scelte e modi di guardare al futuro rileggendo il passato.

L'emblema che oggi raffigura e impersona il termine è la piccola Greta, che ha avuto il merito di porre rumorosamente al centro dell'attenzione planetaria la grande questione ambientale. Un'urgenza che guarda alla necessità di ridurre rifiuti, sprechi, consumi. La pandemia, se da un lato ha contenuto le spinte dell'azione giovanile, dall'altro ha costretto a condurre, su piani differenziati, esperienze "ecologiche". Sottoposti a processi di rarefazione che hanno condotto verso un'essenzialità del nostro vivere quotidiano, siamo stati orientati ad affinare il nostro sentire, interiore ed esteriore. Ci siamo messi, anche senza precise intenzionalità, in un ascolto multisensoriale che ha permesso di percepire l'aria più tersa, i profumi più intensi, i colori più vividi e i suoni più netti e articolati.

La massima del *less is more* coniata dall'architetto tedesco Ludwig Mies van der Rohe si è vestita di significati rinnovati.

Tutto questo ha orientato la nostra attenzione verso i processi di ascolto, più o meno consapevoli. E ci ha indotto a mettere in rilievo modalità capaci di attivare esperienze di ricezione attiva, attenta, selezionata, raffinata. Ecologica, appunto.

La nostra "prospettiva ecologica", pertanto, apre i confini rispetto ai campi di una prima e intuitiva considerazione: in questo numero non proporrò approfondimenti esclusivamente volti a un ascolto connotato in senso paesaggistico, ma prenderemo in esame diverse pratiche dell'ascoltare e del porre attenzione al suono (ambientale o culturalmente costruito), pratiche che hanno fatto perno su azioni e processi di distillazione e purificazione del percepire.

Il progetto ECOFONIE raccontato da Roberto Neulichedl – una piattaforma in rete di raccolta di *finestre* aperte verso un possibile uso didattico e di prodotti elaborati provenienti dai più disparati contesti formativi – fa

della condizione pandemica un momento privilegiato per il risveglio di un'ecologia dei sensi. In questa scia si colloca la riflessione a quattro mani di Enrico Strobino e Maurizio Vitali. Da anni vivaci animatori di attività sul paesaggio sonoro, traggono qui alcune importanti riflessioni sulla funzione educativa dell'ascolto e della manipolazione dei suoni dell'ambiente. Fanno da cornice a questi contributi d'esordio due interviste, la prima ad Almo Farina, tra i massimi studiosi di eco-acustica e di *soundscape ecology*, la seconda a Ricciarda Belgiojoso, docente a Milano Bicocca dalle plurime competenze. I due dialoghi, spostando più volte la polarità tra natura e cultura, palesano alcuni affascinanti orizzonti di ricerca che interessano suono e ambiente.

I successivi tre contributi illustrano esperienze d'ascolto condotte in diversi contesti. Vincenzo Culotta riflette su attività laboratoriali offerte a studentesse di Scienze della Formazione che hanno permesso di "mettere in atto" l'ascolto, muovendo da una prospettiva sempre più alla ribalta quale *l'enactive listening*. Sul movimento come strategia percettiva fa perno anche il contributo di Sandra Fortuna. La sua ricerca puntualizza qualità e differenze dei processi aurali attivati tramite il movimento e il disegno/segno grafico. Un laboratorio di ascolto in contesto informale è raccontato da Anna Longo: qui, sono la parola e la memoria a ricostruire i processi e a porre attenzione ai vissuti.

Vista la natura dei contributi, il testo oggetto di rilettura apparirà del tutto scontato: si tratta di *Il paesaggio sonoro* di R. Murray Schafer. Lo ha rivisitato Maurizio Disoteo, illustrando prospettive di continuità con gli studi che ne sono seguiti.

Accogliamo da ultimo, nella sezione Digressioni, un contributo di Francesco Torrigiani. Muovendo da un contesto performativo diverso, quello del teatro, il regista racconta dei processi di ascolto che si attivano nell'interprete, sia questo interprete di parola o di suono.

Gli approfondimenti accolti sul nostro sito sono altrettanto ricchi: Lara Corbacchini cura una ricognizione di ricerche sul fenomeno della consonanza/dissonanza, ancora una volta in bilico fra natura e cultura. Un libro illustrato su Monet è invece il testo-pretesto della Document/azione di questo numero. «Cosa ascoltava Monet, quando, in primavera, si dirigeva verso il suo giardino d'acqua e si sedeva nella barca a dipingere? Quale concerto della natura accompagnava le sue pennellate?» Le attività documentate da Arianna Sedioli provano a rispondere alle domande.

Tutte le pratiche e i pensieri di cui diamo conto in questo numero ci mostrano un preciso attributo che connota l'accezione del termine "ecologico": la loro derivazione da un processo interconnesso, caratterizzato da azioni e retroazioni che si influenzano reciprocamente. Questa qualità ecologica dell'ascolto ci informa di come le distinzioni tra fonte e ascoltatore, tra produzione e percezione, tra suono e musica, tra significati e strutture si ridefiniscano in relazione all'ambiente, un ambiente non solo

sonoro, ma anche relazionale, emotivo, affettivo e che diviene, per questo, formativo.

Informiamo da ultimo che la pagina dell'indice online del numero ospita in questa occasione un elenco di contributi in relazione al nostro tema che "Musicheria.net" mette a disposizione: la grande attenzione che da anni la rivista telematica pone a questo ambito ci permette di ampliare le rifrazioni su ascolto e paesaggio sonoro. Promuoviamo e consolidiamo in questo modo una collaborazione tra riviste che sembra aprirsi, poliedricamente, a stimolanti occasioni di confronto.

Alessandra Anceschi

I suoni ai tempi della pandemia. Per un'ecologia dei sensi

Roberto Neulichedl ■

L'attenzione al paesaggio sonoro, alle sue implicazioni ecologiche e tecnologiche ha trovato nel periodo del lockdown rinnovate prospettive di interesse. Ne sono esempio alcune iniziative presentate in questo contributo, nelle quali "visioni del mondo", strategie di politica educativa, collaborazioni internazionali, reti di contenuti e concrete azioni in ambito artistico, educativo e didattico, si intrecciano consentendo di ripensare la complessità dell'esperienza sonora e la sua fenomenologia.

Parole chiave: ecofonie – paesaggio sonoro – fenomenologia – ascolto – prosumer – didattica a distanza

In time of lockdown the attention on the soundscape and its ecological and technological implications found renewed perspectives of interest. An example of this are some initiatives presented here. In them, "worldviews", educational policy strategies, international collaborations, content networks and concrete actions in artistic and educational fields, intertwine allowing to rethink the complexity of the sound experience and its phenomenology.

Keywords: ecofonie – soundscape – phenomenology – listening – prosumer – remote learning

*Il palazzo è un orologio: le sue cifre sono
seguono il corso del sole, [...]*

*C'è una storia che lega un rumore
all'altro? Non puoi fare a meno di cer-
care un senso, che forse si nasconde non
nei singoli rumori isolati ma in mezzo,
nelle pause che li separano.*

*[...] La città è sdraiata nella notte,
accigliata, dorme e russa, sogna e
ringhia, macchie d'ombre e di luci si
spostano ogni volta che si gira su un
fianco o sull'altro. [...]*

*È il respiro della città che devi ascol-
tare, un respiro che può essere rotto e
ansimante o placido e profondo. [...]*

*La città è un rombo lontano in fondo
all'orecchio, un brusio di voci, un ron-
zio di ruote. Quando nel palazzo tutto è
fermo, la città si muove, le ruote corro-
no le vie, le vie corrono come raggi di
ruote, i dischi ruotano nei grammofoni,
la puntina gratta un vecchio disco, la
musica va e viene, a strappi, oscilla, giù
nel solco rombante delle vie, o sale alta
col vento [...].*

*La città è una ruota che ha per perno
il luogo in cui tu stai immobile, ascol-
tando.*

Italo Calvino

L'ecologia come paradigma

Nel racconto tratto da una raccolta dedicata ai cinque sensi¹, Calvino descrive poeticamente una condizione – solo apparentemente surreale – nella

¹ *Sotto il sole giaguaro* è un'opera di Italo Calvino pubblicata postuma, nel 1986. Vi sono raccolti tre racconti (dedicati nell'ordine all'olfatto, al gusto e all'udito), i quali dovevano fare parte di un progetto, rimasto purtroppo incompiuto, che l'autore intendeva dedicare ai cinque sensi. Fortunatamente, per chi si occupa di fenomenologia del sonoro, il racconto *Un re in ascolto*, da cui è tratto questo passo, è potuto arrivare al lettore con il suo potente carico di una profonda e commovente poetica.

quale il suono diviene “cifra” dell'esistenza umana dal forte potere di condizionamento psichico. Letta oggi, considerato quanto vissuto recentemente da gran parte della popolazione mondiale nel periodo di *lockdown*, la narrazione di Calvino giunge a noi quasi profetica. In uno stato per molti versi extra-ordinario, la pandemia ha infatti evidenziato l'importanza che i suoni hanno nella vita quotidiana degli esseri viventi. Tra questi, gli umani: che sappiamo per certo essere “antropologicamente musicali”, ma altrettanto spesso inutilmente “chiassosi”, per ignoranza o arroganza.

Nel periodo di confinamento sono fiorite molteplici iniziative volte a catturare la straordinarietà del momento che, pur nella sua drammaticità, ha offerto occasione per meglio focalizzare l'ambiente acustico circostante, improvvisamente “ripulito” dalla quasi totalità di rumori di natura meccanica. Si è trattato di un'occasione forse unica di ascolto; di una singolare esperienza sensoriale della quale ci è data possibilità di fare tesoro.

I paesaggi sonori che improvvisamente ne sono derivati hanno ad esempio costituito occasione per catturare, in forma socialmente collaborativa, testimonianze sonore di un momento davvero singolare. Tra queste, l'iniziativa *#aprolefinestree-registro*, promossa dall'Istituto Centrale per i Beni Sonori e Audiovisivi² in collaborazione con il dipartimento dei Beni Culturali dell'Università di Padova e *Lys – Locate Your Sound*. Iniziativa alla quale si è poi agganciato l'appello di *#finestrei-nascolto*, promosso da *Musicheria.net*. Questo tipo di iniziative ha richiamato

² Cfr. www.icbsa.it/index.php?it/22/attivita-culturali/342/paesaggi-sonori-italiani [consultato il 01/03/2021].

un'intensa attenzione compartecipata verso il fenomeno sonoro e verso l'importanza che, repentinamente, sembrava avere assunto per tutti. E ciò non solo per chi, come esperto, è solito occuparsi di paesaggio sonoro e delle sue implicazioni ecologiche.

Il tema dell'ecologia sonora (peraltro affatto nuovo) è pertanto venuto d'acchito alla ribalta, consentendo di focalizzare la necessità di maggiore consapevolezza circa l'enorme impatto che i suoni hanno nella vita e nella crescita degli individui.

È in questo frangente che ha preso avvio anche il progetto ECOFONIE, nato per iniziativa del Forum Nazionale per l'Educazione Musicale al fine di dare concretezza a uno dei temi posti tra le priorità d'azione del proprio Manifesto: quello del rapporto suono/uomo/ambiente e, più in generale, dell'*ecologia dei sensi* (con particolare attenzione all'*ecologia sonora*). Aspetti ritenuti giustamente cruciali in campo educativo musicale, dato l'impatto sempre più pervasivo dei suoni sulla vita umana e, in generale, sui sistemi viventi. In qualsiasi prospettiva educativo-musicale, infatti, è lecito affermare che il tema dell'ecologia sonora possa e debba essere assunto quale antidoto a una società tendenzialmente sempre più *anestetizzante* e, quindi, quale indispensabile risposta da dare all'emergenza psico-sociale che ne deriva.

Coniugare dunque i grandi temi dell'ambientalismo in prospettiva eco-sistemica a livello musicale significa iniziare a cogliere le interconnessioni tra eventi sonori e i loro "effetti" a vario livello. Dove coltivare i "sensi" significa anche, e in sostanza (per dirla con Morin), consentire a ciascuno di «sbocciare nella qualità poetica dell'esistenza» e, quindi, coltiva-

re l'aspirazione a una «vera vita», a una vita autentica³.

Si tratta pertanto di una scelta educativo-musicale "sostenibile", non scevra (né potrebbe esserlo) da implicazioni "politiche". Se con Bruner si assume che l'educazione è politica (in quanto produce sempre conseguenze nella società), allora il concetto di *paideia* consente di comprendere il rapporto stretto che vige tra idea/modello di società alla quale una comunità aspira e scelte in ordine all'educazione (formale e non): ossia tra visione del mondo e politiche educative. Perciò, come musicisti, musicanti, musicologi, in tanti avvertiamo il dovere etico di un impegno circa il ruolo politico che l'esperienza sonoro-musicale potrà e dovrà giocare nel mondo che vogliamo.

Nel recupero di "utopie possibili" rientra quindi anche una visione del mondo nella quale i suoni sono componente essenziale umana: anzi, *esistenziale*. Per chi si occupa di educazione musicale tale approccio rappresenta non solo un possibile "argomento" tra i tanti da trattare didatticamente a scuola, bensì un vero e proprio paradigma educativo e musicale su cui fondare l'idea stessa d'insegnamento/apprendimento. Perciò si rende anche necessario rivisitare alcuni temi non più nell'ottica di mere unità didattiche e di apprendimento, bensì nel più ampio quadro di teorie (educative e non) che, come ad esempio insegna Morin, guardano al pensiero ecologico quale principio epistemologico e generatore di nuovo pensiero in chiave auto-poietica (per dirla invece con Maturana⁴). Si tratta in sostanza di riconoscere a tutto ciò che è prodotto

³ MORIN 2000, p. 53.

⁴ MATURANA – VARELA 2001.

umano – quindi anche suoni e musica – un valore ontologico necessario alla comprensione del mondo nel suo divenire e del nostro poterlo/saperlo abitare. Un discorso che si potrebbe aprire su una più vasta prospettiva d'indagine: al contempo *eco* ed *ecologica*⁵.

ECOFONIE nell'anno del Suono

L'anno 2020 è stato dichiarato dall'UNESCO "Anno internazionale del Suono"⁶. L'iniziativa (poi estesa a tutto il 2021) è in parte passata inosservata a tanti, ma non a tutti. Con l'apertura del sito www.ecofonie.it, nell'aprile 2020, l'omonimo gruppo di lavoro ha infatti inteso varare un progetto espressamente dedicato ai temi dell'ecologia sonora. La sua homepage accoglie il visitatore con un'immagine emblematica e potente: *Dismemberment, Site I*, (2003-2009), di Anish Kapoor, un'opera collocata a cavallo di una collina di Alan Gibbs Farm, in Nuova Zelanda, della cui riproduzione l'artista ha gentilmente concesso l'utilizzo⁷. Nella sua perfetta eleganza estetica e nel contrasto cromatico, l'opera di Kapoor restituisce anche il senso di doppiezza e complessità sottesa al suono e alla sua fenomenologia. L'opera, infatti, rappresenta un ponte ideale tra il suo essere al contempo un grande megafono, ma anche un grande orecchio. Un elemento

bifronte che incarna artisticamente il senso profondo dell'esperienza sonora umana che si apre al mondo. Testimonianza capace di coniugare in maniera plastica, idealmente e concretamente, il complesso rapporto tra natura e cultura.

Nelle intenzioni degli autori, il sito di ECOFONIE ha dunque inteso porsi da subito quale ideale spazio di condivisione, con l'ambizione di raccogliere e far conoscere esperienze artistiche e contributi provenienti da vari ambiti del sapere. Documenti utili allo sviluppo di una coscienza ecologico-sonora, soprattutto tra coloro che si occupano di educazione musicale.

Il sito, agganciandosi anche a iniziative già poste in atto, ha proposto un'originale elaborazione di pensiero sui temi sopra richiamati con una prima serie di *#finestrepensanti*: un invito a rileggere coralmente l'esperienza di quel momento. Quella serie, infatti, si apriva con un auspicio: «I paesaggi sonori ridisegnati da e in questo tempo sospeso ci invitano a ripensare a noi stessi e al nostro rapporto con gli altri, andando più a fondo della nostra esperienza come esseri umani: in relazione al pianeta e a tutti gli esseri e le essenze che lo abitano»⁸. Il proposito era non tanto di raccogliere direttamente documenti sonori di un particolare momento quale quello del *lockdown*, quanto piuttosto di aprire alcune "finestre" sulla riflessione che poteva scaturire da fenomeni che, in quel momento, apparivano a tutti meglio osservabili. Ne è prova il primo *post* che, non a caso, fa riferimento al racconto di Calvino posto in esergo. Un racconto che, con indubbia qualità poetica, restituisce una chiara visione acustica

⁵ Per un ampliamento della prospettiva *ecologica* in chiave *ecologica*, cfr. NEULICHEDL 2020, dove il fenomeno sonoro-musicale è considerato «tratto esperienziale umano, potenzialmente connesso alla formazione del sé (di un *ego*) e di un *altro da sé* (o di un *ego-alter*) che si fa *eco*» (p. 255).

⁶ Cfr. il sito dedicato: <https://sound2020.org> [consultato il 14/03/2021].

⁷ L'immagine è visibile alla pagina web anishkapoor.com/127/dismemberment-site-i [consultato il 14/03/2021].

⁸ Dalla pagina web www.ecofonie.it/finestreina-scolto-iorestocasa/ [consultato il 14/03/2021].

dello scorrere del tempo. Altre “finestre” hanno invece richiamato l’attenzione verso esperienze artistiche, testi, film, testimonianze in grado di gettare una luce (o, ancor meglio, un suono) utile alla lettura del “tempo sospeso” determinatosi nel periodo di confinamento. Un tempo silente e, purtroppo, per alcuni buio. Attraverso il sito, il progetto ha dunque inteso connotarsi quale canale privilegiato di sensibilizzazione in campo educativo, nella consapevolezza che la straordinarietà del momento (pur nella sua drammaticità) avrebbe offerto occasione per meglio focalizzare l’ambiente acustico circostante.

Se il progetto potrà fungere da catalizzatore e polo d’attrazione di iniziative, di altri progetti, di materiali prodotti nel campo dell’ecologia sonora lo dirà il tempo. Ma ciò che interessa è lo sguardo fondamentalmente volto ai processi educativi che se ne ricava: capace cioè d’abbracciare tanto l’*educazione formale* (scolastica) quanto quella *non formale e informale*. In tal senso sembra guardare la proposta di ECOFONIE della costruzione di una “eco-teca”; uno spazio in fieri che si candida a raccogliere in maniera sistematica – secondo una struttura reticolare di tipo enciclopedico, multi e inter-disciplinare – materiali di diverso genere: da singole buone pratiche condotte in scuole di vario ordine e grado, a progetti di ricerca, sino a testimonianze provenienti dai vari settori dell’arte e della scienza. Auspicabile, quindi, l’idea di costituire una potenziale “banca dati” per chiunque si voglia occupare di suoni e di progettazione educativa nella prospettiva ecologica posta in premessa.

Tessere tele tematiche

La prospettiva ecologica impone, oggi più che mai, una capacità di costruire

“reti” funzionali alla divulgazione di contenuti e, soprattutto, alla loro elaborazione. Questa prospettiva di allacciamento di rapporti ci si augura possa prendere forma anzitutto a partire dai contributi provenienti da autori e autrici quali Ricciarda Belgiojoso, Davide Monacchi e altri⁹. Un esempio virtuoso di circuitazione è stato offerto dal Congresso Mondiale *Sounds of the Pandemic*¹⁰, i cui lavori sono stati animati da bravissimi giovani ricercatori il cui bagaglio di competenze ha favorito un’interlocuzione fortemente interdisciplinare. L’auspicio è quindi che, col tempo, si possano sviluppare più reti di rapporti capaci di aprirsi a nuove risorse, soprattutto giovani.

L’ecologia acustico-sonora, quale campo d’indagine, impone infatti di affrontare una molteplicità di aspetti. Al primo posto vi è di certo il tema del rapporto con l’ambiente, che costringe forse oggi a rivedere anzitutto la stessa nozione di “ambiente”; concetto entro il quale si gioca il confronto tra *organico* e *inorganico* (e, volendo, “superorganico”), tra *umano* e *in-umano* (e, sempre volendo, “ultraumano”), tra *naturale* e *artificiale*, tra *natura* e *cultura* ecc. In questa prospettiva, per esempio, andrebbe ripensato anche il rapporto con tutte le tecnologie

⁹ Cfr. MONACCHI 2019, BELGIOJOSO 2010, recensiti anche su www.musicadomani.it; una interessante conversazione con David Monacchi è ascoltabile all’indirizzo www.musicheria.net/radio-musicheria/5260-sull-arca-dei-suoni-originaripresente [consultato il 14/03/2021].

¹⁰ Una ricca documentazione del congresso, promosso da Università di Firenze, Dipartimento SAGAS e da Tempo Reale, Centro di Ricerca, Produzione e Didattica Musicale (dove pure il progetto ECOFONIE è presente) è disponibile all’indirizzo <https://soundsofthepandemic.wordpress.com/> [consultato il 14/03/2021].

(arcaiche, moderne o futuribili che siano) quale potenziale espansione, nelle sue diverse implicazioni culturali, dell'*umano* verso l'*artificiale* e, appunto, dell'*organico* verso l'*inorganico*. Non è questa la sede per approfondire il tema¹¹. Tuttavia pare opportuno fare almeno un breve accenno al ruolo oggi rivestito dalle tecnologie nell'attuale *habitat sonoro umano*. Non tanto per il rumore – spesso inutile, e quindi nocivo – provocato dalle tecnologie meccaniche ed elettriche di vari tipi e funzioni, quanto piuttosto per le condizioni d'ascolto che caratterizzano la nostra epoca, e che Murray Schafer definisce in termini di «schizofonia»¹². Sarebbe peraltro impossibile non considerare come e quanto la fenomenologia del sonoro si sia profondamente trasformata a partire da ciò che Delalande indica in termini di «seconda rivoluzione tecnologica della musica»¹³: ossia nel passaggio dalla scrittura dell'idea di suono, al “suono fissato” in senso materiale (cioè registrato mediante varie tecniche e supporti). Una rivoluzione certo già ampiamente assorbita anche in ambito scolastico, dove convivono da sempre vecchie e nuove tecnologie, ma che – con la diffusione di massa del digitale – ha visto aumentare in maniera abnorme le possibilità manipolatorie di una materia essenzialmente effimera qual è il suono; al punto da consentire oggi a chiunque (anche ai più giovani) di “fissare il suono”, di modellarlo, di “scolpirlo”, grazie a programmi *open source* ormai alla portata di tutti. Una rivoluzione ancora, e non da ultimo, che vede in qualche modo

nella figura del *prosumer*¹⁴ la potenziale ri-composizione di un'ideale unitarietà nel proprio *essere musicali*. Ci si riferisce ai due tradizionali modi di essere “nella” musica dati dalle dimensioni dell'ascolto e della produzione. Due modi di processamento dell'esperienza che evidenziano la dualità di cui gli stessi libri di testo di scuola secondaria sono testimonianza, aprendo il potenziale conflitto dialettico (evidentemente connaturato all'esperienza del musicale) al quale Attali, già quattro decenni fa, ha dedicato un'approfondita analisi filosofica e socioeconomica scrivendo: «La composizione si annuncia allora come negazione della divisione dei ruoli e del lavoro, come tutti i vecchi codici l'avevano codificata»¹⁵. Così Attali annunciava profeticamente: «L'ascoltatore è operatore»¹⁶. Le nuove potenzialità tecnologiche, fattesi “ambienti di apprendimento” in ambito educativo, finiscono quindi con il delineare un campo d'indagine estremamente complesso e poliedrico che, come tale, necessiterebbe di una riflessione approfondita a livello fenomenologico mediante un approccio decisamente interdisciplinare, capace d'inquadarsi nel paradigma ecologico richiamato in apertura di questo intervento.

Shock didattico

Il periodo del *lockdown* ha del resto rimescolato le carte anche rispetto a “luoghi” e “tempi” dell'educazione formaliz-

¹¹ Proprio al tema *Musica Educazione Tecnologia: miti e tendenze* sarà dedicato il prossimo numero di questa rivista [N.d.R.].

¹² SCHAFFER 1985, pp. 132-133.

¹³ DELALANDE 2010, p. 42 e sgg.

¹⁴ Il termine, coniato nel 1980 da Alvin Toffler, rappresenta la crisi tra i due termini inglesi *producer* e *consumer*. Il concetto era tuttavia stato anticipato già nel 1972 da Marshall McLuhan, come conseguenza dell'avvento della tecnologia elettrica.

¹⁵ ATTALI 1978, p. 203. Una scheda su questo testo è consultabile nel sito www.musicadomani.it

¹⁶ *Ibid.*

zata, determinando uno “shock didattico” nel mondo della scuola. È saltata ad esempio la tradizionale divisione tra scuola ed extrascuola (ossia la società). La scuola, entrando nelle case dei ragazzi con la Didattica a Distanza (DAD), ha occupato lo spazio venutosi a creare con il distanziamento sociale. Uno spazio nuovo, quindi sconosciuto e inesplorato¹⁷, ma che ha ben presto evidenziato le sottese conflittualità generate dalla frattura della tradizionale separazione tra scuola e non-scuola; tra i “tempi-scuola” e il “tempo libero”; tra luoghi e non luoghi. La scuola è entrata insomma nel *cuarto conectado* (la stanza sempre connessa) dei/delle giovani; una stanza resa oggi dagli smartphone ancor più virtuale e mobile, e che per Zafra è oggi luogo privilegiato di costruzione d’identità individuali e collettive¹⁸. All’improvviso le/gli insegnanti hanno vissuto questo periodo in modo schizofrenico, così che, se con l’invasione inattesa dei loro spazi gli studenti si sono trovati catapultati in una condizione del tutto inedita (e per molti versi surreale), le/i docenti hanno dovuto a loro volta far fronte a una crisi che ha visto porre in radicale discussione gran parte delle certezze didattiche sin lì maturate e consolidate; molte delle quali basate sulla lezione in presenza (tanto frontale quanto laboratoriale), fatti salvi alcuni utilizzi virtuosi di *Classroom* da parte di insegnanti metodologicamente più attrezzati¹⁹. Come detto, non è questa

la sede per approfondire pro e contro della cosiddetta DAD o DID, Didattica Integrata a Distanza (per molti, più disintegrata/disintegrante che non integrata). Rimane tuttavia evidente che l’assolutizzazione di questa modalità a distanza di trasmissione/condivisione del sapere ha prodotto un duplice esito: da un lato ha determinato una pesante assuefazione educativa, dall’altro ha consentito di intravedere quanto la digitalizzazione dell’esperienza umana sia un fenomeno ancora tutto da comprendere per poter essere utilmente gestito, soprattutto in ambito educativo, non solo in momenti emergenziali. Così, nella condizione di *prosumer* (ora ancor più legittimata dalla DAD), e seppure tra tante contraddizioni, si realizza comunque per le ragazze e i ragazzi la possibilità di dare corpo a una delle otto *competenze chiave* indicate nel 2006 dall’Unione Europea: la «competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali». Una possibilità per i giovani di comprendere le diverse culture attraverso le diverse forme di espressione artistica (compresa la musica) e di esprimere altresì attraverso i suoni il proprio sentire e, non ultimo, poter così rielaborare persino le proprie angosce. Ne è esempio una composizione in cui Sara (13 anni) dà senso al periodo di confinamento attraverso una ri-lettura e ri-scrittura esistenziale del proprio universo sonoro²⁰.

¹⁷ O forse solo in parte esplorato, da chi da tempo aveva già sperimentato ad esempio l’utilizzo dell’aula virtuale (vedi nota 19 a proposito dell’uso di *Classroom*).

¹⁸ ZAFRA 2012.

¹⁹ *Classroom* ha rappresentato in alcuni casi una potenziale “estensione” del lavoro con la classe, consentendo di porre in evidenza alcune caratteri-

stiche innovative a livello non solo di “classe rovesciata” (la cosiddetta *flipped classroom*), ma anche di personalizzazione del lavoro con, e da parte di, ragazze e ragazzi.

²⁰ La composizione, documentata da Maurizio Vitali nel periodo del *lockdown*, è consultabile in <https://youtu.be/cJOBjIKXexg> [consultato il 14/03/2021].

Risvegli delle città?

Sara sperava nel ritorno del sole. Mentre ECOFONIE, all'affacciarsi dell'estate, a giugno 2020, pubblicava la *#finestrapensante_14* con un omaggio "rumorista": *Il risveglio di una città*²¹, affiancato dalla celebre frase di J. Attali «La vita è rumore»²². Un auspicio di rottura di un silenzio divenuto, nel periodo del confinamento, tanto cercato quanto temuto. Ed è forse nell'attesa della maturazione di una riflessione nella prospettiva sopra richiamata che la proposta di affrontare la tematica del rumore in chiave in parte "(r)umoristica" consente di evidenziarne la componente celata nel termine stesso. I *#rUmori_di_fondo*²³ proposti ancora da ECOFONIE, testimoniano l'invito a proseguire – oltre la contingenza – nella più vasta riflessione sulla fenomenologia del sonoro e del musicale nelle sue varie implicazioni.

Tra i *rUmori di fondo* (questa volta mediatici) merita attenzione un fatto salito alla ribalta della cronaca. Un esempio struggente di dialogo sonoro "a distanza", rivelatore di come dietro a ciascun singolo numero dei bollettini serali dei decessi per Covid-19 vi siano storie vere, nomi e cognomi. È la storia di Stefano Bozzini, l'ottantunenne che con il suono della sua fisarmonica ha voluto *accarezzare* a distanza sua moglie, Carla Sacchi²⁴, purtroppo portata via di lì a poco dal virus. Altro esempio di quello "sbocciare nella qualità poetica dell'esistenza", capace di proiettarsi oltre la vita, nella vera vita, sin

nell'ultimo tragico momento di un addio desideroso, forse, di risuonare come una *ecofonia* in un «a presto».

... *rUmori*, quindi, e non solo di fondo, ai quali fanno eco le parole ancora di Attali, nelle quali (quasi in uno scherzo del destino) risuonano i termini *musica* e *domani*. Parole dalle quali, speriamo, poter ripartire:

«I rumori di una società sono in anticipo sulle sue immagini e i suoi conflitti materiali.

La nostra musica ci dice il domani. Ascoltiamola»²⁵.

Bibliografia

- JACQUES ATTALI, *Rumori. Saggio sull'economia politica della musica*, Mazzotta, Milano 1978.
- RICCIARDA BELGIOJOSO, *Costruire con i suoni*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- ITALO CALVINO, *Sotto il sole giaguaro*, Garzanti, Milano 1986.
- FRANÇOIS DELALANDE, *Dalla nota al suono. La seconda rivoluzione tecnologica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- HUMBERTO R. MATURANA – FRANCISCO J. VARELA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 2001.
- DAVID MONACCHI, *L'arca dei suoni originari. Salvare il canto delle foreste dall'estinzione*, Mondadori, Milano 2019.
- EDGAR MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- ROBERTO NEULICHEDL, *Fenomenologia dell'esperienza sonoro-musicale: una prospettiva biologica ed ego-ecologica*, in L. Bertazzoni, M. Filippa, A. Lavinia Rizzo (a cura di), "Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale", Vol. 6 / 2019", EUM, Macerata 2020, pp. 241-257.
- R. MURRAY SCHAFER, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano 1985 [ed. or. 1977].
- REMEDIOS ZAFRA, *Sempre connessi. Spazi virtuali e costruzione dell'io*, Giunti, Firenze-Milano 2012.

²¹ Titolo di una famosa opera di Luigi Russolo.

²² ATTALI 1978, p. 7.

²³ Cfr. ad esempio www.ecofonie.it/2020/09/24/rumori_di_fondo_01 [consultato il 14/03/2021].

²⁴ Un video che ritrae il momento è stato postato su Youtube: www.youtube.com/watch?v=XH-vtWEHeFAw [consultato il 14/03/2021].

²⁵ ATTALI 1978, p. 18.

Il paesaggio sonoro come teatro educativo

Enrico Strobino, Maurizio Vitali ■

Gli autori, da anni promotori di esperienze didattiche sul paesaggio sonoro, riflettono sulla funzione educativa di percezione e manipolazione dei suoni dell'ambiente. Mantenendo sullo sfondo alcune delle idee cardine dell'opera di Raymond Murray Schafer e di John Cage, il contributo ritrae un contesto operativo capace di interconnettere fluidamente diversi processi: un ascolto del paesaggio curioso e sensibile, una personale interpretazione e rielaborazione, il confronto con altre identità sonore e musicali. Completano l'articolo alcuni materiali didattici esemplificativi commentati e collocati in rete.

Parole chiave: paesaggio sonoro – etica e estetica – natura e cultura – ecologia acustica – soundscape composition

The authors, promoters of soundscape educational experiences for many years, reflect on the educational function of perception and manipulation of the sounds of environment. Keeping in the background some of the main ideas of the work of Raymond Murray Schafer and John Cage, the essay describes an operative context capable of fluid interconnections among different processes: a curious and sensitive listening of the soundscape, a personal interpretation and elaboration, the comparison with other sound and musical identities. The article is completed by some illustrative materials commented and posted online.

Keywords: soundscape – ethics and aesthetics – nature and culture – acoustic ecology – soundscape composition

Andiamo anche noi in un'alba d'estate per i sentieri del bosco, con abbigliamento discreto e passo silenzioso, cercando di evitare sassi mobili e rami secchi. Fermiamoci ad ascoltare e ci sarà molto da scoprire: un fruscio, un battere d'ali, il sottile richiamo del piccolo capriolo, un aereo di linea che passa alto nel cielo, il rumore di una motosega nell'altro versante, il respiro affannoso di uno che sale con la bicicletta da montagna. Non si è mai soli nei nostri boschi che hanno mille occhi e mille orecchie e, quando meno te l'aspetti, ti trovi davanti un guardiacaccia o un cercatore di funghi.

Mario Rigoni Stern¹

L'educazione musicale e la casa comune

Abitiamo una dimora di cui non siamo padroni ma ospiti, che contiene l'umanità come elemento quasi trascurabile, o sicuramente non centrale, non indispensabile, anche se, purtroppo, certamente dannoso e pericoloso. Questa nostra dimora è quindi anche, anzi soprattutto, luogo dell'alterità, di un altro da noi di cui dobbiamo imparare ad ascoltare la voce, la lingua, e più in generale, a cui dobbiamo accordare attenzione.

La *fonosfera*, la dimensione sonora del pianeta che ci ospita, è parte di quell'*altrove* che non siamo abituati ad ascoltare: si tratta di avvicinare un linguaggio speciale, di stabilire legami con qualcosa che non ci è familiare anche se ci è costantemente vicino.

La sfida per proteggere la nostra casa comune spinge a porre al centro del nostro cammino, anche educativo, il dialogo sui

modi con cui abitiamo il pianeta, assumendo il paradigma dell'interconnessione fra etica, estetica, economia e politica: il fatto che molti giovani ce l'abbiano negli ultimi tempi ricordato, non fa che aumentare la nostra responsabilità di adulti, di genitori, di educatori.

In questa direzione pensiamo che anche l'educazione musicale, nel suo piccolo e appartato mondo, possa e debba fare la propria parte, che possa farsi accendere da un'educazione culturale, ambientale, ecologica, sociale ed etica, che sappia dare il proprio contributo alla cura della casa comune, che è anche un prendersi cura di Noi.

Il tema del paesaggio sonoro ci offre, quindi, un lato non usuale di questa casa comune, che per noi diventa occasione di esplorazione, documentazione, ascolto, educazione e che, quindi, ci dà la possibilità, come insegnanti di educazione musicale, di fare la nostra parte, superando i confini stretti di una "materia scolastica", spesso ancorata a semplici grammatiche e tecniche.

Ecco allora l'esigenza di una ricerca educativa orientata verso il *prendersi cura*, intendendo con questo termine ogni azione riferita alla custodia, all'attenzione, che fa sì che una cosa acquisisca la migliore forma possibile, impegnando sia la mano che l'anima, con un richiamo al senso profondo che può assumere anche un'esperienza educativa e musicale rivolta a questo orizzonte. Lungo questa strada leggiamo con attenzione anche le parole di Papa Francesco, che indicano una via educativa che tesse etica e estetica:

«Se noi ci accostiamo alla natura e all'ambiente senza questa apertura allo stupore e alla meraviglia, se non

¹ STERN 2006, p. 80.

parliamo più il linguaggio della fraternità e della bellezza della nostra relazione con il mondo, i nostri atteggiamenti saranno quelli del dominatore, del consumatore o del mero sfruttatore delle risorse naturali, incapace di porre un limite ai suoi interessi immediati. Viceversa, se noi ci sentiamo intimamente uniti a tutto ciò che esiste, la sobrietà e la cura scaturiranno in maniera spontanea»².

Tale prospettiva indica un'idea di educazione musicale che ci porta ad assumere che epifanie di bellezza non siano presenti soltanto all'interno della musica, o delle musiche, ma che siano presenti anche fuori: negli ambienti naturali, umani e tecnologici, nei luoghi, abitati e abbandonati, nel paesaggio sonoro inteso come tutto quanto nel mondo sia percepibile *ad orecchio*. Eccoci allora spinti a recuperare una locuzione più ampia: quell'*educazione al suono e alla musica* che ci vede prendere in considerazione anche i suoni che eccedono le musiche, cercando di promuovere un'educazione estetica che viene prima di un'educazione artistica, che ne disegna un contorno più ampio all'interno del quale l'esperienza artistica rappresenta un caso particolare.

Ci si potrebbe chiedere, giustamente, di evidenziare le finalità di queste prospettive, affinché ci facciano essere coscienti del nostro ruolo, che ci diano sicurezza di non stare facendo qualcosa che non ci compete, che trascende ciò per cui, in fondo, siamo pagati. Noi identifichiamo come finalità fondamentale della nostra proposta scolastica l'educazione estetica, intesa come "sensibilità verso le cose", che unisce ciò che già la parola stessa contiene,

estetica ed etica. L'ipotesi pedagogica è, quindi, che le esperienze educative debbano essere occasioni per incontrare la bellezza accorgendosi di essa, imparando a individuarla, imparando a riconoscerla. "Bellezza" non come una proprietà oggettiva delle cose, ma come incontro, vissuto, emozione, fondata su una relazione intersoggettiva per cui è bello, in primo luogo, ciò di cui ci si innamora.

Definizioni

Per la Convenzione Europea, il "paesaggio" è una parte di territorio il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni. In questa prospettiva il concetto di paesaggio va oltre quelli di territorio e di ambiente, unendo natura e cultura in un rapporto ambivalente, interdipendente e continuamente creativo.

Il rapporto umano con il paesaggio diventa in questo modo complesso e polifonico: è mentale e corporeo, affettivo e sensoriale, è fatto di memoria e di progetto, di ascolto e di parola. Ogni paesaggio è dunque, potenzialmente, etico ed estetico: non solo da contemplare nelle sue bellezze, o da subire nelle sue bruttezze, ma da vivere, partecipando della sua stessa vita, cercando di promuoverne la salute, per il benessere suo e nostro, come suoi abitanti.

Per quanto riguarda il concetto di "paesaggio sonoro", traduzione nella nostra lingua del termine inglese *soundscape* che unisce, in un gioco di parole anglofone *landscape* e *sound*, è ideato da Murray Schafer che lo presenta nel suo testo fondativo *The tuning of the world*³.

Schafer, caposcuola di un gruppo di compositori e ricercatori attivi nella Co-

² FRANCESCO 2015.

³ SCHAFFER 1977.

lumbia Britannica presso la Simon Fraser University di Vancouver, è promotore del *World Soundscape Project* (WSP), un progetto internazionale che ha come base la definizione di un rapporto più equilibrato e approfondito con la natura, anche da un punto sonoro. Per Schafer occorre combattere i suoni nocivi e progettare il paesaggio al pari di “un’orchestra” o di “una musica” di cui siamo tutti compositori, esecutori e ascoltatori.

In linea con gli approcci agli studi sul paesaggio, l’autore individua la necessità di approccio multidisciplinare ed ecologico per affrontare un tema complesso quale è il *soundscape*. La sua proposta, pionieristica e avveniristica, si concentra particolarmente sul concetto di *design acustico*, di cui delinea alcuni tratti essenziali, tra cui, sul piano educativo e didattico, una particolare attenzione a ciò che, riferendosi principalmente a un piano percettivo, definisce col termine *Ear Cleaning*. Il WSP è in effetti orientato alla costruzione di un paradigma interdisciplinare di *ecologia acustica* in cui anche l’educazione musicale deve portare il proprio contributo orientato allo sviluppo di una maggiore e migliore responsabilità verso il suono e l’ambiente. Altrove abbiamo già indicato come, a più di quarant’anni dalla pubblicazione del suo testo fondamentale e a trenta da quella dei suoi *100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*⁴, la proposta didattica di Schafer risulti un po’ sbilanciata sugli aspetti percettivi e analitici rispetto a quelli produttivi e creativi, ma nulla toglie al potenziale rivoluzionario e generativo che la sua idea ha comunque saputo esprimere⁵.

Per la definizione di una moderna didattica in grado di accogliere l’idea di paesaggio sonoro diventa per noi fondamentale affiancare, al lavoro di Schafer e dei suoi collaboratori canadesi, quello di un altro padre della musica del Novecento, John Cage⁶. Con la sua opera manifesto *4’33’’* Cage propone una frattura della continuità percettiva quotidiana dello spazio sonoro e la trasforma in esperienza estetica di tempo musicale. La possibilità di racchiudere e rappresentare in una cornice una discontinuità percettiva, per quanto instabile e discutibile, la possibilità di arricchirla di suoni inattesi prodotti nel tempo presente, apre a nuovi e importanti scenari per la musica, come per la didattica musicale. Cornici di *soundscape* catturati diventano in questo modo generative di nuove intuizioni e idee musicali, di sguardi e rilanci estetici verso un futuro che non può che trovare, con l’affermarsi di un vero e proprio genere musicale quale è la *soundscape composition*, una collocazione e un proprio luogo specifico all’interno di un’educazione musicale contemporanea attenta a promuovere i temi dell’ecologia, dell’etica e dell’estetica.

Verso un’educazione estetica

«Le esperienze di natura intese a coltivare una nuova disposizione estetica ed etica implicano il riconoscimento della primarietà dell’incontro sensoriale con le cose, dove il corpo si fa “teatro della percezione”»⁷.

L’esperienza estetica orientata dagli studi sul paesaggio sonoro richiede la mediazione di una sensibilità ecologica ed etica.

⁴ SCHAFFER 1992

⁵ STROBINO – VITALI, in corso di pubblicazione.

⁶ STROBINO 2013.

⁷ MORTARI 2009, p. 139.

Sono questi i temi fondamentali esposti recentemente anche da David Monacchi all'interno del suo progetto *Fragments of extinction*, che lo ha portato a registrare i suoni degli ambienti naturali più ricchi di biodiversità e insieme tra i più remoti e indisturbati del nostro pianeta: le foreste primarie delle zone equatoriali. L'emozione trasmessa da Monacchi di fronte all'equilibrio e all'ordine espresso dalla sincronia bioacustica con cui le specie animali si manifestano in quei contesti è immediatamente percepibile a qualunque persona sensibile⁸.

Se con Schafer il paesaggio diventa l'orchestra di una nuova e possibile arte dei suoni, per Monacchi l'evoluzione delle specie, nella sua fragilità assoluta, ne è una partitura eccezionale, dove il suono delle foreste primarie rappresenta un patrimonio sonoro immateriale eccezionalmente prezioso, che l'umanità non può rischiare di perdere a fronte della catastrofe silenziosa in atto sul nostro pianeta.

Etica ed ecologia spingono dunque verso un cambio di paradigma, una modificazione profonda a cui siamo comunque ineludibilmente destinati e in cui il valore estetico, spinto da un'idea di bellezza che abbraccia tutti gli esseri viventi che con noi abitano il pianeta, diventa salvifico per la sopravvivenza stessa della specie e per lo sviluppo della vita.

«Ascoltare è la prima forma in cui si manifesta l'etica del prendersi cura [...] in modo non intrusivo. È con l'educazione all'ascolto che ha inizio l'abitare con leggerezza la terra»⁹.

⁸ MONACCHI 2019. Si veda la recensione del testo in www.musicadomani.it [N.d.R.].

⁹ MORTARI 2009, p. 142.

Per quanto riguarda il lavoro didattico, possiamo trovare questa qualità estetica nell'ascolto del paesaggio e nella sua restituzione attraverso la produzione musicale.

Lo sviluppo di un senso della meraviglia e della sua conseguente valorizzazione attraverso l'intelligenza emotiva, in un contesto di complessità fenomenologica, sono i presupposti alla base della proposta di *educazione estetica* avanzata da Marco Dallari, per il quale l'intero universo sensibile (corpo, sensi, sensazioni, sensibilità) è coinvolto nel processo formativo e consente di sviluppare, sia sul piano cognitivo che affettivo, il rapporto tra sé e il mondo.

Estetica (*aísthēsis*), dal senso etimologico di “esperienza conoscitiva attraverso i sensi” è un sentire che coinvolge tutti i sensi. Pensiamo all'educazione estetica quindi come a una “pratica della sensibilità”, come apertura di fronte allo stupore che emoziona e ci conduce nella ricerca di nuovi equilibri cognitivi ed emotivi.

Per Dallari il valore estetico, più che come fine nel processo pedagogico, serve in primo luogo come risorsa per ampliare le già infinite possibilità della percezione. L'educazione estetica promuove in questo modo la creazione di universi autonomi caratterizzati da individualità, democraticità e organicità di significazione, mentre favorisce un rinnovamento relazionale e del comportamento sociale del soggetto-persona che previene l'omologazione imperante.

«Non perché il “fanciullo sia un artista”, [...] ma perché ciascun soggetto in formazione dovrebbe avere l'opportunità di sviluppare coscienza e competenza sensibile, vedendo rea-

lizzato il diritto di essere iniziato non soltanto al sapere ma anche alla dimensione poetica.

[...] Perché il contrario della bellezza non è la bruttezza, ma la rozzezza culturale e l'ignoranza emozionale»¹⁰.

Una didattica del paesaggio sonoro così orientata è in effetti particolarmente efficace come opportunità per far entrare bambini e ragazzi in una relazione emozionata col suono, dando loro la possibilità di svilupparla e integrarla in un processo formativo che li metta in grado di fare e pensare attraverso i suoni. Possiamo in questo modo utilizzare *sonorità familiari* per costruire *musiche non familiari*, dove il paesaggio sonoro diventa occasione per sperimentare la dialettica fra appaesamento e spaesamento, creando un ponte, appunto, tra esperienze sonoro-musicali che si frequentano quotidianamente e altre inattese e imprevedute, sconosciute, ma affettivamente coinvolgenti.

Nella prospettiva che stiamo delineando, operare didatticamente nel/col/sul paesaggio sonoro significa necessariamente assumere come prospettiva quella della ricerca-azione ed è qui che si declina con maggior evidenza la dimensione etica del lavoro. La *cura* che si manifesta nell'approcciarsi all'ambiente ha un corrispettivo educativo nel tipo di attenzione posta alla relazione con bambini e ragazzi. Così il significato delle cose che incontriamo e delle azioni che su queste realizziamo, ci impegnano in una continua ri-generazione di sensi e significati. Insieme, bambini – ragazzi – adulti, riflettiamo sull'esperienza che realizziamo, pensiamo e discutiamo ogni occorrenza, esploriamo tesi e antitesi. Il sapere che

si sviluppa è un sapere appropriato, complesso, denso.

Soglie del sentire

Avvicinarsi al paesaggio sonoro con un orientamento documentaristico, per cui si intraprende un'attività che porta ad ascoltare, con le proprie orecchie e, possibilmente, accompagnate da un orecchio elettronico (il registratore), significa segnare e varcare una soglia all'interno delle proprie abitudini quotidiane.

L'inizio dell'attività segna quindi una discontinuità rispetto al modo di percepire il paesaggio sonoro: intraprendere una *passeggiata d'ascolto*, sostare in un luogo ed accendere il registratore, decidere cosa e quando registrare, attendere il momento proficuo, sono tutti gesti che segnano un'interruzione rispetto al continuum percettivo abitudinario. Il gesto segna l'inizio di un'esperienza all'interno di una cornice d'ascolto in cui ci si pone in attesa che accada qualcosa che attiri la nostra attenzione, una piccola scoperta, che emerge dal continuum e si presenta come *figura* alla nostra attenzione. Dentro questa cornice si vive un'esperienza in cui si è attenti a ogni balenare di un dettaglio sonoro, che ci regali una gratificazione percettiva e ci faccia pensare che ne valeva la pena. Naturalmente non è detto che questo piccolo evento, questa piccola forma sonora inattesa e sorprendente accada; non si sa *quando* e nemmeno *se* arriverà: in caso non accada non resterà che aspettare, riprovare, rimandare.

«Il palazzo è un ordito di suoni regolari, sempre uguali, come il battito del cuore, da cui si staccano altri suoni discordanti, impreveduti. Sbatte una porta, dove? corre qualcuno per le sca-

¹⁰ DALLARI – MORIGGI 2016, pp. 169-174.

le, s'ode un grido soffocato. Passano dei lunghi minuti d'attesa. Un fischio lungo e acuto risuona, forse da una finestra di una torre. Risponde un altro fischio, dal basso. Poi, silenzio. C'è una storia che lega un rumore all'altro? Non puoi fare a meno di cercare un senso, che forse si nasconde non nei singoli rumori isolati ma in mezzo, nelle pause che li separano»¹¹.

Pensiamo che tutte le attività di ascolto del paesaggio sonoro abbiano quindi come finalità generale quella di far vivere un momento di interruzione o discontinuità delle nostre pratiche abitudinarie, accentuando la nostra sensibilità estetica, nel senso originario legato al sapere e al piacere dei sensi.

Ci pare interessante, come nota a margine, pensare all'apprendimento *tout court* come compresenza di continuità (processo, accumulazione, ricorsività) e discontinuità (evento inatteso, di breve durata, emergenza, cesura, smagliatura, sporgenza), assunte come fasi di un ritmo, come compresenza e relazione di ordinario e straordinario, in relazione fra di loro, come ci propone Fulvio Carmagnola¹². Allo stesso modo, l'autore, citando Remo Bodei, ci indica come anche l'idea di bellezza possa essere descritta in base agli stessi concetti:

«Remo Bodei descrive a sua volta la discontinuità e l'ordine come due tra i principali modelli che definiscono la costellazione estetica entro la quale prende forma la nozione moderna di bellezza; da un lato le nozioni di ordine, armonia, proporzione, simmetria, semplicità, dall'altro “il bello

come luminosità, folgorazione, balzare improvviso ed esplosivo della forma dall'oscurità di contesti prima caotici e banali”»¹³.

Uscire per qualche tempo dalle nostre abitudini percettive è in fondo mettere in pratica quell'interruzione a cui ci ha invitato anche John Cage con *4'33"* e con molti suoi scritti:

«Dovunque ci si trovi, quello che sentiamo è per la maggior parte rumore. Quando lo vogliamo ignorare ci disturba; quando lo stiamo ad ascoltare, troviamo che ci affascina»¹⁴.

Gli oggetti sonori che incontreremo, che ascolteremo e riporteremo a casa non saranno più gli stessi nel momento in cui riascolteremo. Ma rimarranno indissolubilmente legati a quel luogo e a quel momento, nonostante siano rincontrabili in altri mille luoghi.

Il gesto di Cage ci pare essere in buona sintonia con lo “sguardo” ipotizzato da Wittgenstein nelle sue *Ricerche filosofiche*:

«In Wittgenstein il balenare dell'aspetto è il punto culminante di un'attività di osservazione, di una forma di attenzione [...] uno sguardo capace di passare dall'abitudinario allo straniente, e che permette di 'sbalzare' la discontinuità dell'aspetto, la figura di ciò che guardavamo senza vedere, sullo sfondo indifferente: “devo distinguere tra 'l'essere continuamente in vista' e il suo 'apparire improvvisamente' [...]”»¹⁵.

¹¹ CALVINO 1986, pp. 70-71.

¹² CARMAGNOLA 2006, pp. 49-74.

¹³ CARMAGNOLA, op. cit., p. 51.

¹⁴ CAGE 1971, p. 24.

¹⁵ CARMAGNOLA, op. cit., p. 56.

Abbiamo, della maggioranza delle cose che ci circondano, un'immagine quasi del tutto immobile, che ci è data dalla consuetudine. È questo che impariamo a fare fin da piccoli: guardiamo le cose, ne osserviamo i contorni, le nominiamo, le classifichiamo, le riconosciamo; così, poco a poco, diventiamo capaci di orientarci all'interno di un paesaggio che si fa sempre più familiare. In base a ciò che ci serve distinguiamo una cosa dall'altra, spingendoci fin dove ci è utile. A poco a poco quindi costruiamo il nostro paesaggio quotidiano fatto di cose che diventano sempre più ovvie. Ogni cosa ha il suo significato, la sua funzione, il suo posto: ciò ci tranquillizza e ci rende facile orientarci nel mondo, favorendone la conoscenza, sia pratica che teorica.

In alcuni momenti della nostra vita è d'altra parte necessario provare a uscire da questa ovvietà, dalla routine del nostro paesaggio di cose ormai divenute *cliché*. Si tratta di prevedere degli interstizi in cui cogliere le cose (o farsi cogliere dalle cose) di sorpresa, oltre, prima o dopo, al di qua o al di là di quella loro dislocazione quotidiana che disegna, appunto, ciò che chiamiamo la realtà, lo stato delle cose.

Si tratta quindi, in generale, di imparare a introdurre discontinuità dentro alle regole, dentro alla prevedibilità, e si tratta anche di imparare a cercare, trovare, progettare piccole esperienze in cui tutto ciò possa accadere.

Preparare, progettare e disporsi mentalmente verso una passeggiata d'ascolto, verso un ascolto "fine", a "orecchie dritte" in/di un luogo, in attesa di qualche piccolo evento inatteso, non pianificabile, imprevedibile, trasformando ciò che ci è familiare nel suo contrario: questo significa "eseguire", in fondo, 4'33".

La scena non deve essere obbligatoriamente straordinaria: non c'è bisogno di trovarsi in un luogo esotico, in un altrove, in un lontano che ci distanzia dalla quotidianità.

Può essere anche il giro dell'isolato, la piazza del quartiere, il cortile della scuola, l'interno di una chiesa, che si decide di ascoltare silenti, come se fosse la prima volta che passiamo di lì, inseguendo lo stupore dinnanzi alle piccole forme del mondo e, nello stesso tempo, indagandolo, con attenzione rinnovata, assaporandolo col pensiero e i sensi anche il più piccolo anfratto, un dettaglio, la più piccola manifestazione sonora:

«Nella lentezza del passo, nelle soste frequenti per raccogliere da terra un oggetto strano e ignoto, per annusare un'aria diversa, per incantarsi dinnanzi a un falò in lontananza, per immergere la mano in una corrente.

Le cose si sentono così guardate e interrogate, rivoltate fra le dita. In una tattilità gradevole accettano di sottoporsi all'esame. Nel loro essere anche idee, parole, pensieri: da smontare, da indagare con meticolosità, per sollecitare il mondo e per reimmaginarlo, ancora una volta, non nella sua ultima verità. Soltanto nella sua parvenza transeunte, come è ogni passo del resto. Che marca il finito e finisce»¹⁶.

Nel bel passo di Duccio Demetrio possiamo provare a inserire anche la dimensione sonora, il piacere sonoro, l'ascolto del mondo, e a metterlo in pratica.

Certamente questa prospettiva ha a che vedere anche con il nostro rapporto con la musica, vi si riflette, tracima e forse va a cambiare il nostro modo di ascoltare

¹⁶ DEMETRIO 2005, pp. 47-48.

musica e, non ultimo, anche la nostra idea di didattica della musica.

Portare pratiche e riflessioni legate ai paesaggi sonori dentro la scuola significa sicuramente in prima istanza attivare uno spazio trasversale, comune a diverse discipline, e sappiamo bene quanto questa prospettiva sia sempre più necessaria e urgente. Il concetto stesso di paesaggio sonoro è declinato e avvicinato da una prospettiva multidisciplinare da sempre. In questa prospettiva proponiamo un approccio complesso a questo tema, capace di tessere insieme prospettive musicologiche, ambientali, ecologiche ed etiche, legate ad attività di ricerca e di invenzione.

In prima istanza il tema ci porta immediatamente a superare una distinzione teorica interna ai linguaggi artistici che propone una separazione fra arti del tempo e arti dello spazio. Quando ci si occupa di paesaggio sonoro, soprattutto dal punto di vista creativo, questa distinzione è la prima a saltare. L'opera, quale che sia, avrà a che fare con tempi e luoghi, nel loro intreccio complesso, non solo sonoro, ma che coinvolge relazioni, memorie, vissuti, storie, vale a dire un complesso "essere nel mondo", basato su una polifonica potenza del sentire.

Un'educazione sonora al paesaggio significa, inoltre, oltrepassare un rapporto superficiale e banale con il suono, spesso svuotato di senso, o caricato soltanto di significati mercantili, lontani da un'esperienza sensoriale e psichica più concentrata, più profonda. Questo passaggio può avvenire in vari modi. L'utilizzo del registratore, con la possibilità di riascoltare quanto registrato in cuffia, ci porta a un ascolto nuovo, sorprendente, proponendoci un'esperienza che raccoglie non solo i suoni che giungono al nostro orecchio, ma

tutti quelli alla portata del microfono. Noi ascoltiamo non solo con le orecchie ma soprattutto con il cervello, che seleziona, sceglie e nasconde. Il microfono ci regala un ascolto diverso, che va a confrontarsi continuamente con il nostro. Così la qualità dell'ascolto cresce, si affina, rivela dettagli inauditi.

Questo tipo di postura propone un ascolto pieno, attento, tipico, ad esempio, della situazione inventata dalla musica classica: il teatro e il concerto come lo spazio/tempo per un ascolto puro, come attività esclusiva. Questo atteggiamento può essere forse più facilmente sperimentato nelle esperienze legate all'ascolto di paesaggi sonori che non nelle esperienze di ascolto musicale di bambini e ragazzi, proprio in quanto non si tratta di "musica". È una postura che va allenata, ma che può poi essere ritrovata anche nell'ascolto di musica, anzi, di musiche, tenendo conto che si tratta appunto di un *atteggiamento* e che, quindi, non appartiene a un repertorio particolare, ma qualifica un modo di porsi, che può riguardare qualsiasi genere.

In questa prospettiva l'ascolto di un paesaggio sonoro può inaugurare quell'atteggiamento che è alla base di un ascolto non esclusivamente dedito al diletto, ma che implica un'attenzione esclusiva, un dialogo interpretativo con un suono, con un paesaggio o, naturalmente, con un'opera, con la musica.

Suonare il paesaggio

La meraviglia del paesaggio sonoro diventa lo stupore per il manufatto artigianale quando il suono catturato viene messo in corso attraverso le potenzialità offerte dalla catena elettroacustica e in particolare dal trattamento informatico.

Ricomporre il paesaggio sonoro, valorizzandone qualità ed emergenze significative, sviluppa gusto per il suono e genera nuove competenze utili alla messa in gioco di abilità creative e progettuali. L'acquisizione di una *grammatica dell'invenzione* si sviluppa dal primo approccio con la massa sonora grezza – il suono catturato, raccolto e archiviato – per ridefinirsi nel lento e lungo lavoro di selezione e campionamento, che supporta la preparazione del materiale sonoro che sarà utile per la composizione.

Nelle diverse fasi del montaggio audio l'esperienza dell'organizzazione del suono diventa opera artigianale che impegna mano, occhio e orecchio in un continuo rimando reciproco, nella ricerca di una qualità estetica desiderata o anche occasionalmente “trovata”, che è comunque espressione della propria identità e premessa per la costruzione di uno stile personale. La ricerca di ulteriori, eventuali, manipolazioni ed elaborazioni del suono, completano il campionario di opportunità, mentre va definendosi una struttura musicale.

Campionamento, montaggio, modifica ed elaborazione del suono sono i luoghi dell'esperienza pratica della *soundscape composition* in cui si iniziano a operare le prime scelte formali essenziali, spesso negoziate e condivise nel lavoro di bottega con compagni e docente (composizione e analisi, come prassi e teoria si rimandano continuamente e reciprocamente), utilizzando di volta in volta approcci e metodologie differenti: dal lavoro individuale al *peer to peer*, svolti in classe o a casa, al *cooperative learning* in situazione di classe rovesciata.

Le attività produttive sono spesso accompagnate da ascolti di musiche che si

avvicinano alle esperienze realizzate, sia per il tipo di *sound* che esprimono che per affinità di processo, adattato ovviamente alle competenze di bambini e ragazzi. Gli ascolti possono essere proposti prima, durante o dopo l'esperienza, a seconda della funzione che viene loro attribuita, con una certa preferenza comunque per il dopo, in modo che possano innestarsi su un lavoro in corso o concluso come possibilità di confronto e come rinforzo, piuttosto che come modello da imitare. Ma ogni soluzione, se motivata dal lavoro didattico, ha una propria validità.

Così possiamo decidere di confrontarci con opere come *Beneath the forest floor* della compositrice tedesco/canadese Hildegard Westercamp, se lavoriamo mischiando suoni d'ambiente in grado di restituire l'identità di un luogo (un bosco come quello descritto da Rigoni Stern, per esempio) o ci appassioniamo a far interagire suoni reali e suoni magici e misteriosi, ottenuti attraverso la modifica degli stessi suoni naturali con strumenti quali il rallentamento e l'abbassamento del tono. Possiamo ascoltare *Cricket voices*, della stessa compositrice, se il gioco che scegliamo è quello di variare in molti modi un unico suono (il frinire di un grillo come in questo caso), trasformandolo in infinite variabili, vicine o lontane dall'originale. Se invece il nostro percorso predilige la frantumazione dei suoni raccolti in piccolissime molecole di suono, da ricomporre in nuove masse e stratificazioni, il confronto potrà essere con opere come *Riverrun* del compositore canadese Barry Truax, che applica anche ai suoni naturali il complesso processo definito “sintesi granulare” – che in questo caso ci racconta la possibile storia di mutazioni di una goccia d'acqua sintetica, nello scorrere di

un fiume – o di *Solar Ellipse* dello stesso autore, in cui le fasce sonore ci rimandano alla costruzione di paesaggi spaziali e siderali.

Qualunque siano le scelte – gli esempi, per quanto non casuali, non sono certo esaustivi dei percorsi possibili – il gruppo si esprime e interagisce come comunità di pratica e di riflessione, mentre è massimamente rispettoso delle singole individualità. Promuoviamo in questo modo quella dimensione più intima e solitaria del pensare e organizzare il suono, tipica del compositore-filosofo occidentale, e favoriamo, al contempo, quell'*aria di bottega artigianale* in grado di esprimere, attorno a un maestro e a compagni, artefatti diversi ma cognitivamente ed emotivamente convergenti¹⁷.

Dal dialogo tra sé e con gli altri prende dunque forma l'idea di un progetto educativo ed estetico in cui il contenuto, la *soundscape composition*, l'artefatto, l'opera finita, esplose nelle sue innumerevoli potenzialità di azione e discorso a partire da un'esperienza diretta e "incarnata" del suono.

Bibliografia

- REMO BODEI, *Le forme del bello*, Il Mulino, Bologna 1995.
- JOHN CAGE, *Silenzio*, Feltrinelli, Milano 1971.
- ITALO CALVINO, *Un Re in ascolto*, in *Sotto il sole giaguaro*, Garzanti, Milano 1986.
- FULVIO CARMAGNOLA, «*Il balenare improvviso dell'aspetto*». *Breakdown, discontinuità e improvvisazione nei processi di apprendimento nell'organizzazione*, in F. Cappa e C. Negro (a cura di), *Il senso dell'istante. Improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006.
- MARCO DALLARI – STEFANO MORIGGI, *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento 2016.
- DUCCIO DEMETRIO, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
- FRANCESCO [JORGE MARIO BERGOGLIO], *Laudato si'. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, LEV, Città del Vaticano 2015.
- DAVID MONACCHI, *L'arca dei suoni originari. Salvare il canto delle foreste dall'estinzione*, Mondadori, Milano 2019.
- LUIGINA MORTARI, *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- RAYMOND MURRAY SCHAFER, *The Tuning of the world*, Knopf, New York 1977 (ed. it. *Il paesaggio sonoro*, 1985).
- RAYMOND MURRAY SCHAFER, *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking* Arcana Edition, Ontario Canada 1992 (ed. it. *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, 1998).
- MARIO RIGONI STERN, *Stagioni*, Einaudi, Torino 2006.
- ENRICO STROBINO, *Musircus. Fare musica a scuola incontrando John Cage*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro 2013.
- ENRICO STROBINO – MAURIZIO VITALI, *Il paesaggio sonoro: per un'educazione musicale etica, estetica ed ecologica*, in corso di pubblicazione.
- MAURIZIO VITALI, *Attraverso un universo di suoni. Ascolti e visioni per comporre a scuola*, 2020, Musicheria.net [consultato il 01/03/2021].

¹⁷ È possibile trovare specifici riferimenti metodologici in VITALI 2020.

Soundscape ecology: un approccio naturalistico al paesaggio sonico

Intervista ad Almo Farina
a cura di Lara Corbacchini ■

Il tema del paesaggio sonoro e dell'interazione fra gli eventi che lo connotano e gli esseri che lo abitano fa ormai parte a pieno titolo degli studi naturalistici in chiave ecologica, soprattutto grazie ad Almo Farina. Nell'intervista egli chiarisce i concetti basilari e la prospettiva della propria ricerca, attenta a individuare i processi di interpretazione dei fenomeni sonori attraverso i quali le diverse comunità di viventi decodificano i pattern sonici con lo scopo di soddisfare le proprie esigenze vitali.

Parole chiave: soundscape ecology – paesaggio sonoro – ambiente sonico – eco-field – ecoacustica – biosemiotica

The theme of soundscape and of the interaction between its events and inhabitants is now recognized as belonging to naturalistic studies considered from an ecological point of view, especially thanks to Almo Farina. In this interview he explains the basic concepts and the perspective of his research, aimed to define the interpretation processes of sound phenomena through which different human groups decode sound patterns in order to fulfill their life needs.

Keywords: soundscape ecology – soundscape – sonic environment – eco-field – ecoacoustics – biosemiotics

Il concetto di “paesaggio sonoro” è familiare quanto fondamentale per chi si occupa di musica ed educazione. A partire dal 1977, data della prima pubblicazione del lavoro di Murray Schafer¹, il rapporto fra paesaggio e musica è divenuto indissolubile e bidirezionale. Infatti da un lato l’ascolto dell’ambiente acustico è giunto ad essere parte integrante della percezione/significazione musicale, dall’altra il nuovo oggetto di studio ha mutuato categorie interpretative e parte dell’impianto epistemico dai processi di comprensione musicale².

Adottando una prospettiva più ampia, non si può ignorare che anche altre discipline di natura marcatamente non musicologica si interessano al sonoro del nostro “intorno” acustico. Con l’intento di stimolare una riflessione multidisciplinare su questa tematica, proponiamo una intervista con Almo Farina, naturalista, uno dei più insigni esperti a livello mondiale di eco-acustica³. Molteplici le risonanze e i contrappunti, impliciti nella conversazione, che sollecitano nuove idee sull’ambiente sonoro in chiave semiologica, estetica ed ecologica⁴.

¹ MURRAY SCHAFER 1977.

² Ulteriori riflessioni sul concetto di paesaggio sonoro a partire dal lavoro di Murray Schafer sono oggetto del contributo di Maurizio Disoteco contenuto in questo numero.

³ L’intervista è stata rilasciata il 25 gennaio 2021. Almo Farina è professore onorario di Ecologia presso l’Università degli studi di Urbino. Si annoverano fra i suoi molti campi di ricerca le teorie sull’ecologia del paesaggio, l’ecologia cognitiva del paesaggio, l’approccio eco-semiotico allo studio della complessità del paesaggio, la *Soundscape Ecology*. Oltre trecento le sue pubblicazioni di rilevanza internazionale, tra cui alcune fondamentali per l’ecologia acustica.

⁴ Le note in calce e la bibliografia, a cura dell’intervistatrice, offrono indicazioni per un approfondimento

LC: *Professor Farina, la sua importante attività di ricerca e la parallela sistematizzazione paradigmatica fanno di lei uno dei principali punti di riferimento a livello internazionale per un recentissimo campo di studi, denominato Soundscape Ecology⁵, termine apparso nella letteratura di settore per la prima volta in una pubblicazione del 1999⁶.*

Come nasce il suo interesse di studio per questo campo, che si caratterizza come una ramificazione degli studi ecologici? Quali sono state le esperienze fondamentali e gli episodi centrali, nella sua vita di ricercatore, che hanno diretto il suo interesse verso la dimensione sonora dell’ambiente?

AF: Questa è una bella domanda che mi riporta indietro nel tempo, quando ero un po’ più giovane di età ed ero ovviamente interessato a conoscere la qualità e il numero di animali che trovavo nelle mie osservazioni naturalistiche. Stiamo parlando degli anni Settanta e Ottanta. Non avevamo la strumentazione e la tecnologia attuale; ci si muoveva sul campo ascoltando gli animali e registrando i suoni su un taccuino con una codifica: allarme, canto, suono vario... È un metodo che viene tutt’oggi utilizzato, ma che dà scarsi risultati quantitativi, anche se i suoni della natura sono uno strumento semiologico

dimento delle tematiche qui affrontate in modo divulgativo; punteggiano inoltre la conversazione con indicazioni terminologiche utili quali “didascalie” alle questioni affrontate.

⁵ Per una sintetica panoramica sulla genesi e sull’evoluzione di questo costruito si veda anche PIJANOWSKI – FARINA – GAGE ET AL. 2011.

⁶ TRUAX (a cura di) 1999, definisce questo costruito come «Lo studio delle sistematiche relazioni fra esseri umani e ambienti sonici» (cit. in Farina 2014, p. V, traduzione di chi scrive).

eccezionale: ci danno informazioni che altrimenti noi non potremmo ricevere. Consideri che per esempio gli uccelli si muovono velocemente, si nascondono, non sono facilmente osservabili, a meno che non si tratti di uccelli di palude o di fiume che si fanno facilmente vedere, oppure dei rapaci. Gli uccelli si nascondono per non farsi trovare dai predatori che sono attivi tutto il giorno. L'unica indicazione che abbiamo per studiarli sono i suoni che emettono: la qualità e la quantità di questi ultimi ci dicono moltissimo.

Ecco, questa è stata la mia partenza. Si dice che naturalisti si diventa e non si nasce, invece nel mio caso sono nato naturalista perché fin da quando ero bambino avevo questa passione per il piacere di osservare la natura. *La natura mi dà gioia*, mi toglie l'ansia, l'angoscia, mi ha fatto star bene anche nei momenti più brutti della mia vita. La natura mi ha aiutato a vivere, anzi a sopravvivere. Io non sono parte della natura; è la natura è che è parte di me. Differentemente ci sarebbe un eccesso di visione antropocentrica.

LC: *Lei ha utilizzato più volte il verbo "osservare" intendendolo anche come sinonimo del termine "ascoltare". Qual è il rapporto fra questi due processi?*

AF: A dire la verità non dovrei dire né "osservare", né "ascoltare" perché quando siamo nella natura abbiamo bisogno di tutti i nostri sensi, e quindi sarebbe giusto usare la locuzione inglese *sensing and interpreting*. Questa modalità ha un ruolo fondamentale nell'interpretazione del nostro intorno e anche nell'elaborazione dei miei più recenti modelli [si veda più oltre N.d.R.].

LC: *Il concetto di soundscape assume grazie ai suoi lavori⁷ una portata rivoluzionaria per l'interpretazione della complessa interazione fra gli esseri viventi, l'organizzazione delle relative comunità e l'ambiente sonico⁸.*

Ci può illustrare le caratteristiche peculiari che determinano il senso innovativo di questo costrutto e la sua portata esplicativa e interpretativa?

AF: Con il termine *soundscape*, possiamo intendere quello che oggi chiamiamo "paesaggio sonoro". Purtroppo in italiano il termine non funziona un gran che perché "paesaggio" è qualcosa di geografico che richiama sempre la visione e la parola "sonoro" sembra una forzatura. Nella lingua italiana non c'è una cultura per il sonoro, purtroppo. Non abbiamo mai costruito linguisticamente qualcosa di solido, dobbiamo andare a rimorchio dell'inglese o immaginare nuove fantasie linguistiche.

Il *soundscape* è l'insieme di tutti i suoni che noi possiamo ascoltare in natura. Suoni, non vibrazioni. Perché le vibrazioni sono trasformate dai nostri sistemi uditivi e soprattutto dal nostro cervello in sensazioni che noi chiamiamo suoni.

⁷ Per una visione d'insieme, cfr. il fondamentale FARINA 2014.

⁸ Nei suoi lavori Almo Farina utilizza in modo distinto e specifico una terminologia, comunemente considerata assimilabile nel linguaggio quotidiano: *suono*, per riferirsi all'energia informativa presente nel fenomeno fisico delle onde di pressione di un oggetto vibrante; *sonico*, è l'aggettivo che caratterizza qualunque oggetto fisico o concettuale creato dal suono (ad esempio ambiente sonico); *acustico*, è l'aggettivo per riferirsi alla percezione, interpretazione e reazione da parte degli organismi nei confronti del suono (ad esempio comportamento acustico; cfr. FARINA 2014, pp. 2-3).

Anche il calore è una sensazione ma noi lo percepiamo come elemento quasi “fisico”, il suono è un linguaggio, qualcosa di semiologico. Il calore è un gradiente, il suono sono diverse qualità di oggetti semiologici. Per questo siamo attratti dal suono, perché è come ascoltare un libro letto a voce alta dove le lettere sono scritte dalla natura. Alcune volte queste “lettere” sono scritte in modo involontario, senza un progetto, come possono essere tutte le *geofonie* (il vento, la pioggia ecc.); oppure possono essere emesse volontariamente come linguaggio e allora sono *biofonie* (come il linguaggio che stiamo utilizzando). Possono essere emesse non solo dalle corde vocali, ma anche da organi esterni come avviene per molti insetti, ma sempre volontariamente per comunicare; infine abbiamo le *tecnofonie*, i suoni prodotti dall’attività tecnologica come quelli delle macchine o degli aerei.

La storia in realtà è molto più complessa perché, dal punto di vista fisico, questa che le ho appena descritto è una grossissima approssimazione. Infatti quelle categorizzate sono tutte vibrazioni, ma molti animali non hanno organi di senso simili ai nostri e quindi non hanno la capacità di percepire i suoni come noi. Quindi il concetto di *soundscape* non è assoluto ma “specie-specifico”.

Questo è un punto molto importante. Per l’uomo, che è una specie omogenea, il *soundscape* può essere percepito in maniera uniforme, anche se poi va *interpretato* e questo è un discorso diverso...

Per gli animali invece il problema si pone perché noi non sappiamo quale sia il paesaggio sonoro delle varie specie. Possiamo solo accertarcene in maniera indiretta, oppure con degli esperimenti, os-

servando le reazioni degli animali mentre ascoltiamo gli stessi suoni. Ad esempio, uno sparo fa paura a noi umani e a tutti gli animali in quanto è un evento acustico improvviso. L’incertezza di un suono inaspettato, secco e forte, genera paura indipendentemente dalla specie; spari ripetuti invece danno origine all’assuefazione – come avviene in quasi tutti i comportamenti animali – e non spaventano più.

Ma le cose non sono sempre così lineari. Quando, nella mia piccola azienda agricola, passo con il trattore vicino a una fontana dove vivono delle rane, queste si mettono a gracidare. Il motore del trattore fa un rumore ritmato; esso dà a questi anfibi l’idea, forse, del gracidare di qualche altra specie a cui le rane intendono rispondere. Questo non è qualcosa di estemporaneo ma qualcosa di volontario che si ripete ogni volta che il trattore passa. Quindi, per noi quello emesso dal trattore è rumore, mentre per le rane è *suono* ovvero un evento sonico che interpretano.

Inoltre, dobbiamo sempre tenere presente che il *soundscape* ci dà informazioni sul funzionamento e sulla qualità di un ambiente. Ad esempio se entro in una foresta amazzonica e non sento cantare né una rana, né un uccello vuol dire che qualcosa è accaduto. Altra cosa avviene se sentiamo una moltitudine di suoni: ricordiamoci che ricchezza del passaggio sonoro e biodiversità sono strettamente legati. Il *soundscape* può essere così utilizzato proprio per valutare la biodiversità.

LC: *Anche per chi si occupa di musica la distinzione fra rumore e suono che lei propone è molto stimolante. La differenza fra i due termini non risiede quindi nelle differenze fisiche, ma nel processo di interpretazione che gli eventi sonici generano (o*

non generano) nelle diverse specie animali. Si ha suono quando le vibrazioni si caricano di significato e vengono interpretate in un sistema di comunicazione.

AF: Assolutamente è così. Anche gli animali interpretano. Non sappiamo fino in fondo in che modo e in che misura, ma interpretano e costruiscono significati. Questo è uno snodo fondamentale. Anche per gli uomini il rumore, in determinate situazioni, non è solo qualcosa di fastidioso ma fonte di informazioni, quindi alla fine suona.

LC: Possiamo quindi dire che la componente sonica del paesaggio non appare come un “neutrale” sfondo di eventi fisico-acustici, ma come un complesso intreccio di informazioni. Nei suoi lavori, secondo questa prospettiva definibile “bio-semiotica”, ogni specie decodifica i diversi pattern sonici in base alle proprie esigenze vitali, come ad esempio l’individuazione di risorse per la sopravvivenza o l’evitamento di pericoli. Ogni varietà del regno animale costruisce così grazie all’informazione sonica il proprio “universo soggettivo”, sia denso di indicazioni per la propria specie, sia orientato alla comunicazione fra specie distinte.

Ci può aiutare a comprendere questa strutturazione così complessa? All’interno di tali ecosistemi sonici quali sono il ruolo e la responsabilità dell’animale uomo?

AF: Per rispondere alla sua domanda dovrei fare riferimento a un modello che ho elaborato con un lavoro di molti anni, ovvero al modello dell’eco-field acustico⁹;

esso riprende il concetto di “campo” dalla teoria dei sistemi elaborata dal filosofo ungherese Ervin László. Alla base di questo modello ci sono i bisogni fisiologici, energetici di un organismo. A seconda di questi bisogni un essere vivente interpreta il mondo esterno per poter accedere alle risorse. Ad esempio, ognuno di noi ha dei bisogni: bere, dormire, volere bene alle persone... Se questi bisogni non sono soddisfatti, si originano delle sofferenze che possono essere fisiche, psicologiche, spirituali.

Per ogni bisogno negli organismi si attiva una funzione per trovare le risorse necessarie a soddisfarlo. Come facciamo a trovare queste risorse? Nel nostro genoma sono immagazzinati dei *template* cognitivi, cioè delle “immagini di ricerca”; andiamo quindi a confrontare quanto immagazzinato nel nostro DNA con le immagini esterne. Molto importanti sono i *template* che gli organismi hanno per la ricerca delle risorse alimentari. Per esempio, per un merlo un *template* di questo genere è un bel prato verde tagliato recentemente; un albero invece non è attraente perché i merli non sanno cercare il cibo negli alberi come invece fanno altri animali. Il prato è quindi l’*eco-field* per il merlo alla ricerca di cibo (lombrichi). Quando invece vuole riprodursi, questo volatile cerca i cespugli perché questi sono il suo *eco-field* dove costruisce il nido. Questo vale anche per i suoni, perché essi rappresentano degli *eco-field* acustici per noi e gli altri animali. Se io mi perdo nel deserto, ad esempio, l’*eco-field* della sicurezza può corrispondere a delle voci lontane. Un po’

razione spaziale portatrice di significati per una specifica funzione (FARINA 2014, p. 26; cfr. FARINA – BELGRANO 2004; 2006).

⁹ Anticipando l’argomentazione successiva, l’eco-field può essere definito come una configu-

come quando si va a funghi e i cercatori si chiamano da parti diverse del bosco per non perdersi: quei richiami sono un *eco-field* di sicurezza.

Ecco, questo vale per tutti gli animali che emettono o ascoltano suoni per avere accesso a una risorsa. Una cinciallegra, ad esempio, sente il richiamo specifico di una compagna di specie che, trovandosi in un albero vicino, emette un determinato suono e capisce che in quell'albero c'è del cibo: quel suono fa parte dell'*eco-field* della cinciallegra per la ricerca del cibo.

Quindi, gli *eco-field* acustici sono i meccanismi attraverso cui ogni specie trova una parte delle risorse per sopravvivere. Pertanto modificare tutto questo sistema *semiologico* può portare a una mancanza di comunicazione, venendo compromessi gli *eco-field* acustici: questo può determinare la non disponibilità di una parte considerevole delle risorse necessarie a una specie per sopravvivere. In un ambiente molto rumoroso, dove gli animali non riescono a farsi sentire gli uni con gli altri, a comunicare, diviene difficile la ricerca di risorse: queste possono essere non solo cibo, ma un partner, la ricerca di un luogo sicuro ecc.

Modificare l'ambiente sonoro intorno a noi significa cambiare profondamente il comportamento di tutte le specie che utilizzano i suoni, non banalmente per comunicare, per "parlare", ma per accedere alle risorse. E questo è importante! Si parla sempre di suoni come qualcosa di "estetico", ma essi sono qualcosa di più importante, sono degli elementi essenziali per la ricerca delle risorse prioritarie.

LC: *Lei dedica grande attenzione alle influenze dei soundscapes sul benessere e sulla comunicazione degli individui, sot-*

*tolineando come la qualità dell'ambiente sonico incrementi la capacità acustica nell'ascolto umano e modifichi la relazione fra i segnali sonici e la loro interpretazione sociale e culturale*¹⁰. *Mi pare che si intreccino così nello studio del paesaggio sonico urbano due analisi: una derivante da un più stretto studio fisico-matematico, l'altra che tiene conto dell'interpretazione da parte dell'uomo degli eventi secondo i codici percettivi e semiotici. Può illustrarci questa ricca interpretazione ecologica dei paesaggi urbani?*

Come può e deve essere interpretato, analizzato (e progettato) il soundscape delle nostre città in funzione del benessere degli abitanti?

Potremmo ulteriormente dire che – limitandoci alla percezione sonora – un ambiente orientato al benessere dei fruitori sia anche un paesaggio sonoro "bello"?

AF: È chiaro che il rumore di fondo di una città è un grosso problema.

Parto da una constatazione personale: per concentrarmi ho bisogno del silenzio assoluto. Non ci devono essere voci, rumori, apparecchiature, altrimenti la mia mente va dietro a questi suoni e mi deconcentro. Ovviamente al rumore – quando è noto e costante, come quello emesso ad esempio dal mio stabilizzatore elettrico per computer da poco acquistato – ci si abitua. Il rumore viene "assorbito" e associato a un ambiente; rifacendomi al citato stabilizzatore, allo studio dove lavoro. Avviene così l'assuefazione ai rumori: il cervello li sente e non ci fa più caso.

Nelle città avviene esattamente questo. Gli abitanti non sentono più i rumori di fondo, anche alti. In realtà però que-

¹⁰ FARINA 2006; 2014.

sti rumori *agiscono*. Infatti il “filtro” che elimina la percezione del rumore è un filtro attivo che è costantemente in azione; quindi una parte del cervello, senza che ne sia consapevole, è sempre in azione, e questo consuma “energia”. L’assuefazione non è “a costo zero”. Anzi determina un debito ecologico che noi pagheremo nel tempo. Ad esempio, tanti meccanismi sociali di aggressività, che diverse discipline spiegano da prospettive e con elementi differenti, possono essere imputati anche a questo fattore acustico. Il suono “a-specifico”, ovvero il rumore, può avere in questo fenomeno un ruolo importante.

Oggi la qualità di una città si valuta sulla quantità di decibel: sulla quantità di intensità dei suoni emessa dalle varie sorgenti nell’unità di tempo. È un buon metodo: essendo quantitativo ci permette di specificare i livelli di pressione acustica che le nostre orecchie sopportano. Ma non ci sono solo le orecchie; c’è ad esempio la struttura scheletrica, come la cassa toracica, che assorbe le vibrazioni e ne subisce le conseguenze.

Appare evidente che per migliorare l’ambiente delle città occorre ridurre le fonti di rumore. Le auto elettriche, che si stanno diffondendo, danno un buon contributo; non si lavora però a migliorare gli pneumatici che sono una grossa fonte di rumore. Infatti è proprio l’attrito delle gomme dei veicoli sull’asfalto che produce gran parte del rumore di un veicolo, piuttosto che il suo motore.

Si devono quindi diminuire le fonti di rumore e contemporaneamente aumentare i suoni che possono avere una “qualità”: c’è chi ha pensato all’acqua che scorre, al suono delle fontane... Banalmente, da naturalista, posso dire che se in una città riesco a sentire il suono del pettiros-

so, della capinera, è già un ambiente più favorevole, perché più vicino alla natura. Molti animali vivono bene in città perché non hanno predatori; sono di per sé opportunisti e in città trovano abbondanza di cibo. Pensiamo ai gabbiani, sono sgraditi a molti perché sporcano; oppure ai cinghiali di cui si ha timore. In realtà è la magnifica sensazione che la natura ci stia “assedando”. Appena “abbassiamo i toni”, come in questo periodo di pandemia, ecco che la natura ritorna.

Quindi, ritornando al benessere, oggetto della domanda, non posso che ribadire che si ottiene eliminando i rumori, *non* mascherandoli, perché come detto prima anche se non li sentiamo, siamo obbligati ad agire per eliminarli. E questo è connesso con il bello, perché bello è ciò che “funziona” bene e non richiama un grande sforzo tecnologico. Quindi i suoni della natura sono belli per questo.

Ovviamente è un bello soggettivo, perché il 99% delle persone il canto della capinera non lo sente, non lo seleziona, lo esclude; ci vuole quindi uno strumento culturale per apprezzare il bello, anche il bello di questo genere. Questi strumenti sono necessari nelle culture contemporanee, in quelle antiche non esisteva il bello, esisteva il “funzionale”.

LC: *Lei ci riporta involontariamente, con le sue prospettive da naturalista, a certe teorie estetiche e neuro-estetiche utilizzate in ambito psico-musicale. Esse sottolineano la necessità, per apprezzare il bello artistico, di possedere strumenti culturali che categorizzino in primo luogo lo stimolo sonoro come “artistico” e quindi “degno” di attivazione dei processi estetici. In questi processi ha un grande ruolo l’educazione, proprio come lei ha sottolineato per la per-*

cezione e per il successivo apprezzamento del “bello” naturalistico. Come può avvenire questo processo formativo?

AF: Su questa idea di evoluzione culturale in ambito naturalistico verso l’ap-prezzamento del bello, personalmente sono molto scettico. Se un bambino nasce e cresce in un ambiente tecnologico fatto di televisione, computer, telefonini la natura non gli appartiene, non la potrà mai ascoltare. Ci deve essere un’educazione alla natura, non è vero che abbiamo tutto nel DNA. Il bambino deve crescere nella natura e con i suoni della natura.

Vede, io ho una nipotina di tre anni che va alla scuola dell’infanzia: è molto sveglia, sa fare molte cose tecnologiche e fa molte cose a scuola. Ma non le fanno mai fare un gioco per ascoltare la natura, nessuno le parla della natura, né i genitori, né i nonni perché sono lontani, altrimenti le parlerei io.

Quello che manca è l’educazione a vivere in natura. Ma come può avvenire questo processo se l’80% della popolazione vive in città? Nascono così gli stereotipi della natura, delle immagini di ricerca di paradisi lontani: grandi distese, praterie... Invece la natura è intorno a noi. Se la natura non la possiamo vivere sin da bambini, dopo, tutto è molto più difficile.

LC: *Sappiamo che i suoi studi procedono in maniera intensa con impegni che la portano, seppur con le modalità ristrette imposte dal periodo, a collaborare con università e ricercatori in varie parti del mondo.*

Quali sono le sue attuali prospettive di ricerca? Quale potrebbe essere, in base alla sua esperienza, il filone di indagine più interessante e “rilevante” (dia lei al termine

il senso che preferisce) da sollecitare e sostenere per il prossimo futuro?

AF: Scherzando dovrei dirle, come si usa dalle mie parti [Lunigiana, Toscana N.d.R.], che «ne ho più in testa che in tasca», per dire che ho più cose in mente di quelle che riesco a seguire. Cerco sempre prospettive nuove. In questi ultimi periodi mi sto dedicando agli aspetti più epistemici; ho lavorato a un articolo che mi ha impegnato molto, accettato su “Biosemiotics”, la rivista di riferimento per gli studi con maggiore grado di ibridazione fra semiotica e acustica¹¹.

Proprio oggi devo consegnare una riedizione di un mio libro, *Landscape ecology*¹², una cosa orribile per me, perché non rileggo quello che ho scritto, dopo che è pubblicato; quando riguardo i testi mi arrabbio con me stesso per quanto ho scritto male. A parte questo, sto scrivendo un libro di metodologie acustiche per l’eco-acustica che è la disciplina di riferimento in cui si inserisce il *soundscape*. Nei miei precedenti studi, nel 2008, assieme a un promettente studente che mi ha dato una mano considerevole, ho elaborato degli indici metrici, gli *Acoustic Complexity Index*¹³, ormai adottati in tutto il mondo. Al tempo mi meravigliai molto per l’attenzione ricevuta, ma oggi sono diventati uno standard. Purtroppo però i ricercatori non li sanno applicare, perché talvolta sono molto superficiali, utilizzandoli in sinergia con software non costruiti bene. Ecco, per risolvere questi problemi sto scrivendo per l’editore Springer un volume con molti esempi pratici. Parallelamente, un

¹¹ FARINA – ELDRIDGE – LI 2021.

¹² FARINA 2006.

¹³ FARINA – MORRI 2008; PIERETTI – FARINA – MORRI 2011; FARINA 2014.

collega che lavora ad Harvard mi sta preparando un software *opensource*, MatLab, basato sui miei codici. Siamo quasi in fondo al lavoro e dovremmo consegnarlo molto presto.

Dal punto di vista sperimentale vorrei invece dedicarmi a testare alcune mie idee, come “campo vicino”, “campo lontano”, *sonotopes* ecc. Vorrei così verificare i modelli epistemici che ho elaborato, quelli che la gente legge, apprezza, ma poi [quando fa ricerca] non segue, tornando a riferirsi alle usuali teorie. Vorrei quindi dimostrare sperimentalmente la validità e l'importanza di chiamare con un certo termine gli oggetti che vado a studiare. Senza un nome, gli oggetti non si possono studiare. Io ho dato un nome agli oggetti acustici, ma non sempre questi nomi vengono accettati, perché si fa fatica ad accettare le idee altrui: è nella natura umana. Ecco, nel prossimo futuro vorrei dare una evidenza sperimentale agli oggetti sonori a cui ho dato uno specifico nome. Dare un nome, significa costruire un modello. Ad esempio, quando chiamo *sonotopes* le unità omogenee di paesaggio sonoro, vuol dire che voglio andare a studiare una parte specifica del *soundscape*, non la sua totalità. Oppure quando uso l'etichetta “zone di tensione” o “zone di contatto” fra due *sonotopes* [ovvero i *sonotones*, N.d.R., vedi oltre].

Altri termini rilevanti sono “campi vicini” e “campi lontani”. Facciamo un esempio: se metto un registratore in aperta campagna, più lo strumento è sensibile e più registra lontano. Ma da un punto di vista ecologico è molto difficile associare i pattern ricevuti, registrati, con i suoni ambientali. Sorgono le domande: questi suoni da dove vengono? Qual è la sorgente che li ha emessi? Più un microfono è

sensibile e più si fa confusione perché registra un intorno ampio anche due, tre, quattro ettari. Bene, allora bisogna trovare delle possibilità di filtro. Ecco, proprio per risolvere questo problema mi sono inventato, e “inventato” è la parola giusta, i termini che ho introdotto poco fa: campi vicini e campi lontani. Sono termini e modalità che usano anche gli astronomi per ricostruire i segnali che derivano dalle galassie. Nel nostro caso i campi vicini sono quelli caratterizzati da suoni più forti e quelli lontani dai più deboli. Quindi posso individuare l'ambiente vicino caratterizzandolo con una intensità specifica, ad esempio 50 decibel, perché in natura l'intensità dell'emissione sonora degli animali è molto simile. Ad esempio, un merlo e una capinera cantano più meno con la stessa intensità; non è perché il merlo è grande tre volte di più della capinera che lo senti a chilometri di distanza! Può sembrare una grande approssimazione, ma *funziona*. Questi campi possono essere individuati con un software che ho progettato e quindi posso capire qual è il contributo sonico dell'ambiente in cui mi trovo. Posso filtrare le intensità, quindi le distanze dei suoni e quindi ricostruire l'ambiente nello specifico: cosa c'è nell'intorno di 30, o 50, o 100 metri e via via fino a un chilometro. Non è così semplice come lo descrivo, ma questo processo consente, con una sola registrazione, di ricostruire *soundscape*s a diverse distanze.

Provo a chiarire con un altro esempio. Un mio collega bravissimo, italiano, lavora nei tropici e utilizza microfoni tridimensionali costosissimi, cinque-seimila euro, e apparecchiature altrettanto costose. Questi strumenti riescono a percepire i suoni che vengono da tutte le direzioni, che vengono quindi analizzati. Ma è un

modo di lavorare che richiede tecnologie molto dispendiose. Il mio invece è un approccio molto più semplice, economico, che dà però i suoi risultati.

Ci possiamo anche chiedere a cosa può servire pragmaticamente questo mio lavoro. L'utilità non la posso trovare io che lavoro nella ricerca di base, la può trovare chi fa ricerca applicata come ad esempio nel settore agro-forestale, zootecnico, nella gestione dei parchi. Io vorrei dare degli strumenti quantitativi per fornire delle risposte, ma le domande le devono fare coloro che lavorano nei diversi campi.

Questa è quindi l'idea che ho del mio prossimo futuro: dare evidenza sperimentale ai modelli semantici; "semantici" in quanto basati proprio sulle "parole", che però hanno dietro un costrutto, degli elementi che vengono nominati. Se non fosse così, il termine "paesaggio sonoro" indicherebbe "tutto". Nel paesaggio invece ci sono i *sonotopes*, i *sonotones*, le comunità acustiche, gli habitat acustici, i campi vicini e lontani di cui abbiamo già detto.

Queste categorie e le procedure correlate sono utili anche per analizzare il paesaggio urbano di cui abbiamo parlato. Mi consente di "tagliarlo a fette", selezionando eventi vicini e lontani (ad esempio un'ambulanza, una campana) per valutarne la ricorrenza. Ovviamente, darne poi un significato ecologico è altra cosa e più complessa, ma intanto abbiamo una descrizione della stratificazione del nostro "intorno" acustico.

Non è cosa da poco, ed è molto funzionale per comprendere l'ambiente e i diversi elementi che lo costituiscono.

Bibliografia

ALMO FARINA, *Principles and Methods in Landscape Ecology. Toward a Science of Landscape*, Springer, Dordrecht 2006.

ALMO FARINA, *The Landscape as a Semiotic Interface between Organisms and Resources*, "Biosemiotics", n. 1, 2008, pp. 75-83.

ALMO FARINA, *A Biosemiotic Perspective of the Resource Criterion: toward a General Theory of Resources*, "Biosemiotics", n. 5, 2012, pp. 17-32.

ALMO FARINA, *Soundscape Ecology. Principles, Patterns, Methods and Applications*, Springer, Dordrecht 2014.

ALMO FARINA, *Ecosemiotic Landscape: A Novel Perspective for the Toolbox of Environmental Humanities*, Elements in Environmental Humanities, Cambridge University Press, Cambridge 2021, doi:10.1017/9781108872928

ALMO FARINA – ANDREA BELGRANO, *The Eco-field: a New Paradigm for Landscape Ecology*, "Ecological Research", n. 19, 2004, pp. 107-110.

ALMO FARINA – ANDREA BELGRANO, *The Eco-field Hypothesis: Toward a Cognitive Landscape*, "Landscape Ecology", n. 21, 2006, pp. 5-17.

ALMO FARINA – DAVIDE MORRI, *Source-sink e eco-field: ipotesi ed evidenze sperimentali*, Atti del X congresso nazionale della SIEP-IALE. *Ecologia e governance del paesaggio: esperienze e prospettive*, Università degli studi di Bari, Bari 2008, pp. 365-37.

ALMO FARINA – ALICE ELDRIDGE – PENG LI, *Eco-acoustics and Multispecies Semiosis: Naming, Semantics, Semiotic Characteristics, and Competencies*, "Biosemiotics", n. 25, 2021 (in corso di stampa), disponibile online in <http://doi.org/10.1007/s12304-021-09402-6> [consultato il 10/03/2021].

RAYMOND MURRAY SCHAFER, *The Tuning of the World*, McClelland and Stewart Limited, Toronto 1977 [ed. italiana, *Il paesaggio sonoro*, 1985].

NADIA PIERETTI – ALMO FARINA – DAVIDE MORRI, *A New Methodology to Infer the Singing Activity of an Avian Community: the Acoustic Complexity Index (ACI)*, "Ecological Indicators", anno 11, n. 3, 2011, pp. 868-873.

BRYAN C. PIJANOWSKI – ALMO FARINA – STUART H. GAGE ET AL., *What is Soundscape Ecology? An Introduction and Overview of an Emerging New Science*, "Landscape Ecology", n. 26, 2011, pp. 1213-1232, <https://doi.org/10.1007/s10980-011-9600-8> [consultato il 10/03/2021].

BARRY TRUAX (a cura di), *Handbook of Acoustic Ecology*, 2nd edition (CD-ROM version), Cambridge Street Records, Burnaby (Canada) 1999.

Suono Spazio Ambiente: costruire e percepire relazioni

Intervista a Ricciarda Belgiojoso
a cura di Alessandra Anceschi ■

Il suono diviene sempre più elemento determinante a qualificare spazi e ambienti. Saperlo leggere, progettare e plasmare diventa un'azione decisiva anche al fine di incrementare la qualità delle relazioni sociali e dei rapporti interpersonali. L'autrice, combinando competenze variegate, ce ne parla in questa intervista.

Parole chiave: spazio e suono – ambiente – architettura del suono – sound art – inquinamento acustico

Sound becomes more and more a key element to describe spaces and environments. Knowing how to read, project, and shape it becomes a crucial act also in order to increase the quality of social and personal relationships. The author talks about this in her interview, combining various competences.

Keywords: space and sound – environment – sound architecture – sound art – acoustic pollution

Ricciarda Belgiojoso è studiosa dalle plurime competenze. Laureata in architettura, diplomata in Pianoforte e in Tecnologie del suono, dottorata di ricerca in Storia dell'Arte, si interessa alle variegate intersezioni tra architettura, arte e musica. In qualità di docente di Arte negli spazi pubblici, presso il Politecnico di Milano, ci è sembrata interlocutrice ideale a cui porgere quesiti sulle relazioni del suono rispetto allo spazio e all'ambiente.

AA: Quanto sono determinanti gli ambienti sonori sui nostri comportamenti e nella costruzione delle relazioni sociali? Come agiscono sulla nostra percezione dell'ambiente circostante le proprietà del suono?

RB: La nostra percezione dello spazio dipende in gran parte dal senso dell'udito e i nostri comportamenti sono decisamente influenzati da come recepiamo e interpretiamo i suoni. Ad occhi chiusi possiamo farci facilmente un'idea delle caratteristiche dell'ambiente in cui ci troviamo: immaginate di trovarvi ad esempio in una cattedrale gotica, oppure in una camera d'appartamento, oppure in una piazza urbana, o ancora in un luogo di campagna. Le sensazioni che proviamo sono diversissime. E infatti anche da bendati riusciamo ad avvicinarci a un muro senza toccarlo o a una porta senza oltrepassarla, perché percepiamo le caratteristiche dello spazio architettonico senza doverlo necessariamente vedere: recepiamo la risposta degli elementi costruttivi al rumore di fondo dell'ambiente circostante e ai rumori che noi stessi produciamo con i nostri movimenti, i nostri passi, la nostra voce. Le onde sonore ci permettono di visualizzare la geometria degli oggetti. Ogni elemento architettonico è udibile perché il no-

stro orecchio è in grado di comprenderne la reazione ai suoni. Un ambiente reale, come ad esempio un luogo urbano, è un insieme complesso di superfici e volumi che possono essere letti in questo modo: udiamo le molteplici riflessioni dei suoni e ricostruiamo la forma dell'ambiente in base all'interazione di suoni ed elementi spaziali.

Il nostro rapporto con l'ambiente circostante è fondamentalmente il risultato di un complesso processo cognitivo che deriva dall'interpretazione dei suoni. Si svolge in diversi stadi: le onde sonore sono trasformate in segnali neurali, per cui siamo in grado di rilevare le sensazioni prodotte e di riconoscere le sorgenti sonore e l'acustica dell'ambiente; questi parametri poi influenzano il nostro comportamento. Tra questi processi vi è un continuo scambio di informazioni, per cui la realtà fisica e l'interpretazione personale si condizionano costantemente.

Ad esempio, reagiamo in un determinato modo al carattere accogliente di una stanza d'appartamento, in un altro modo al carattere pubblico di una hall di stazione dei treni – che sentiamo come fortemente risonante per via del pavimento in marmo e dei soffitti alti – e in modo ancora diverso al carattere di un edificio religioso che, a seconda del culto e dell'epoca di costruzione può favorire la comprensibilità della parola (come ad esempio negli edifici protestanti), il timore di Dio (ad esempio in una cattedrale medievale) o la preghiera individuale (pensiamo ad esempio a una cappella di epoca rinascimentale). Per quel che riguarda in particolare gli effetti che possiamo riportare negli ambienti urbani, consiglio di consultare quel bel volume realizzato da Jean-François Augoyard al Cresson di Grenoble, uno dei centri di ricerca dedicati allo studio dello spazio sonoro nelle città, che appunto

classifica e analizza gli effetti dei suoni sul nostro comportamento¹.

Ogni ambiente ha un suo significato sociale, un carattere più o meno pubblico o privato, e l'ascolto dello spazio varia da cultura a cultura e da individuo a individuo. Diversi studi dimostrano che gli strumenti per interpretare i suoni sono determinati dalla cultura più ancora che da fattori biologici. Un architetto consapevole delle proprietà acustiche degli edifici progetta spazi di cui si può fare esperienza mediante l'ascolto: interviene come un operatore sociale, è in grado di interpretare le esigenze funzionali, sociali e culturali date e di individuare le specifiche caratteristiche foniche da rendere in termini di spazialità rispetto a intenzioni e obiettivi della committenza, creando uno spazio i cui effetti sull'uomo sono progettati razionalmente. Progetta un ambiente capace di incoraggiare determinati atteggiamenti: ad esempio può ideare un luogo adatto alla preghiera o alla meditazione per i luoghi di culto, o invece nel caso della realizzazione di sale conferenze o di aule per lezioni può trovare il modo di favorire l'attenzione da parte del pubblico o degli studenti. Un architetto capace può rendere in termini di spazio sonoro valori e principi culturali. Può manipolare gli oggetti, le geometrie, le dimensioni e i caratteri fisici dello spazio costruito in modo da realizzare luoghi che suscitino tranquillità, o invece ansia o paura, luoghi che stimolino la socializzazione oppure l'isolamento, a seconda delle esigenze stabilite dalle necessità sociali e individuali.

AA: *Come si può "musicare" uno spazio pubblico? Quali esempi virtuosi possiamo prendere ad esempio? In che modo un intervento sonoro (installazione o altro) permette*

di cogliere aspetti dell'ambiente circostante e orienta alla lettura dello spazio?

RB: Credo valga la pena ricordare un paio di casi nella storia dell'umanità che mostrano come sia stato posto da sempre il problema. Ad esempio, tra i numerosi misteri che avvolgono il complesso monumentale di Stonehenge, il circolo di pietra neolitico situato nella piana di Salisbury nella regione del Wiltshire, in Inghilterra, vi è la possibilità che fosse stato realizzato con l'intenzione di amplificare il suono. È stato da poco pubblicato in merito uno studio condotto da Trevor Cox e dall'Università di Salford di Manchester per il *Journal of Archaeological Science*². Pare che la musica o le parole emesse all'interno del circolo venissero riflesse e amplificate in maniera notevole dai massi di pietra circostanti, che al tempo stesso invece proteggevano dai rumori esterni al cerchio, rendendo quindi anche difficile percepire quei suoni a chi ne stesse al di fuori. In particolare, pare che la riflessione dei suoni sui massi potesse amplificare la voce umana di 4 decibel, senza produrre eco (per cui si ritiene che i riti religiosi fossero in realtà limitati a poche persone).

Pensiamo anche ai teatri greci ed ellenistici, come ad esempio quello di Epidaurò, che sono stati realizzati in conche naturali, in modo da essere protetti da rumori esterni, e con un orientamento verso sud tale per cui la voce degli attori al pomeriggio (quando si tenevano gli spettacoli) veniva accompagnata dal calore del sole (il suono scorre più facilmente in aria calda che in aria fredda).

Per quanto riguarda invece esempi più recenti, in un libro pubblicato qualche anno fa³ riporto alcuni casi tratti dal mon-

¹ AUGOYARD – TORQUE 2004.

² COX 2020.

³ BELGIOJOSO 2009.

do della musica e dell'arte che mostrano come si possa giocare con il rapporto tra spazio e suono e tra noi e l'ambiente che ci circonda. Si tratta di interventi che si pongono come parte integrante dell'ambiente costruito e che sfruttano appunto, come già Stonehenge e il teatro di Epidauro, i fenomeni fondamentali della fisica del suono.

Ad esempio, per tanti anni il comune di Montréal ha commissionato una serie di *Harbour symphonies* che mettevano in musica il porto, con tanto di sirene delle navi, per festeggiare dopo l'inverno la riapertura delle attività portuali con brani musicali pensati quindi su scala urbana, con la banda del paese, le campane delle chiese in zona e vari altri strumenti musicali più o meno usuali. Un ascolto godibile da tutta l'area intorno al porto, per un pubblico distribuito per oltre un chilometro lungo il lago. Allo stesso modo, un compositore come Llorenç Barber ha composto per trent'anni concerti per le campane delle città di tutto il mondo.

Nel mondo dell'arte troviamo numerosi casi che indagano procedimenti specifici con cui elaborare i suoni negli spazi pubblici. Ad esempio, O+A (Bruce Odland e Sam Auinger) amano creare strumenti come vasi risonatori, tubi intonatori e vari altri sistemi, per convertire in musica i rumori: riprendono suoni tratti dalla quotidianità come il rumore del traffico o della pioggia e li alterano in tempo reale con l'intenzione di renderli eufonici, armonici. Hanno ad esempio realizzato un intervento intitolato *Traffic Mantra* a Roma nel 1991 ai Fori Traianei, riprendendo i rumori del traffico circostante facendoli risuonare in alcune anfore romane reperate in loco, per poi riprodurli in un'affascinante installazione sonora. Operando in questo modo, Odland e Auinger si rifanno alle ricerche sulla percezione dei suoni condotte da Oliver Sacks, il celebre neurologo, secondo cui rumore e armonia

sono decodificati da parti del cervello diverse. In uno stesso luogo, se ne sentiamo i rumori potremmo quindi reagire in un modo, mentre se sentiamo soltanto suoni eufonici, estratti da quei rumori, potremmo reagire in maniera diversa.

Un altro artista attivo in questo campo è Bill Fontana, che negli anni Settanta aveva lavorato alla registrazione di paesaggi sonori di tutta l'Australia, per stenderne una mappatura, e che da allora ha sempre lavorato a installazioni sonore. Generalmente Fontana mette in relazione tra loro diversi punti di ascolto, trasmettendo in tempo reale i dati acustici di alcuni luoghi in altri. L'idea di separare la sorgente sonora dal suono, che viene collocato altrove, è volta a riflettere sul significato acustico dei suoni e dei paesaggi sonori (un po' come quando Duchamp aveva pensato di estrapolare oggetti di uso quotidiano e ricollocarli in ambito museale). L'effetto è straniante, l'uditore avverte l'incongruenza e si chiede dove stia realmente e che cosa stia sentendo. Ad esempio, in *Sound Island*, realizzato a Parigi nel 1994 in ricordo dello sbarco degli Alleati in Normandia, Fontana aveva collegato i suoni della costa della Normandia con l'arco di Trionfo di Parigi, trasmettendoli in tempo reale con quarantotto altoparlanti montati in facciata. I suoni delle onde dell'oceano che si infrangevano sulla costa coprivano tra l'altro, per le persone salite sull'Arco di Trionfo, il rumore del traffico sottostante, creando una separazione invisibile ma molto forte nella percezione, tra la realtà della piazza urbana e la situazione creata dall'installazione.

Dobbiamo citare anche Max Neuhaus, che è stato uno dei grandi maestri di quest'arte di lavorare i suoni negli spazi pubblici, e di cui, chi è stato a New York, certamente ricorda l'installazione realizzata nel bel mezzo di Times Square, ancora oggi in funzione: dalle grate della metropo-

litana emergono suoni creati sinteticamente, che creano come un muro invisibile che trasforma radicalmente la nostra percezione di quello spazio, forse il più frequentato al mondo. Attraversando la piazza ci ritroviamo in un luogo altro, come un piccolo eden, per poi ripiombare nel caos newyorchese.

Ricorderei ancora Janet Cardiff e Viv Corringham, che rappresentano bene invece quelle forme di *Sound Art* interessate al tema del percorso, per cui la passeggiata urbana diventa un modo per intervenire sulle nostre emozioni. Le *Soundwalks* di Cardiff ricordano le classiche audio guide museali: al pubblico viene dato un apparecchio per sentire in cuffia un nastro registrato, e sentiamo una voce che ci guida lungo un percorso, dandoci le indicazioni per come muoverci. Sullo stesso nastro l'artista ha creato un paesaggio sonoro tra il reale, il virtuale e la storia, raccontandoci un suo paesaggio sonoro. Corringham ha realizzato invece alcune *Shadow-walks* in cui si ripropone di ricostruire le ombre sonore di qualcuno che passeggia per la città. Chiede di poterlo accompagnare in un percorso a lui particolarmente caro e percorrendo insieme la strada ne studia il paesaggio sonoro. Poi, lo ripercorrerà da sola cercando di immedesimarsi nel personaggio, indagando gli aspetti a lui più cari, realizzando le sue improvvisazioni vocali.

Un'altra artista da segnalare è senz'altro Susan Philips, Turner Prize 2010, interessata in particolare alle proprietà emotive e psicologiche del suono e a come possono alterare la coscienza dell'ascoltatore.

Io stessa ho partecipato alla realizzazione di un'installazione sonora, *La Porta dei Suoni*, per il nuovo parco *Pausa Urbana* di fronte al Cimitero Monumentale a Milano. Con Walter e Guglielmo Prati abbiamo pensato all'accesso al Parco come un momento di stacco e possibile abbandono

immaginifico, mediante suoni della natura, suoni evocativi, frammenti melodici e dialoghi sonori che creano una musica in perenne mutazione nell'arco della giornata, con una successione di scene che interpretano in maniera variegata lo spazio acustico plasmato tra i due totem.

AA: *Il primo capitolo del suo volume Costruire con i suoni⁴ colloca in esergo una citazione tratta dal Manifesto futurista di Luigi Russolo. Cosa ci lasciano in eredità le estetiche delle avanguardie storiche rispetto all'arte dei rumori?*

RB: I futuristi sono stati tra i protagonisti della storia dell'introduzione del rumore in musica. A inizio del Novecento, tra i vari rivolgimenti delle avanguardie artistiche legati naturalmente ai radicali cambiamenti che stavano avvenendo nella società, grazie anche a decisive scoperte scientifiche e tecnologiche, i futuristi aspiravano a realizzare un nuovo genere di espressione musicale appunto fondato sui rumori, e quindi che facesse uso di nuove tonalità, nuove armonie, nuove melodie e nuovi strumenti. Insieme ai suoi colleghi, Russolo crea gli intonarumori, strumenti pensati appunto per ricreare vari rumori, naturali o artificiali, come il rombo del tuono, i sibili del vento, lo scrosciare delle cascate, il gorgogliare dei ruscelli, i fruscii delle foglie, il trottare dei cavalli, i versi degli animali, i rumori dei tram e delle automobili, le ruote cerchiate in ferro di carri e vetture sul selciato. Per realizzare questi strumenti Russolo distingue tra loro i rumori e li classifica, secondo toni e ritmi predominanti, in sei famiglie: rombi, tuoni, scoppi, scrosci, tonfi, boati; fischi, sibili, sbuffi; bisbigli, mormorii, borbottii, brusii, gorgoglii; stridori, scricchiolii, fruscii, ron-

⁴ BELGIOJOSO 2009.

zii, crepitii, stropiccii; rumori ottenuti da percussione di metalli, legni, pelli, pietre, ecc.; voci di uomini e versi di animali come grida, strilli, gemiti, urla, ululati, risate, rantoli, singhiozzi. In queste sei categorie i futuristi avevano ripartito i rumori fondamentali, e ritenevano possibile identificare gli altri rumori a partire da combinazioni di questi. I rumori della vita quotidiana venivano estrapolati dal loro contesto originario e considerati validi come elementi sonori a sé stanti: obiettivo era padroneggiarli, organizzarli, rimuoverne il carattere di accidentalità, astrarli dalle cause che li producevano per controllarne a piacere altezza, ritmo, intensità e timbro. Ai rumori venivano applicati concetti strettamente musicali, e così i rumori della città sono entrati nelle sale da concerto (dando non poco scandalo).

Già prima dei futuristi una personalità come Ferruccio Busoni aveva cercato nuovi suoni con cui comporre musica, pensando in particolare a scale e strumenti con intervalli musicali più piccoli del semitono. E all'epoca dei futuristi anche altri si interessavano all'uso dei rumori in musica, primo tra tutti Edgar Varèse, che era affascinato dagli strumenti a percussione e che aveva ad esempio introdotto tra gli strumenti vere e proprie sirene (*Ionisation*, 1929-31), e poi George Antheil e altri ancora.

Credo che le eredità che ci lasciano siano fondamentalmente due. Una riguarda l'idea di ampliare il più possibile la tavolozza dei colori e dei suoni a disposizione dei compositori per fare musica. L'altra riguarda invece un modo diverso di guardare ai rumori: dopo Russolo anche un'altra personalità del mondo della musica ha pensato di classificare i rumori, Pierre Schaeffer, uno dei fondatori della musica concreta, realizzata con il montaggio di registrazioni di suoni e rumori. Anche grazie a lui abbiamo imparato a guardare con più attenzione

alle diversità dei rumori, che non sono indistinti. Ora è per noi naturale pensare che suoni e rumori differiscono soltanto per la qualità delle loro componenti.

Dovremmo citare almeno altri due personaggi chiave di questa storia del rumore in musica, ovvero John Cage, che con *4'33''* – il brano per qualunque strumento o insieme di strumenti che richiede di non suonare alcuna nota – ci ha insegnato a fare attenzione anche ai rumori circostanti, e Raymond Murray Schafer, il padre del *Soundscape*, che ha invece aperto a un universo di ricerche ancora oggi in corso di sviluppo, legato alla pratica del *field recording*.

AA: *Tralasciando spazi architettonici appositamente pensati per il suono (auditorium, teatri, spazi performativi), l'attenzione verso la qualità uditiva degli ambienti abitativi sembra del tutto tralasciata. La costruzione degli ambienti scolastici, ad esempio, dimentica colpevolmente di considerare quanto la qualità dell'esperienza d'ascolto contribuisca alla qualità degli apprendimenti. Ci sono "colpevolezze normative"? In che modo costruire una consapevolezza uditiva degli spazi? Quali sono i parametri da considerare per aiutare a costruire analisi e valutazioni delle proprietà acustiche di un ambiente?*

RB: «Se l'architettura è buona, chi la ascolta e la guarda ne sente i benefici senza accorgersene» diceva Carlo Scarpa – lo troviamo citato da Joseph Kosuth, tra vari altri pensieri e alcuni disegni, in *Inventing Relations (for Carlo Scarpa)*, intervento realizzato nel 2016 all'Università Ca' Foscari sulla grande vetrata che dà sul Canal Grande dell'Aula Baratto (restaurata da Scarpa).

In architettura occorrerebbe tenere conto della stretta interrelazione tra spazio

e suono, che tuttavia sembra essere poco sfruttata: gli studi in materia tendono a limitarsi a progetti specificamente destinati alla realizzazione di sale da concerto e altri ambienti dedicati a esecuzioni musicali. Soltanto ricerche recenti hanno proposto di ampliare il campo di applicazione della scienza acustica in modo da integrare i suoni nel progetto con la stessa naturalezza con cui si trattano altri elementi compositivi. Obiettivo è contribuire alla qualificazione di edifici e ambienti urbani superando una mera pratica di eliminazione dei rumori basata su limitazioni dei livelli di emissione dei suoni e interventi di isolamento acustico nell'intenzione di sviluppare anche un approccio positivo, che consideri il rumore come segno di vita utile e necessario: i rumori possono qualificare, oltre che squalificare, un ambiente costruito. L'architetto deve saper padroneggiare i fondamenti della fisica del suono e della psicoacustica, come ad esempio la propagazione del suono in campo libero e la modificazione delle onde sonore rispetto a forme e materiali di rivestimento degli ostacoli incontrati. Se è richiesto un ambiente dalla elevata comprensibilità della parola sarà necessario agire in un certo modo, se al contrario si richiede un luogo sordo o estremamente risonante si agirà diversamente.

Le politiche comunitarie in materia di inquinamento acustico fondamentalmente indicano i livelli di massima intensità possibile dei rumori prodotti da veicoli, aerei e automobili, e prevedono aree silenziose o aree in cui non superare tot decibel, eventualmente in determinate fasce orarie. Un approccio che consideri i suoni da un punto di vista qualitativo valuta invece gli effetti dei rumori sul nostro comportamento, ragionando in termini di gestione, piuttosto che riduzione, del rumore. Si possono elaborare metodi che valutino le pratiche

abitative rispetto alla dimensione sonora dell'ambiente. Non tutti i rumori sgradevoli sono di forte intensità, anzi alcuni tra i più nocivi sono di bassa intensità. E ci sono anche suoni desiderabili: obiettivo non è ottenere silenzio ma progettare ambienti qualificati definendo i suoni appropriati per ciascun luogo.

È necessario progettare le forme costruite in funzione delle loro proprietà acustiche, e intervenire verificando la corrispondenza tra forma urbana e paesaggio sonoro rispetto alle esigenze di chi vive la città. Forme regolari rafforzano la riflessione dei suoni, mentre forme frastagliate accentuano il fenomeno della diffrazione e distribuiscono il suono in varie direzioni. Facciate in materiale riflettente producono effetti notevolmente diversi da materiali assorbenti: pietra, metallo, legno e altri materiali possono essere scelti anche in funzione delle loro conseguenze foniche.

Una corretta progettazione del verde può contribuire in modo significativo alla riduzione del rumore: alberi alti e folti di larghezza superiore ai 7 metri possono ridurre i suoni di 4 decibel, cinture dense di alberi profonde tra i 15 e i 40 metri arrivano a ridurli di 12 decibel. Ed è fondamentale pensare alla progettazione dell'ambiente come a un processo dinamico, che dipende sempre da fattori temporali come orari, giorni feriali e festivi, il susseguirsi delle stagioni. Per stabilire gli obiettivi acustici di un progetto, ad esempio ottenere un ambiente adatto a rendere ben udibile il parlato o la musica (amplificati o meno), oppure preservare in un parco i suoni della natura prodotti da uccelli e altri animali, o dal vento tra le fronde, è necessario valutare le caratteristiche e le esigenze del contesto e pianificare strategie acustiche specifiche, pensando agli effetti desiderati (e non). Una pratica usata abitualmente nella progettazione riguarda la proprietà

del mascheramento dei suoni: ad esempio, in una piazza il suono dell'acqua prodotto da una fontana è in grado di mascherare il rumore del traffico circostante, e rendere facilmente comprensibile il dialogo tra due passanti che altrimenti sarebbe soverchiato dal rumore di fondo.

AA: *Quali possibili azioni "pedagogiche" potrebbe essere utile intraprendere per costruire una sensibilità verso la qualità sonora di ciò che ci circonda? Se ci ponessimo quale obiettivo il miglioramento delle interazioni tra suono e spazio, quali orientamenti e quali atteggiamenti dovrebbero assumere la pluralità dei soggetti che potrebbero interessarsene (chi si occupa di educazione, insegnamento, musica, arte, progettualità, architettura ecc.)?*

Credo sarebbe utile avviare centri di ricerca dedicati, anche nell'ambito del recente interesse sempre più diffuso in materia di ambiente. Ad esempio, in una facoltà di architettura dedicata all'architettura ambientale (come alcune facoltà italiane di recente denominazione), sarebbe auspicabile introdurre un centro di ricerca sul suono come ce ne sono già in altri paesi. Cita-vo ad esempio il Cresson, centro di ricerca sullo spazio sonoro e l'ambiente urbano, che è un gruppo di ricerca architettonica e urbana fondato nel 1979 alla Scuola Nazionale Superiore di Architettura di Grenoble. Pensiamo poi all'IRCAM, Istituto di Ricerca e Coordinamento Acustica/Musica istituito nel 1970 a Parigi per il Centre Pompidou, centro nazionale di arte e cultura. Schafer invece ha potuto sviluppare le sue ricerche sul paesaggio sonoro grazie alla struttura della Simon Fraser University di Vancouver, dove ha varato il World Soundscape Project, progetto a scala internazionale. In Germania, Inghilterra e Stati Uniti vi sono vari centri di ricerca in materia.

Certo si potrebbero istituire anche corsi dedicati. Come testo di riferimento posso consigliare la pubblicazione storica *Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music*⁵, sempre di Raymond Murray Schafer; pensato per un corso per ragazzi, suggerisce una serie di esercizi per sensibilizzarli all'ascolto, e ancora dopo decenni rimane valido, ma se ne potrebbero elaborare di nuovi.

La materia è davvero interdisciplinare, per cui potrebbe essere occasione per stabilire collaborazioni tra Università, Conservatori e Accademie, per corsi trasversali e scambi con il mondo dell'arte, ma anche della sociologia, della psico-acustica, della medicina. Ideale sarebbe costituire gruppi di ricerca misti, che possano combinare i diversi contributi in studi integrati. Pochi altri temi sono altrettanto interdisciplinari, e credo che questa sia una risorsa e un'opportunità preziosa.

Bibliografia

JEAN-FRANÇOIS AUGOYARD – HENRY TORQUE (a cura di), *Repertorio degli effetti sonori*, Quaderni di Musica/Realtà, LIM, Lucca 2004 [ed. or. 1995].

RICCIARDA BELGIOJOSO, *Costruire con i suoni*, FrancoAngeli, Milano 2009.

TREVOR COX, *Using Scale Modelling to Assess the Prehistoric Acoustics of Stonehenge*, "Journal of Archaeological Science", vol. 122, ottobre 2020, 105218, pp. 1-8.

RAYMOND MURRAY SCHAFER, *Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music*, Clark & Cruickshank, Toronto 1969.

⁵ SCHAFER 1969.

Vincenzo Culotta ■ Formarsi
in ascolto

L'autore, convinto che esista una relazione tra gesto musicale e gesto formativo, descrive una ricerca condotta attraverso due laboratori di ascolto-formazione. Proponendo un ascolto performativo, basato su pratiche di improvvisazione corporea, verifica come il gesto musicale della partitura si possa trasformare in gesto corporeo, rafforzando la teoria che la dimensione più basilare del conoscere e dell'apprendere abbia come centro il corpo, inteso come strumento musicale primigenio.

Parole chiave: ascolto – azione e relazione – formazione insegnanti – corporeità – linguaggi estetici

The author, convinced that there is a relationship between musical and formative gesture, describes a research conducted through two listening-training workshops. By proposing a performative listening, based on body improvisation practices, he verifies how the score musical gesture can be transformed into a body gesture, reinforcing the theory that the most basic dimension of knowing and learning has the body as its center, understood as a primal musical instrument.

Keywords: listening – action and relationship – teacher training – corporeality – aesthetic languages

Verso l'idea di un ascolto partecipato e performativo

Con il termine *musicizing* Christopher Small – musicista, musicologo e educatore – intende alludere al complesso delle azioni umane (comporre, provare, eseguire, ascoltare, danzare, ma anche regolare i suoni, le luci, preparare il palco) il cui intreccio individua un campo performativo del musicale¹. L'invenzione del verbo *to music* sottende la volontà dell'autore di decostruire il concetto di musica come *prodotto*, per lasciar emergere ciò che tale ipostatizzazione ha adombrato, ossia che la musica è prima di tutto ed essenzialmente *azione e relazione*.

Il considerare l'opera come un "idolo" ha improntato le teorie e le pratiche maggioritarie della vita e dell'educazione musicale della nostra modernità, almeno nell'ambito della musica occidentale cosiddetta classica. Dal pensiero che identifica la musica con le sue opere – afferma Small – derivano diversi corollari. Primo: il momento performativo è esterno al processo creativo, che si realizza nella stesura dell'opera da parte del compositore. La *performance* è una riproduzione che ha il ruolo di trasformare in suono ciò che è scritto in partitura, rendendolo così fruibile all'ascoltatore². Secondo: compito dell'ascoltatore è di apprezzare estetica-

mente l'opera, sforzandosi di chiarificare la forma e di comprendere il contenuto di senso. Terzo: l'essenza dell'opera è atemporale e assoluta, e il suo valore si costituisce a prescindere dal contesto concreto in cui di volta in volta essa di fatto si realizza, e dai processi relazionali e di soggettivazione che la sua esecuzione è in grado di innescare.

Alla decostruzione dell'idea di musica come opera si è dedicato – parecchi decenni prima di Small – Heinrich Bessler, allievo di Heidegger, affrontando il problema nei termini di una genealogia di impianto storicistico. Nel saggio, breve e illuminante, intitolato *L'ascolto musicale nell'età moderna*³ l'autore usa a sua volta un'espressione inedita: "musica-rappresentazione". Attraverso Bessler, comprendiamo come la "musica-rappresentazione" sia un vero e proprio dispositivo che, nell'età moderna, arriva ad articolare e regolare l'intera vita musicale. Al suo interno, l'ideale dell'ascolto si figura come un atto di cognizione interiore, che si sforza – al di là di qualsiasi elemento extra-musicale (comprese le proprie fantasie e suggestioni) – di riprodurre il pensiero musicale che nell'opera si rappresenta. Il corrispettivo della "musica-rappresentazione" è dunque un ascoltatore consapevole e attivo, capace di ricostruire il senso musicale attraverso operazioni interne e non verbali complesse, basate su regole cognitivo-procedurali di associazione, comparazione, strutturazione gerarchica, astrazione, trasformazione.

Su questa attività privata e invisibile dell'ascoltatore – come fosse una verità ontologica – si sono concentrate le anali-

¹ SMALL 1998.

² A tal riguardo è significativo quanto afferma Arnold Schönberg in uno dei suoi rari saggi sulla *performance* musicale (*For a treatise on Performance*, 1924): il più alto compito di ogni *riproduzione* (*Vortrag*) musicale dovrebbe essere di restituire nel modo più fedele possibile la logica del pensiero compositivo così come emerge nella relazione complessiva tra tutti i suoni segnati in partitura. Questa è la precondizione di ogni far musica e ciò che solo può soddisfare le esigenze di un ascoltatore consapevole e sensibile (SCHÖNBERG 1975).

³ BESSLER 1993.

si di Psicologia cognitiva della musica⁴ e anche le riflessioni di autori come Elliott, che hanno posto sì l'accento sulla costruzione attiva e sulla proceduralità nell'ascolto musicale⁵, senza però mai riconoscere ad esso una vera e propria valenza performativa: l'ascolto non assurge, per questi autori, a livello del *fare* musica.

Nella mia ricerca di dottorato, ho esplorato la possibilità di istituire un campo di esperienza dell'ascolto musicale che stia dalla parte della "musica-relazione"⁶. Qui l'opera non occupa il posto di un *oggetto* di comprensione, ma piuttosto – parafrasando Mikel Dufrenne – di un "quasi-soggetto"⁷. Di un vero e proprio agente, cioè, in grado di catalizzare un processo di interrelazione organica (corporeo-emotivo-cognitiva) e materiale tra gli ascoltatori. Questi ultimi imparano a condividere i movimenti fisici e simbolici di attribuzione di un senso e di indagine volte sì all'opera, ma al contempo anche a se stessi, ai loro reciproci posizionamenti e azioni, e alle dinamiche posturali materiali e simboliche con cui essi costruiscono le proprie realtà di vita e professionali.

Ipotesi di un'analogia strutturale tra il gesto musicale e il gesto formativo

Sul pensiero di autori come John Dewey e Riccardo Massa ho costruito la mia cornice teorica di riferimento in campo pedagogico, all'interno della quale ho potuto riconoscere una competenza costitutiva di

base del formatore nella capacità di comporre, alla stregua di un musicista, istanze materiali, simboliche, affettive, cognitive in un *setting* capace di favorire l'accadere di un'esperienza educativa. Questo *setting* è un campo di «rielaborazione culturale distinto dalla vita diffusa»⁸, ma in cui proprio *della* vita, agli educandi, si dà la possibilità di fare esperienza in modo intensificato, riflessivo e prospettico. La qualità dell'esperienza educativa ha a che fare con la temporalità: si tratta infatti di poter accedere a un'intensificazione del presente che abbia effetti nei termini di un ampliamento degli orizzonti di esperienza nel futuro⁹. Essa è anche determinata da quanto accade sul piano materiale e relazionale, strutturalmente intrecciato a quello dei contenuti di sapere. La "danza" delle relazioni avviene primariamente a livello dei corpi vissuti, del loro movimento e dei loro gesti. Questi ultimi, per dirla con Merleau-Ponty, «tendono vettori affettivi, scoprono sorgenti emozionali»¹⁰, creano un movimento espressivo che è «ciò che proietta all'esterno i significati assegnando a essi un luogo»¹¹. Il piano simbolico dei contenuti di senso e quello materiale e performativo dei *gesti formativi* sono embricati, inscindibili; così come nella musica. Come per il "gesto musicale"¹², anche la qualità del gesto formativo

⁸ MASSA 1997, p. 86.

⁹ La *continuità* è uno degli attributi fondamentali di un'esperienza educativa. Cfr. DEWEY 2014.

¹⁰ MERLEAU-PONTY 1965, p. 202.

¹¹ *Ibid.*

¹² Da più di due decenni, una vasta comunità internazionale di ricerca lavora sul concetto di "gesto musicale" secondo la prospettiva della *Embodied Music Cognition* (COX 2016; GODØY – LEMAN 2010; GRITTEN – KING 2006; HATTEN 2004; LARSON 2012). Mi sono in particolare confrontato col lavoro del musicologo Robert Hatten, il quale giunge a de-

⁴ Cfr. uno dei più autorevoli rappresentanti delle ricerche di psicologia cognitiva della musica, SLOBODA 1988.

⁵ ELLIOTT 1995.

⁶ È ciò che Besseler contrappone a "musica-rappresentazione". Cfr. op. cit.

⁷ DUFRENNE 1973.

si struttura secondo la durata, il ritmo, l'intensità, la forma. Vi è una musicalità interna al gesto del formatore, ed è ciò in cui consiste la dimensione performativa del formativo. Lavorare su tale dimensione significa spostare il cono di luce dall'azione didattica (con i suoi strumenti, modalità comunicative e obiettivi) all'atto e al campo pedagogici indagati nella loro relazione co-costitutiva ed evenemenziale.

Ascolto musicale come formazione. Domanda di ricerca e progettazione di un *setting* laboratoriale

Dall'ipotesi di un'analogia strutturale tra il musicale e il pedagogico, è sorta la domanda che ha guidato la mia ricerca: se e come una certa esperienza di ascolto della musica possa favorire l'emersione – e così, la sua identificazione come specifico *oggetto* formativo – della dimensione estetica, “musicale”, della pratica educante. Se e in che modo, cioè, l'esperienza di ascolto di un'opera di musica da parte di un gruppo di educatori possa riflettersi in un processo di (tras)formazione delle loro posture dinamiche¹³, al contempo materiali e simboliche, che sono alla base della strutturazione e della gestione dello spazio educativo. Mi sono proposto, insomma, di esplorare l'ascolto musicale *come* formazione elementare (non nel senso di semplice, bensì, di costitutivo) di formatori.

finire l'essenza del gesto musicale in termini che trascendono la sua specifica modalità percettiva, come: «significant energetic shaping through time» (HATTEN 2004, p. 95). Nel divenir-forma significante dell'energia nel tempo si strutturano organicamente i fattori dell'altezza, durata, dinamica, timbro, articolazione.

¹³ GAMELLI 2016.

La ricerca in tal direzione implicava, come già anticipato sopra, una riconsiderazione dell'ascolto musicale nei termini di *azione* e riflessione gruppalì, al contempo autonome e correlate all'opera. Andavo così figurandomi l'ascolto come un atto di intercettazione e di conversione¹⁴ di un piano performativo immanente all'opera in uno soggettivo, che mantenga col primo una relazione di familiarità¹⁵; una relazione *simpatetica*¹⁶ – si badi bene, non di rappresentazione – in cui la partitura dei “gesti” musicali venga trasposta nella creazione di una partitura psico-corporea ad opera degli ascoltatori. La morfologia dinamica e tensiva che si sviluppa *attraverso* i suoni si espande, così, divenendo musica *del* corpo, grazie a una pratica di sollecitazione e di sintonizzazione svolta dal conduttore di tale percorso formativo.

Realizzazione di due laboratori di ascolto-formazione

Nel corso dell'anno accademico 2018-2019 ho condotto due laboratori di ascolto musicale (successivamente analizzati come studi di caso all'interno della mia tesi di dottorato) con due rispettivi piccoli gruppi di studentesse iscritte alla laurea magistrale di Scienze pedagogiche dell'Università Bicocca di Milano (il gruppo più numeroso era formato da 7 partecipanti). La loro adesione volontaria alla mia proposta era motivata da un interesse ad approfondire la relazione tra educazione, corporeità e linguaggi estetici. Solo una di loro aveva condotto in passato studi musicali, frequentando per un certo numero di anni il corso di violino in conservatorio.

¹⁴ Cfr. VIZZARDELLI 2017.

¹⁵ WITTGENSTEIN 1967.

¹⁶ RIDLEY 2014.

Lo spazio a nostra disposizione era un ampio salone, semi-vuoto, dotato di un pianoforte a coda. Ciascun laboratorio ha previsto cinque sessioni esperienziali di tre ore l'una programmate nell'arco di dieci giorni, più un incontro plenario finale con entrambi i gruppi delle partecipanti.

Il cuore dei laboratori era rappresentato dall'ascolto performativo di un'opera musicale da me eseguita più e più volte al pianoforte nel corso degli incontri. Alle studentesse del primo gruppo ho proposto l'*Improviso* n. 1 op. 90 di Schubert; a quelle del secondo, *La Cathédrale engloutie* di Debussy. La scelta di questi brani è stata dettata dall'idea di presentare in musica due concezioni molto diverse di processo: se quello dell'*Impromptu* di Schubert, infatti, consiste nell'evoluzione drammatico-narrativa di un tema iniziale, secondo un procedimento di variazione sviluppante; quello che si svolge nel *Prélude* di Debussy riguarda invece una *situazione* sonora. Essa muta, evolve, per poi ripresentarsi nelle note finali, leggermente ma significativamente trasformata. La dinamica della forma segue qui le avventure di emersione e immersione, densificazione e rarefazione attraverso cui il compositore francese fa evolvere l'immagine sonora iniziale. Due differenti strutture processuali, quindi, per altrettante modalità di ascolto, che hanno a loro volta portato alla costruzione di due diversi processi laboratoriali.

La musica del corpo

In ogni incontro, le sessioni improvisative di ascolto performativo erano sempre precedute da esercitazioni di espressione corporea, volte a espandere la percezione della musicalità rinvenibile

nei movimenti e nelle gestualità del corpo "vissuto".

La progettazione di quest'attività ha tratto ispirazione e preso numerosi spunti dal lavoro di espressione corporea che Susanne Martinet¹⁷ conduce da decenni nei suoi corsi e seminari, a uno dei quali ho preso parte attiva, nell'estate del 2017. L'insegnamento proposto da Martinet si basa su una sua rilettura originale degli scritti di Jaques-Dalcroze, volta a enucleare, nella concezione del maestro ginevrino, l'idea e la pratica di una musicalità tutta interna al movimento corporeo, che può essere didatticamente sviluppata anche a prescindere dagli stimoli sonori provenienti da fuori. Il pregio della rilettura di Martinet è di svincolare la pedagogia dalcroziana da un approccio "eccitazionista"¹⁸, che appare a tratti troppo imperniato sulla relazione stimolo-risposta.

La fase preparatoria all'ascolto musicale performativo, nei miei laboratori, non costituiva un "riscaldamento", ma direi piuttosto, un'*intonazione* dei corpi, secondo l'idea di un rapporto chiasmatico tra corpo e musica. In quest'ottica, disporsi all'ascolto dei suoni e delle strutture musicali significa sentire la musica che si produce *nel* movimento psico-corporeo; d'altra parte, tale percezione può ulteriormente espandersi e affinarsi nella misura in cui ci si eserciti a captare la morfologia dinamica interna alle opere musicali.

In questa fase di lavoro le partecipanti erano da me invitate – nel corso di un'attività che si focalizzava ora sui movimenti di spostamento nello spazio, ora sui gesti riguardanti il tronco e gli arti superiori – a sperimentare gli aspetti della continuità

¹⁷ MARTINET 1992.

¹⁸ LENTINI 2014.

e dell'organicità del movimento e della sua forma. A livello di estetica gestuale, la "melodia cinetica" – di cui parlava lo psicologo Alexander Lurija alludendo al coordinamento neurale dei movimenti motori¹⁹ – trova il suo luogo di montaggio nell'*appercezione* senso-motoria. Si possono ricercare dei legami tra i movimenti corporei, in modo da conferire a essi una continuità tale che il loro punto di origine e di arrivo siano sentiti come ritmicamente connessi nell'unità di un'azione che assume così un valore estetico²⁰. L'ascolto a livello *micro* – intra-corporeo – può espandersi a livello *meso*, riguardante il corpo proprio in relazione a quello dell'altro, e a livello *macro*: qui l'attenzione è rivolta alla polifonia che si genera in un gruppo di corpi in movimento. Così, la seconda tappa della fase di "intonazione" ha previsto la composizione estemporanea di azioni di gruppo condotte all'interno di cornici date: apertura/chiusura, densificazione/rarefazione; slancio/cedimento; contatto/distanziamento, e così via. La natura trans-modale di questi *pattern* di processo si è prestata a un esercizio di conversione metaforica ad opera delle partecipanti dal piano delle relazioni corporeo-musicali a quello delle relazioni simbolico-pedagogiche; esercizio favorito dalla mediazione fondamentale di fasi di *co-riflessività*, su cui mi soffermerò qui di seguito a proposito dell'ascolto performativo dell'opera musicale.

Mettere in atto l'ascolto (*enactive listening*)

Il percorso di ascolto performativo dell'opera è consistito, per entrambi i la-

boratori, in una serie numerosa di sessioni di improvvisazione corporea realizzate dalle ascoltatrici-*attuanti* contemporaneamente alle mie esecuzioni al pianoforte, e orientate verso la costruzione di una *performance* finale. Quest'ultima – di pochi minuti, interamente basata sull'azione corporea, con o senza la presenza della musica da me suonata (a seconda delle scelte operate, in fase di progettazione, rispettivamente dai due gruppi) – ha costituito un momento di restituzione non tanto del senso del brano, quanto dell'intero processo di ascolto-formazione esperito dalle partecipanti.

Le improvvisazioni corporee erano sempre concatenate tra loro, e i punti di raccordo erano costituiti da quelli che ho chiamato: "circoli di riflessività". In essi, ciascuna partecipante riportava al gruppo i movimenti e le azioni da essa compiuti nell'improvvisazione precedente, assieme alle proprie percezioni psico-senso-motorie. Il gruppo, attraverso un confronto riflessivo, poteva decidere allora di adottare i movimenti/azioni dell'una o dell'altra nell'improvvisazione successiva. Adottare a livello di gruppo un movimento o un'azione significava, sul piano individuale, *adattarlo* ai propri schemi motori, alle proprie attitudini e al proprio sentire. Grazie a questo doppio principio di adozione/adattamento, si andava componendo non una coreografia rigida, bensì, una partitura psico-corporea aperta, sempre disponibile ad accogliere modifiche e variazioni apportate dalle singole partecipanti, e in continua evoluzione.

In occasione dell'incontro plenario finale, le studentesse che avevano preso parte al primo laboratorio – in cui era stato messo a punto quello che si è rivelato essere un vero e proprio metodo di ascolto

¹⁹ OLIVERIO 2002.

²⁰ MARTINET 2008.

performativo – hanno insistito sulla funzione di mediazione quasi salvifica svolta dal gruppo nei percorsi delle singole. Da un certo punto in poi – esse hanno dichiarato – il processo del laboratorio ha preso un altro ritmo e un'altra qualità. Da una dimensione individuale (anche di fatica e frustrazione) si è raggiunto progressivamente un sentire di gruppo che ha sciolto i grumi dell'eccesso di pensiero, portando entusiasmo e facilitando un'intensificazione della presenza a sé e all'Altro.

Il dato rilevante dal punto di vista (tras)formativo è stato il passaggio a una soggettivazione di secondo livello, esito di un processo di consapevolizzazione ed espansione delle proprie percezioni, sentimenti e schemi di azioni, esplorati assieme agli altri e in dialogo con l'opera musicale; ma anche il riconoscimento di una dimensione strutturalmente plurale dei processi conoscitivi e di apprendimento, sin nelle regioni profonde del corpo-in-azione²¹. Non parlerei, a questo proposito, tanto di co-costruzione della conoscenza, quanto degli effetti conoscitivi e formativi di un'azione compositiva²², sistemica e trans-individuale, che si struttura attorno all'evento della *sintonizzazione*.

La composizione di un sapere pedagogico incarnato nell'ascolto musicale performativo: due esempi

Il fenomeno della *sintonizzazione* è stato oggetto di una teoria locale elaborata dalle partecipanti del secondo laboratorio, a partire dalla visione in video di un'im-

provvisazione corporea compiuta nella giornata precedente²³. In fase riflessiva, l'agire assieme è stato connesso con l'esercizio e lo sviluppo di una certa qualità di ascolto musicale, e questo, a sua volta, con l'evento della sintonizzazione. Le partecipanti hanno trovato, infatti, che il vero punto dell'ascolto relazionale stia nel sintonizzarsi. Perché siano poste le condizioni per il suo accadere, bisogna darsi tempo e imparare a stare nell'incertezza. Tale restare sospesi nell'ascolto di ciò che accade attorno è stato suggestivamente legato all'esperienza del silenzio nella musica di Debussy, che esse andavano sperimentando nelle posture e nei movimenti dei corpi. Un silenzio che non è assenza, bensì, compresenza di gesti sonori molteplici, locali, disparati, che sta all'ascoltatore connettere in un quadro che presenta uno stato di imminenza di qualcosa che ha da venire, ma nello stesso tempo, di indeterminazione su ciò che verrà.

La metafora del silenzio sonoro debussiano, evocata dalle partecipanti, ha fatto evolvere la loro idea dell'ascolto in una direzione forse per loro stesse inedita. Quanto esse andavano prospettando era un tipo di ascolto diverso da quello abitualmente prestato nella vita e nei luoghi di formazione (un ascolto volto a capire che cosa ci venga detto e spiegato); un ascolto altro anche da quello che si adotta nei confronti di un'opera musicale nel momento in cui si cerchi di seguirne il filo e di analizzarne e chiarificarne il senso.

²¹ Il trattino ha la funzione di rimarcare l'inscindibilità dei due termini – corpo e azione – che, in un certo senso, si co-costituiscono. Il corpo vissuto, infatti (quello che i tedeschi indicano come *Leib*, distinto da *Körper*) è già sempre corpo-in-azione.

²² Cfr. FORMENTI 2017.

²³ Entrambi i laboratori sono stati integralmente video-registrati. Il video ha rappresentato il principale materiale di analisi per l'elaborazione degli studi di caso della Tesi. Esso è stato spesso utilizzato, come nell'esempio qui citato, anche all'interno dei laboratori per stimolare le azioni di riflessività delle partecipanti (cfr. GOLDMAN ET AL. 2007).

Si trattava piuttosto di una sorta di ascolto *atmosferico*, di campo. Proprio incarnando questa particolare postura di ascolto – così andavano riflettendo le partecipanti – si pongono le condizioni per un’autentica azione comune, polarizzata dall’evento della sintonizzazione.

Un ulteriore tassello aggiunto a questo mosaico riflessivo è venuto dal commento di una partecipante al suo stesso agire nella scena vista in video: «ho mosso qualcosa, ora faccio un passo indietro e mi fermo a guardare cosa accade». Quest’ultimo contributo è stato importante nel ridefinire il quadro di tale particolare tipologia di ascolto, esplicitandone una qualità fondamentale: l’oscillazione tra attivo e passivo – l’«andirivieni che connette la neutralità e l’intervento», come scrive Roland Barthes²⁴ – che contrasta con l’idea lineare del tempo. Questo ascolto flessibile, attivo-passivo, situazionale, è performativo nella misura in cui fa accadere qualcosa di inedito, di non prospettato, di non già saputo, il cui senso, anzi, potrà configurarsi solo *a posteriori*. Questa postura dello stare in ascolto è simbolica e materiale a un tempo. È, infatti, in prima istanza una disposizione corporea a creare le condizioni, e dunque un campo di esperienza, affinché un evento di sintonizzazione si dia. Esso segna il doppio passaggio di formazione dall’individuale al costituirsi di un “Noi”, e da questo a una ricomprensione del sé in quanto co-essere di un processo di apprendimento e conoscenza (ma più basilamente, di esistenza). A partire dall’intercettazione di alcune dinamiche fondamentali del *Prélude* di Debussy, le partecipanti sono così giunte – grazie a un’alternanza ricorsiva tra fasi di azione

corporea e fasi riflessive – a enucleare e a rendersi consapevoli di una competenza essenziale dell’educare.

Gli elementi di tale competenza sono stati contattati come esperienze corporee, e grazie a ciò si sono potuti rendere disponibili a livello conoscitivo come “metafore costitutive”. Tale espressione è stata utilizzata da Mark Johnson, nel suo libro intitolato *The Body in the Mind*²⁵, in cui egli mostra come le categorie fondamentali con cui conosciamo e comprendiamo siano delle proiezioni metaforiche, frutto dell’attività mediatrice e creatrice della nostra immaginazione, in grado di trasportare ed espandere sul piano del pensiero astratto le percezioni e gli schemi motori appartenenti al proprio corpo. Ora, poter ripercorrere in campo pedagogico il processo di composizione di alcune metafore costitutive significa poter assurgere a un sapere incorporato e per questo ben più ricco, complesso, sfaccettato e orientante di quanto potrebbe essere acquisito attraverso un’attività di pensiero meramente riflessiva. Il secondo esempio che mi accingo ora a esporre spero aiuti a chiarire meglio questo aspetto centrale della mia proposta laboratoriale.

Nello studio di caso avente per oggetto il processo svoltosi nel secondo laboratorio, ho voluto ripercorrere a ritroso un tratto dell’itinerario di ascolto performativo, al fine di descrivere, passo passo, la formazione ad opera del gruppo di una metafora educativa incorporata. Quest’ultima è stata esplicitata dalle partecipanti solo alla fine del percorso, ossia, nella fase progettuale della *performance* conclusiva e nella riflessione che ne è seguita. Sono state così enucleate e nominate tre cor-

²⁴ BARTHES 1985, p. 245.

²⁵ JOHNSON 1987.

nici fondamentali di senso delle loro improvvisazioni: “risvegliarsi”, “contattare l’altro”, “incontrarsi”, “confliggere”, “riconoscersi”, “tessere assieme una conoscenza”. Nell’individuare queste cornici il gruppo ha così trasposto i diversi snodi della dinamica strutturale del *Prélude* di Debussy nell’esperienza propria di ascolto performativo.

La descrizione dettagliata delle improvvisazioni e dei circoli di riflessività, che ha occupato pagine e pagine della mia tesi – e in cui mi sono a mia volta messo in gioco nell’esercizio di un ascolto incorporato nei confronti di quanto andavo visionando nei video²⁶ – aveva l’obiettivo di provare a restituire al lettore la complessità travagliata della co-costruzione di senso ad opera delle partecipanti, implicante una serie continua di attraversamenti metaforici: dalla musica all’azione corporea, da questa all’elaborazione di cornici di senso come restituzione incorporata delle strutture sonore del brano, dalle cornici a una nuova azione che si presentava come ripetizione variata della precedente, e così via, secondo un movimento ricorsivo spiraliforme. Dall’analisi è emerso, dunque, come l’elaborazione di una metafora formativa sia stata il frutto di un *procedere* metaforico (contenuto e processo risultavano dunque embricati). All’interno di tale processo, il risvegliarsi è stato metonimicamente associato dal gruppo a un’esperienza di emersione, di riscoperta del corpo proprio, dei suoi movimenti al contempo parziali e organici e delle sue potenzialità espansive ed espositive. Le ascoltatrici-*attuanti* potevano così aprirsi all’Altro, ossia: all’ambiente circostante – con i suoi spazi e le sue presenze ma-

teriali – e ai corpi degli altri con cui si entrava in una relazione anche oppositiva, ma in grado di produrre degli effetti di sintonizzazione. Di qui, infine, il darsi della possibilità di connettere, tessere assieme, comporre una molteplicità di pezzi diseguali e irregolari, una serie innumerevole di istanze, nell’articolazione di un ritmo, un tempo, uno spazio, una forma, in un’azione comune, che segna l’accadere di un’esperienza di formazione.

La valenza formativa dell’esperienza vissuta dalle partecipanti non ha riguardato tanto, o solo, l’elaborazione di un pensiero, di cui il momento esperienziale e attivo si costituirebbe come strumento; quanto piuttosto, le modifiche trasformatrici degli schemi senso-motori dei soggetti che sono il nucleo corporeo-muscolare dei loro posizionamenti teorici e pratici nella vita diffusa così come all’interno della scena educativa. La possibilità di riconoscere – grazie al processo di costruzione grupppale di un sapere – le proprie posture abituali, che si rendono così disponibili a essere modificate e affinate²⁷, è il cuore del laboratorio di formazione-ascolto.

Vi è una dimensione del conoscere e dell’apprendere più basilare rispetto a quella delle discipline e delle tecniche, e questa dimensione ha a che fare con la musica e con quello strumento musicale primigenio che è il nostro corpo. L’ascolto, l’azione e la composizione musicali (qui usati in un senso esteso ma non astratto, in un senso trans-disciplinare, per l’appunto) costituiscono una competenza essenziale del formatore. Noi – come scrive

²⁶ Si veda la nota 23.

²⁷ Per un’idea di *estetica* che si esplica in prima istanza a un livello pragmatico di esercizio volto a espandere le capacità percettive e sensitive del soggetto legate alla dimensione corporea cfr. SHUSTERMAN 2018 e la sua nozione di “somaestetica”.

Carlo Sini²⁸ – «nasciamo alla vita psichica come soggetti eminentemente ritmici e temporali, legati all'intensità e alla durata, coinvolgendo in ciò l'intero corpo ovvero l'intero orizzonte dei cinque sensi; nasciamo insomma come soggetti profondamente "musicali"». (Ri)apprendere questa musicalità, che è immediatamente relazione umana, è ciò verso cui è volta la pratica dell'ascolto musicale come formazione che ho esplorato nel mio percorso di ricerca.

Bibliografia

HEINRICH BESSELER, *L'ascolto musicale nell'età moderna*, Il Mulino, Bologna 1993 [ed. or. 1959].

ROLAND BARTHES, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino 1985.

ARNIE COX, *Music and Embodied Cognition. Listening, Moving, Feeling, and Thinking*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis (USA) 2016.

JOHN DEWEY, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2007 [ed. or. 1934].

JOHN DEWEY, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014 [ed. or. 1938].

MIKEL DUFRENNE, *The Phenomenology of Aesthetic Experience*, Northwestern University Press, USA 1973 [ed. or. 1953].

DAVID JAMES ELLIOTT, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York 1995.

LAURA FORMENTI, *Formazione e trasformazione*, Milano, Cortina 2017.

IVANO GAMELLI, *Il sapere del corpo*, IpocPress, Milano 2016.

ROLF INGE GODØY – MARC LEMAN, *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*, Routledge, New York 2010.

RICKY GOLDMAN ET AL. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano 2009.

ROBERT HATTEN, *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes. Mozart, Beethoven, Schubert*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 2004.

ELAINE KING – ANTONY GRITTEN, *Music and Gesture*, Aldershot, Ashgate 2006.

MARK JOHNSON, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, The University of Chicago Press, Chicago (USA) 1987.

STEVE LARSON, *Musical Forces. Motion, Metaphor, and Meaning in Music*, Indiana University Press, Bloomington, USA 2012.

DOMENICA LENTINI (a cura di), *La musica e le emozioni. Percorsi nell'estetica analitica*, Mimesis, Milano-Udine 2014.

SUSANNE MARTINET, *La musica del corpo. Manuale di espressione corporea*, Erickson, Trento 1992.

SUSANNE MARTINET, *Esplorare il pensiero di Jacques-Dalcroze*. Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU) 2008.

MAURICE MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965 [ed. or. 1945].

ALBERTO OLIVERIO, *L'apprendimento: concetti e parole. Motricità, linguaggio e apprendimento*, "Scuola e città", LIII(1), 2002, pp. 6-18.

AARON RIDLEY, *Simpatie musicali: l'esperienza della musica espressiva* [ed. or. 1995], in D. Lentini (a cura di), *La musica e le emozioni. Percorsi nell'estetica analitica*. Mimesis, Milano-Udine 2014.

ARNOLD SCHÖNBERG, *For a Treatise on Performance* (1923 o 1924), in Id., *Style and Idea*, Leonard Stein (ed.), Faber and Faber, Boston-London 1975.

ROBERT SHUSTERMAN, *Aesthetic Experience and Somaesthetic*, Brill, Leiden-Boston 2018.

CARLO SINI, *Nell'arte musicale siamo degli esecutori nati*, "Giornale del Quartetto di Milano", n. 19, settembre/novembre 2005.

JOHN SLOBODA, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1988.

CHRISTOPHER SMALL, *Musicking: The Meaning of Performing and Listening*, University Press of New England, Hanover 1998.

SILVIA VIZZARDELLI, *Filosofia della musica*, Laterza, Bari-Roma 2007.

LUDWIG WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967 [ed. or. 1953].

²⁸ SINI 2005.

Sandra Fortuna ■

Ascoltare con il corpo

La didattica dell'ascolto musicale suggerisce da tempo l'attivazione di strategie diversificate: movimento, rappresentazione grafica, verbalizzazione. Ma come influiscono queste differenti modalità sui processi di analisi e di attribuzione di significati? La ricerca qui illustrata, condotta in classe con bambine e bambini di 9 e 10 anni, conferma, alla luce della teoria della Embodied Music Cognition, l'efficacia di un approccio multimodale all'ascolto e suggerisce che il movimento corporeo favorisca una condotta analitica focalizzata sull'organizzazione temporale delle relazioni sonore.

Parole chiave: ascolto – corporeità – rappresentazione – verbalizzazione – ricerca – scuola primaria

The teaching methods related to music listening have suggested for a long time the activation of various strategies: movement, graphic representation, verbalisation. But how do these different modalities influence our analytical processes and the way we assign meaning? This research involving 9 and 10-year old children, confirms the effectiveness of a multimodal approach to listening, following the Embodied Music Cognition theory. It also suggests that body movement fosters an analytical approach focused on the temporal organization of sound relations.

Keywords: listening – corporeity – representation – verbalization – research – primary school

Quando sento la musica, immagino di ballare, per descrivere tutto quello che sento. A volte immagino di muovere le braccia come il direttore d'orchestra, così disegno la musica nell'aria.

Luana, 9 anni

Eppure le bambine e i bambini, a scuola e fuori, sono invitati a non muoversi durante l'ascolto musicale, in modo tale che il movimento corporeo non distolga l'attenzione dal suono e dalla «piena fruizione estetica del patrimonio culturale»¹. Il coinvolgimento corporeo e visivo rimane spesso ancorato alla sfera immaginativa, mentre l'interazione con l'esperienza musicale si concentra principalmente sul dominio verbale: si parla per descrivere ciò che si è ascoltato.

Ma siamo certi che un ascolto immobile sia l'unica strategia d'ascolto? Cosa succede nei processi di attenzione e comprensione musicale, quando mettiamo il corpo in movimento?

Da diversi anni il nuovo paradigma teorico della *Embodied Music Cognition*² enfatizza il ruolo del corpo e la sua interazione con l'ambiente come strumento di comprensione del mondo sensoriale esterno³.

In ambito musicale, per esempio, si ritiene che chi ascolta faccia riferimento ai propri schemi motori per attribuire significato alla musica, interpretando ciò che ascolta attraverso i repertori di azione di cui ha fatto esperienza in ambito extra-musicale: per esempio un suono decrescente può suggerire un movimento

che si allontana nello spazio, o un suono di forte intensità può far inferire un gesto energetico, come già descritto anche da Delalande (1993). La stretta relazione tra musica ed esperienza corporea può essere facilmente individuata ulteriormente nelle metafore che vengono utilizzate per descrivere la musica⁴. Quando noi descriviamo i suoni come alti, bassi, leggeri, ruvidi, scuri, facciamo riferimento a un'integrazione sensoriale (uditiva, visiva, tattile, cinestesica) basata sulla nostra esperienza corporea⁵. Non solo il corpo, ma anche le modalità di interazione corporea con l'ambiente determinano differenti processi di selezione percettiva. Facendo riferimento al concetto di *enaction*⁶, azione e percezione si influenzano a vicenda, così che «quel che percepiamo è determinato da quel che facciamo, da quel che sappiamo fare»⁷. Le interazioni corporee con la musica determinano il modo in cui i pattern musicali emergono dal flusso musicale e vengono rivestiti di significato. In ambito educativo molte intuizioni relative al rapporto tra movimento e musica furono avanzate già da É. Jaques-Dalcroze. Secondo il musicista e didatta, l'apprendimento musicale passava attraverso il corpo, ed era necessario riprodurre i tempi, i respiri, gli accenti e l'agogica, le energie della musica con il movimento del corpo e delle braccia per favorire una ricca comprensione musicale.

Il progetto di ricerca

Facendo riferimento alla cornice teorica dell'EMC, lo studio descritto in questo articolo cerca di indagare se effettivamente

¹ Indicazioni per il Curricolo 2012, pp. 58-59.

² Cognizione incarnata della musica, da qui in poi EMC.

³ LEMAN 2008; LEMAN – MAES 2015.

⁴ ZBIKOWSKI 2008.

⁵ LAKOFF – JOHNSON 2003.

⁶ VARELA – THOMPSON – ROSCH 1991.

⁷ NOË 2004, p. 1.

te diverse modalità di interazione, motoria o verbale, possano influire sulla percezione e sui significati attribuiti a un brano, durante l'ascolto⁸. Nello specifico la domanda posta è stata la seguente: «Se chiediamo alle bambine e ai bambini di descrivere un brano attraverso il movimento corporeo, o di descriverlo verbalmente dopo averlo ascoltato (senza coinvolgere il corpo), coglieranno gli stessi aspetti della musica? Si verificherà un cambiamento nel modo di percepire e visualizzare il brano? In caso affermativo, di che natura sarà questo cambiamento?»

Come strumento per indagare eventuali cambiamenti di significato, abbiamo chiesto di rappresentare graficamente il brano, attraverso notazioni spontanee, sia prima che dopo le attività di ascolto verbali o motorie, e di spiegare il collegamento del loro disegno con la musica.

Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 52 soggetti di 9 e 10 anni provenienti da tre classi di IV e V di due scuole primarie statali dello stesso Istituto Comprensivo⁹. Dalle risposte ai questionari, compilate sia da docenti che da studenti, è emerso un background musicale piuttosto simile, rafforzato dal fatto che le lezioni di musica organizzate dalle scuole erano condotte dalla stessa referente musicale.

⁸ La ricerca descritta è parte di un dottorato svolto presso il dipartimento di *Systematic Musicology* dell'Università di Gent (Belgio), con la supervisione del Dr. Luc Nijs e del Prof. Marc Leman.

⁹ Si ringraziano la referente di musica Sabrina Vernaroli per la competente collaborazione, le bambine e i bambini, le maestre e la Dirigente delle scuole di Amara e Badia dell'Istituto Comprensivo "Ceccano 1" (FR).

Design

Lo studio ha adottato un design sperimentale applicato a un contesto "ecologico"¹⁰ (la classe in cui le bambine e i bambini lavorano quotidianamente) ed è stato organizzato in cinque sessioni distribuite in cinque giorni compresi nell'arco di due settimane.

Il primo e il quinto giorno, come pre e post-test, le classi sono state invitate a disegnare una rappresentazione grafica del brano ascoltato (notazione spontanea) e a spiegare il collegamento tra musica e disegno.

Il secondo, terzo e quarto giorno, tra il pre e il post-test, ciascuna classe è stata divisa in due gruppi, rispettivamente gruppo A e gruppo B, per un totale di circa 8 componenti per gruppo, con all'interno lo stesso numero di maschi e femmine. Il gruppo A ha descritto la musica con il movimento corporeo, il gruppo B ha descritto la musica con commenti verbali.

Lo scopo di questo impianto era osservare se e in che modo le rappresentazioni grafiche della musica e le spiegazioni delle bambine e dei bambini subissero un cambiamento dal pre al post-test e se questo potesse essere attribuito alle attività, di movimento o verbali, svolte intorno al brano.

Materiale

Come contenuto materiale è stato scelto il brano *Canguri* tratto dal "Carnevale degli Animali"¹¹ di Camille Saint-Saëns,

¹⁰ Secondo il paradigma ecologico, le ricerche educative devono essere svolte nei contesti (scuola, famiglia, gruppi) dove i fenomeni realmente accadono, in modo da poter offrire reale supporto alla pratica educativa.

¹¹ È stata usata l'incisione del 1978 realizzata dalla Philadelphia Orchestra, diretta da Eugene

per la netta alternanza di parametri musicali opposti e la struttura simmetrica costituita da due frasi ripetute tre volte con una coda finale.

Procedura

Pre e post-test (1° e 5° giorno). Dopo brevi incontri per familiarizzare con le classi, è stato proposto il pre-test. Bambine e bambini sono stati invitati a sedersi liberamente sul pavimento di un'aula dedicata all'attività musicale, in cui erano stati disposti tappeti e cuscini. Lo scopo del setting era creare un'atmosfera meno "scolastica" e favorire un ascolto rilassato e informale, simile a una modalità di ascolto quotidiano. Dopo aver ascoltato il brano due volte consecutive senza che fossero fornite informazioni aggiuntive sul titolo e sul compositore, si è chiesto loro di descrivere la musica graficamente, secondo le seguenti istruzioni:

«Chiudi gli occhi e immagina la musica nella tua mente. Prova a descrivere¹² il brano con le matite, in modo tale che un amico che non può ascoltare la musica, possa capire, dal tuo disegno come è fatto questo brano. Mentre fai la tua descrizione con i colori, ascolterai la musica altre due volte. Puoi usare quello che preferisci: forme, linee, immagini, scene, note, con colori diversi o un colore solo. Tutto ciò che potrebbe essere utile per descrivere il pezzo, tranne lettere, parole o frasi. Ogni rappresentazione è valida, non ce n'è una migliore di un'altra. Ciò che è veramente importante è che ciascuna

descrizione rappresenti il proprio modo personale di vedere la musica».

Ogni partecipante ha ricevuto un foglio e sette matite colorate di diversa gradazione di colore e ha riascoltato il brano altre due volte, durante il disegno.

Al termine della descrizione grafica, è stato creato "l'angolo della presentazione", un luogo dell'aula appartato, in cui ogni persona, attraverso un'intervista non strutturata, è stata invitata a spiegare il significato della propria rappresentazione grafica e il collegamento con la musica.

Nel post-test del quinto giorno, sono state ripetute le stesse attività del pre-test: ascolto, rappresentazione e spiegazione.

Attività (2°, 3°, 4° giorno). Tra il pre e il post-test i due gruppi A e B hanno svolto differenti attività di ascolto distribuite in tre sessioni.

Il gruppo A (gruppo motorio) è stato invitato a descrivere ciò che sentiva nella musica mediante i movimenti del corpo. Il gruppo B (gruppo verbale) è stato invitato a descrivere la musica verbalmente dopo averla ascoltata.

La consegna è stata simile per entrambi i gruppi:

«Immagina di descrivere la musica con il movimento del corpo (gruppo motorio), oppure con la tua descrizione verbale (gruppo verbale) a un amico che non può sentire il brano, in modo che, dalla tua descrizione, possa capire come è fatta la musica».

Con l'obiettivo di sollecitare un'interpretazione personale, la classe è stata coinvolta in differenti giochi d'ascolto, in cui il ricercatore ha evitato di fornire modelli motori o suggerimenti lessicali.

Ormandy.

¹² È stato evitato il verbo "disegnare", spesso associato a immagini figurative, sostituendolo con i termini più generici di "descrivere" o "rappresentare".

Inoltre, per favorire una consapevolezza dei diversi movimenti del corpo, o arricchire il vocabolario lessicale sulla musica, ogni sessione è stata suddivisa in due fasi. Una prima fase *esplorativa*, di riscaldamento, costituita da giochi motori o verbali; una seconda fase *descrittiva*, dedicata all'interpretazione verbale o motoria del brano *Canguri* di Saint-Saëns, riascoltato e descritto quattro volte per ogni sessione.

Le attività di movimento del gruppo A. La fase *esplorativa* si è stata organizzata intorno a giochi di movimento centrati sui criteri di base dell'analisi del movimento di Rudolf Laban (*Laban Movement Analysis*)¹³, articolati secondo i seguenti parametri:

- corpo: consapevolezza delle diverse parti;
- spazio: personale, generale, ampio e ristretto, direzione e livelli;
- *effort*: energia e qualità del movimento (peso, tempo, focus/spazio e flusso).

La fase *descrittiva*, prendendo spunto da ciò che era stato esplorato precedentemente, si è concentrata inizialmente sulla descrizione del brano con le mani e le braccia (prima sessione), poi con i piedi e le gambe (seconda sessione) e infine con tutto il corpo nello spazio (terza sessione)¹⁴.

Struttura delle attività del gruppo A

Attività del gruppo A – 1ª sessione Descrizione del brano solo con i movimenti di mani e braccia	
<i>Esplorazione</i> Con tutto il corpo	Le bambine e i bambini sono stimolati a esplorare diverse qualità di movimento secondo i parametri del peso, tempo e flusso, immaginando diversi scenari: <i>Come ci muoveremmo se fossimo fatti di pietra? Se invece fossimo foglie? Se ci muovessimo nel fango, nell'aria o nel ghiaccio?</i>
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Movimenti di mani e braccia	Durante l'ascolto il gruppo descrive il brano usando il movimento di mani e braccia. Per esempio, immaginano di dipingere con le mani la musica sul muro; successivamente, sedendosi su un tappeto, con gli occhi chiusi, descrivono la musica facendo muovere un foulard.
Attività del gruppo A – 2ª sessione Descrizione del brano con i movimenti delle gambe e la posizione del corpo nello spazio	
<i>Esplorazione</i> Gambe e movimento nello spazio	Si esplorano cinque tipi di movimento: camminare, correre, saltare, cadere, ruotare e si inventano ulteriori modalità di movimento sul posto. Successivamente, si esplorano differenti posizioni e direzioni del corpo nello spazio: <i>personale</i> o <i>generale</i> , <i>orizzontale</i> , <i>verticale</i> , <i>sagittale</i> (<i>avanti/indietro</i>), <i>direzioni</i> , <i>traiettorie</i> e <i>livelli</i> .
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Movimenti con le gambe, sul posto o nello spazio	Viene descritto il brano con il movimento delle gambe, senza usare mani e braccia, prima utilizzando il proprio spazio personale, poi l'intero spazio della stanza.
Attività del gruppo A – 3ª sessione Descrizione del brano con tutto il corpo nello spazio	
<i>Esplorazione</i> Movimento di parti o di tutto il corpo nello spazio	Si esplorano differenti qualità di movimento, immaginando di svolgerlo in differenti ambienti. Prima si estraggono a sorte due bigliettini indicanti rispettivamente l'ambiente (in aria, sulla luna, nel fango, nell'acqua) e le tipologie di movimento (correre, saltare, ruotare, cadere). Successivamente, in coppia, si dovranno realizzare gli abbinamenti estratti. Per esempio, immaginare di camminare nell'acqua o di saltare sulla luna.
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Tutto il corpo nello spazio	Il gruppo descrive il brano con tutto il corpo: prima sul posto, poi muovendosi liberamente per la stanza e, infine, facendo muovere un foulard.

¹³ LABAN 1971.

¹⁴ Un momento dell'attività motoria è raffigurato nell'Immagine 1, in www.musicadomani.it

Le attività verbali del gruppo B. La fase esplorativa del gruppo B (verbale) è stata focalizzata su giochi di parole, giochi di simulazione e domande aperte per stimolare all'uso libero di metafore verbali¹⁵.

La fase descrittiva del brano di Saint-Saëns si è articolata su diversi livelli di difficoltà e interazione: descrivere il brano sollecitati da domande (prima sessione), interpretare le ragioni delle diverse descrizioni musicali (seconda sessione), descrivere il brano per facilitare la comprensione delle compagne e dei compagni (terza sessione).

Struttura delle attività del gruppo B

Attività del gruppo B – 1ª sessione	
Descrizione del brano senza condivisione con il gruppo	
<i>Esplorazione</i> Metafore musicali: sinonimi e contrari	Attraverso una serie di giochi, il gruppo è stimolato a trovare almeno tre parole o frasi per descrivere diversi frammenti musicali proposti. Il gioco prosegue con la ricerca di parole o frasi di significato opposto alle precedenti.
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Risposte scritte a tre domande	Bambine e bambini sono invitati a scrivere su un foglio le risposte a tre domande: - Cosa ti fa venire in mente questo brano? - Potresti descrivere questo brano a un'amica/un amico che non lo ha ancora sentito? - Se volessi usare la musica come sottofondo musicale per un cartoon, che tipo di azione o scena sarebbe rappresentata in questo cartoon e perché?
Attività del gruppo B – 2ª sessione	
Condivisione della descrizione del brano con il gruppo	
<i>Esplorazione</i> Interpretare le diverse descrizioni	Si condivide l'interpretazione di frammenti di brani e si cerca di interpretare e spiegare le diverse descrizioni.
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Presentare alla classe la propria interpretazione	Ciascuna/o, come un conduttore radiofonico, presenta il brano alla classe. Segue un dibattito su ciascuna presentazione.

¹⁵ L'attività è raffigurata nell'Immagine 2, reperibile in www.musicadomani.it

Attività del gruppo B – 3ª sessione	
Descrizione verbale per aiutare la comprensione	
<i>Esplorazione</i> Confronto e discussione su vari frammenti musicali	Confronto e discussione interattiva su diversi frammenti di musica.
<i>Descrizione del brano</i> Canguri Descrizione per facilitare la comprensione di compagne e compagni	Dopo aver ascoltato tre frammenti di musica, tra i quali è presente anche il brano <i>Canguri</i> , ogni componente deve usare la descrizione verbale per aiutare le compagne e i compagni a identificare il brano che sta descrivendo, tra le tre opzioni proposte.

Analisi della documentazione

Durante il progetto di ricerca sono state raccolte e analizzate 94 rappresentazioni grafiche (47 pre-test e 47 post-test) e 94 interviste video-registrate, nelle quali bambine e bambini hanno spiegato i loro disegni. Delle 52 persone partecipanti, sono stati presi in considerazione i dati delle 47 che erano presenti a tutte le sessioni.

Per comprendere se e in che modo le rappresentazioni grafiche e le spiegazioni verbali fossero cambiate dal pre al post-test nei due gruppi, è stata avviata sia un'analisi visiva delle rappresentazioni che un'analisi verbale dell'intervista. L'analisi ha adottato un metodo misto, sia qualitativo che quantitativo, definito *Mixed method exploratory sequential design*¹⁶, ovvero prima sono state analizzate in maniera qualitativa le caratteristiche dei dati; successivamente, gli elementi individuati sono stati organizzati in categorie, per avviare un'analisi quantitativa della loro frequenza nel pre e nel post-test.

¹⁶ CRESWELL 2012.

Analisi delle rappresentazioni grafiche

Tenendo in considerazione la letteratura centrata sia sull'analisi dei disegni che sulle notazioni spontanee¹⁷, le rappresentazioni grafiche sono state analizzate secondo tre livelli: *livello morfologico*, riferito alle caratteristiche morfologiche degli elementi del disegno (elementi, classi, generi); *livello strutturale*, relativo all'organizzazione, e costruzione degli elementi del disegno (ampiezza, proporzione, posizione, pressione del segno e colore); *livello interpretativo*: contenuto descritto e livello di dinamicità degli elementi rappresentati, differenziati in statici, dinamici o interattivi.

Modello di Analisi delle rappresentazioni grafiche (notazioni spontanee)

Livello morfologico	
Elementi del disegno	Individuazione di tutti gli elementi presenti nel disegno
Classe degli elementi	Ogni elemento viene associato a differenti classi: umani, animali, oggetti reali o immaginari, strumenti, forme o linee astratte, notazioni, simboli
Genere degli elementi	Figurativo-astratto (linee, forme o simboli), misto
Livello strutturale	
Ampiezza del disegno rispetto al foglio	Il disegno è considerato ampio quando occupa 2/3 del foglio; medio, quando copre 1/2 dello spazio disponibile; piccolo quando occupa 1/4 del foglio
Posizione e proporzione tra gli elementi del disegno	Relazione tra gli elementi del disegno in termini di ampiezza e posizione (centrale o laterale)
Pressione del segno	Segno marcato, debole o variabile
Colori	Quantità di colori utilizzati e variazione in lucentezza (chiari o scuri) Policromatici o monocromatici

¹⁷ Tra gli altri PINTO 2015; ELKOSHI 2002; REYBROUCK 2009.

Livello interpretativo	
Contenuto principale	Significato generale
Dinamica della descrizione: a. statica, b. attiva/dinamica, c. interattiva	a. Scena statica: senza azione (paesaggio, strumento musicale) b. Scena dinamica/azione: un'azione o un evento nel suo sviluppo (la lepre corre; mare in tempesta) c. Scena interattiva: due elementi differenti interagiscono tra loro (il lupo insegue la bambina o il bambino e si nasconde)
TAG. Al termine dei tre livelli di analisi, a ciascun disegno sono stati attribuiti dei tag in base agli elementi individuati: <i>figurativo statico, dinamico, interattivo, notazione tradizionale, linee, forme, strumenti, esseri umani, animali, elementi naturali, colori, policromatico, monocromatico, segno marcato, debole ecc.</i>	

Categorizzazione delle rappresentazioni grafiche

L'analisi dei disegni ha permesso di suddividerli in due ampie categorie che ho identificato come globali o analitiche.

- Globale: la musica è descritta in maniera globale, attraverso immagini, scene, azioni o stati d'animo evocati dalla musica.

- Analitica: la descrizione cerca di cogliere almeno una o più dimensioni musicali (timbro, dinamica, altezze, velocità, profilo melodico, ripetizione organizzazione nel tempo)¹⁸.

All'interno delle due principali categorie sono state individuate ulteriori 11 sotto-categorie per permettere un'analisi qualitativa più approfondita delle strategie di rappresentazione.

Per esempio, i disegni appartenenti alla categoria globale sono stati suddivisi in:

a. *statici*, b. *dinamici*, c. *interattivi*, d. *strumenti e note sparse*¹⁹.

¹⁸ In www.musicadomani.it sono reperibili le Immagini 3 e 4, esemplificative delle due categorie.

¹⁹ In www.musicadomani.it si possono vedere le Immagini 5-6-7-8, esemplificative dei sotto-raggruppamenti della categoria globale.

Dalle successive spiegazioni delle bambine e dei bambini emergerà che i disegni globali statici (paesaggi) sono utilizzati principalmente per evocare atmosfere o stati d'animo, mentre quelli globali-dinamici sono associati ai parametri musicali (es. differenti velocità) attraverso movimenti di personaggi.

Per lo stesso motivo anche le rappresentazioni analitiche sono state suddivise nelle seguenti sottocategorie: a. *immagini analoghe*, b. *notazioni analogiche con un unico parametro*, c. *notazioni analogiche con più parametri*, d. *notazione tradizionale*²⁰.

Come le rappresentazioni globali, anche quelle analitiche utilizzano differenti strumenti semiotici/metafore: *le immagini analoghe* utilizzano immagini figurative per rappresentare i parametri musicali (declivi di montagne per indicare melodie ascendenti e discendenti). *Le notazioni analogiche*, invece, attraverso segni, linee, forme di diversa lunghezza e spessore, descrivono in maniera analogica uno o più parametri musicali disposti secondo una dimensione spazio-temporale, mentre i simboli della *tradizione musicale* (note su pentagramma) offrono una descrizione sintetica.

Per essere certi che il procedimento di analisi e categorizzazione fosse ripetibile e affidabile, la stessa procedura di analisi e categorizzazione è stata ripetuta da altri due ricercatori indipendenti che hanno seguito la stessa procedura. Il risultato dell'*interrater reliability*²¹ ha evidenzia-

to un alto livello di accordo tra i risultati della loro analisi e quelli ottenuti nella mia ricerca. La stima dell'accordo tra le rispettive analisi è stata misurata con il coefficiente Kappa di Coen, ed è stata equivalente a 0.97 nel pre-test con un coefficiente K di 0.956 e di 0.95 nel post-test con un coefficiente K di 0.911.

Le spiegazioni delle bambine e dei bambini sulle proprie notazioni

In che modo bambine e bambini spiegano il significato delle loro notazioni e il collegamento con la musica?

Un'ulteriore analisi si è concentrata sulle spiegazioni individuali fornite durante l'intervista che ho condotto con ciascun soggetto. L'analisi del punto di vista sul proprio processo di rappresentazione della musica è risultato estremamente interessante per i seguenti fattori: differenti abilità nel disegnare e nel gestire il passaggio dal dominio uditivo a quello visivo possono essere integrate dalla spiegazione verbale. Un aspetto non secondario è che il punto di vista "adultocentrico" può condizionare l'interpretazione delle rappresentazioni secondo codici interpretativi ed estetici lontani dalle originali intenzioni. A questo proposito, un'analisi tematica²² dei contenuti dell'intervista (spiegazioni verbali, gesti, suoni onomatopeici) e il loro raggruppamento in base al significato semantico simile ha portato a identificare ben cinque categorie generali con cui le bambine e i bambini hanno spiegato le loro rappresentazioni e il collegamento con la musica.

Le categorie descrittive possono essere così sintetizzate: 1. Evocazioni affettive (stati d'animo suggeriti dalla musica); 2.

²⁰ In www.musicadomani.it si possono vedere le Immagini 9-10-11-12, esemplificative dei sotto-raggruppamenti della categoria analitica. L'Immagine 13 mostra un esempio di rappresentazione composta da aspetti analitici e globali.

²¹ LANDIS – KOCH 1977; McHUGH 2012.

²² BRAUN – CLARKE 2006.

Associazioni ad azioni o eventi (ricordi, paesaggi o azioni); 3. Interpretazione di movimenti (danza, corsa, movimento del mare ecc.); 4. Riconoscimento del timbro dello strumento (pianoforte); 5. Descrizione delle caratteristiche musicali (velocità, altezze, dinamica, frasi ecc.).

Risultati

In che modo le differenti attività, motoria o verbale, svolte dai due gruppi hanno influito sulle loro interpretazioni visive e sulle corrispondenti spiegazioni verbali?

Per prima cosa, sono state calcolate le percentuali delle rappresentazioni identificate come globali o analitiche in entrambi i gruppi, per verificare se ci fosse stato un cambiamento tra il pre-test e il post-test²³.

Dai risultati è emerso che il gruppo motorio ha considerevolmente aumentato il numero di rappresentazioni analitiche, che sono passate dal 29% nel pre-test al 62% nel post-test, con una concomitante riduzione di quelle globali. La significatività statistica di questa differenza è stata ulteriormente confermata dal test statistico *Exact McNemar*. Nel gruppo verbale, la percentuale delle notazioni analitiche è rimasta invece piuttosto stabile, dal 35% al 39%.

Un'ulteriore quantificazione delle sub-categorie con cui erano stati catalogati i disegni ha fatto emergere che il gruppo motorio si è orientato prevalentemente su rappresentazioni analitiche rese con notazioni analogiche (linee, forme), con l'intento di descrivere più parametri musicali disposti in una successione spazio-temporale. Il gruppo verbale invece non ha so-

stanzialmente cambiato la frequenza delle sub-categorie tra il pre- e il post-test²⁴.

Dalle loro spiegazioni verbali, è emersa una preminente associazione della musica con scene extra-musicali²⁵.

Come sono cambiate le strategie d'ascolto?

L'attività motoria svolta per tutta la durata del flusso musicale sembra aver favorito il passaggio da descrizioni globali ed extra-musicali a descrizioni centrate sui parametri musicali organizzati secondo una dimensione spazio-temporale. Il movimento sulla musica, infatti, nel favorire la resa corporea di energie, altezze e articolazioni musicali (legato/staccato), sembra aver influito sulla visualizzazione e l'immagine mentale della struttura del brano. Evidentemente, ogni volta che la bambina o il bambino ha cambiato spontaneamente la velocità del proprio movimento sui suoni lenti e su quelli veloci, ha alzato e abbassato le braccia per descrivere l'andamento delle linee melodiche, oppure ha ripetuto la propria traiettoria nello spazio in corrispondenza della ripetizione delle frasi musicali, ha condotto implicitamente una personale analisi pre-riflessiva del brano musicale²⁶. In effetti, la resa corporea di caratteristiche musicali attraverso velocità, articolazione, ampiezza, energia sembra aver favorito una comprensione "cinestetica" dello svolgimento temporale dei parametri musicali²⁷.

²⁴ I grafici sono visibili in www.musicadomani.it (Immagine 15).

²⁵ In www.musicadomani.it sono reperibili esempi delle differenti modalità di rappresentazione del brano fornite dai due gruppi nel post-test (Immagini 14-15).

²⁶ SHEET-JOHNSTONE 1999.

²⁷ KOZAK 2015; FORTUNA – NJS 2019.

²³ I grafici sono visibili in www.musicadomani.it (Immagine 14).

Dalle descrizioni, emerge che il coinvolgimento del movimento corporeo ha ancorato l'attenzione dei partecipanti al flusso sonoro per tutta la durata del brano. La necessità di muoversi sul brano ne ha vincolato la percezione, secondo un processo circolare in cui percezione e azione si integrano e rafforzano senza soluzione di continuità, come già anticipato da John Dewey (1896).

L'interazione verbale, priva del coinvolgimento del movimento, sembra invece aver mantenuto la descrizione su un piano metaforico. La musica ha evocato principalmente eventi o scene esperite in ambito extra-musicale. Le descrizioni sono in qualche modo ancorate ai significati evocati dall'ascolto, ma li rappresentano in maniera connotativa, per usare il termine proposto da Gino Stefani (1976). Per esempio, un pattern musicale composto da suoni staccati con una dinamica decrescente dal forte al piano, potrebbe essere stato associato a un elemento che si sta allontanando; da qui la scena della "lepre che fugge via". Nello stesso tempo, due andamenti contrapposti – sequenza di suoni congiunti o salti intervallari – possono aver suggerito il movimento di due personaggi che interagiscono nella scena. Alcuni elementi della musica, pur avendo acceso spunti narrativi extra-musicali, sembrano però aver allontanato l'attenzione dalla continuità del flusso musicale.

La prevalenza di interpretazioni narrative con elementi extra-musicali nel gruppo verbale può essere spiegata dagli studi di Nattiez (1990, 2011) e Imberty (1990)

sull'uso delle narrazioni come strumento per creare una relazione tra due diversi eventi sonori quando sono disposti in ordine temporale. Il processo narrativo diventa quindi uno strumento per collegare il brano musicale con i propri mondi vissuti o immaginati.

Conclusioni

Da questa esperienza di ricerca è emerso che diverse modalità di interazione innescano differenti strategie d'ascolto e di interpretazione. Il coinvolgimento corporeo sembra aver favorito una condotta d'ascolto analitica, focalizzata sulle strutture della musica e sulla loro organizzazione temporale, mentre l'interazione verbale sembra aver diretto l'attenzione maggiormente sugli aspetti affettivi e simbolici della musica, rappresentati con scene ed eventi extra-musicali.

I risultati di questo studio possono offrire utili informazioni alle e agli insegnanti di musica sul modo in cui attivare diverse strategie d'ascolto attraverso differenti approcci metodologici. Nello stesso tempo, dovrebbe essere sottolineato che una ricca esperienza musicale è resa possibile quando vengono riconosciute diverse condotte d'ascolto come contributo allo sviluppo musicale di allieve e allievi. Non si tratta quindi di privilegiare esclusivamente l'ascolto associato al movimento a discapito dell'esperienza verbale, ma piuttosto di integrarli insieme secondo un approccio multimodale, poiché ciascuna strategia, pur con differenti prospettive, cattura diverse qualità dell'oggetto sonoro.

Bibliografia

- ANNARITA ADDESSI, *Prospettive psicologiche sulle scritture musicali spontanee*, in F. Ferrari, F. Mazzoli (a cura di), *Scrivere la musica*, EDT, Torino 1999, pp. 91-118.
- MARIO BARONI, *L'orecchio intelligente*, LIM, Lucca 2004.
- VIRGINIA BRAUN – VICTORIA CLARKE, *Using Thematic Analysis in Psychology*, “Qualitative Research in Psychology”, 3, (2), 2006, pp. 77-101.
- JOHN W. CRESWELL, *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.), Pearson 2012.
- ÉMILE JAKUES-DALCROZE, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.
- FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.
- JOHN DEWEY, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, “Psychological Review” 3, (4), 1896, p. 357.
- RIVKA ELKOSHI, *An Investigation into Children's Responses through Drawing, to Short Musical Fragments and Complete Compositions*, “Music Education Research” 4, (2), 2002, pp. 199-211.
- SANDRA FORTUNA – LUC NIJS, *Children's Representational Strategies based on Verbal versus Bodily Interactions with Music: an Intervention-based Study*, “Music Education Research” 22, (1), 2020, pp. 107-127.
- SANDRA FORTUNA – LUC NIJS, *Children's Verbal Explanation of their Visual Representation of the Music*, “International Journal of Music Education”, 38, (4), 2020, pp. 563-581.
- MICHEL IMBERTY, *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi, Milano 1990.
- MARK JOHNSON, *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, University of Chicago Press, Chicago 2013.
- RICHARD P. JOLLEY, *Children and Pictures. Drawing and Understanding*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2009.
- MARIUSZ KOZAK, *Listeners' Bodies in Music Analysis. Gestures, Motor Intentionality, and Models*, “Music Theory Online: Society for Music Theory”, 21, (3), 2015, pp. 1-21.
- RUDOLF LABAN – LISA ULLMANN, *The Mastery of Movement*, Plays, Inc., Boston 1950/1971.
- GEORGE LAKOFF – MARK JOHNSON, *Metaphors we Live by*, University of Chicago Press, Chicago 2003.
- RICHARD J. LANDIS – GARY G. KOCH, *The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data*, “Biometrics”, 33, (1), 1977, pp. 159-174.
- MARC LEMAN, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, MIT Press, Cambridge 2008.
- MARC LEMAN – PIETER-JEAN MAES, *The Role of Embodiment in the Perception of Music*, “Empirical Musicology Review”, 9, (3-4), 2015, pp. 236-246.
- MARY L. MCHUGH, *Interrater Reliability: the Kappa Statistic*, “Biochemia Medica”, 22, (3), 2012, pp. 276-282.
- JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Can one Speak of Narrativity in Music?* “Journal of the Royal Musical Association”, 115, (2), 1990, pp. 240-257.
- JEAN-JACQUES NATTIEZ, *La narrativisation de la musique. La musique: récit or proto-récit?* “Cahiers de Narratologie: Analyse et Théorie Narratives”, 21, 2011, pp. 1-19.
- ALVA NOË, *Action in Perception*, MIT Press, Cambridge 2004.
- GIULIANA PINTO, *Te lo dico con le figure*, Giunti Scuola, Firenze 2015.
- ELISABETTA PIRAS – SANDRA FORTUNA – MARINA MAFFIOLI, *Il corpo, il suono e la mente: un'esperienza di ricerca*, Musicheria.net 2017.
- MARC REYBROUCK – LIEVEN VERSCHAFFEL – SOFIE LAUWERIER, *Children's Graphical Notations as Representational Tools for Musical Sense-making in a Music-listening Task*, “British Journal of Music Education”, 26, (2), 2009, pp.189-211.
- MAXINE SHEETS-JOHNSTONE, *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 1999.
- GINO STEFANI, *Introduzione alla semiotica della musica*, Sellerio, Palermo 1976.
- FRANCISCO VARELA – EVAN THOMPSON – ELEANOR ROSCH, *The Embodied Mind, Revised Edition: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 2017.
- LAWRENCE M. ZBIKOWSKI, *Metaphor and Music*, in R. W. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, pp. 502-524.

Riconoscimenti all'ascolto: un atlante possibile

Anna Laura Longo ■

L'autrice illustra come, nel corso di alcuni laboratori dedicati a pratiche di ascolto, sia stato possibile raffinare le qualità percettive valorizzando la memoria, il riconoscimento acustico e l'intersensorialità.

Parole chiave: ascolto – riconoscimento – intersensorialità – memoria – pratiche interartistiche

Illustrating some workshops dedicated to listening practices, the author discusses how it was possible to refine perceptual qualities by enhancing memory, acoustic recognition and inter-sensory skills.

Keywords: listening – recognition – inter-sensory – memory – interartistic practices

Lo studio-atelier “Territorio di Stimolazione Sonora” è un micro-luogo di pratica, produzione e formazione artistica e musicale, situato a Roma e basato su un’impostazione marcatamente transgenerazionale, in cui trovano spazio labirintiche prospettive di indagine e di comparazione tra i saperi e tra le discipline artistiche. L’intento è quello di alimentare, custodire e dare forma a vicende allargate di sperimentazione didattica, attraverso corsi strumentali, esperienze cameristiche, progetti poetico-visuali e incontri di coltivazione vigile dell’ascolto. Lo studio, attivo dall’anno 2007, si configura dunque come dinamico polo di ricerca, seguendo un criterio comparativo tra le diverse discipline artistiche, esulando da un’impostazione meramente strumentale e propugnando invece l’importanza di una non-replicabilità (più che altro di una non-fissità) del gesto formativo, in vista di una rivalutazione dell’intenzione poetica dello stesso e in direzione di una pienezza di ricerca che ogni atto creativo esige.

È proprio nel passaggio continuo dall’accertamento del conosciuto all’emersione del nuovo che si muove la costruzione di un’ipotesi e di una visione ben specifica; essa conduce infine a una relazione con lo strumento che si connota manifestamente come vicenda poliedrica, mai esente dal sentire l’arte come “sorgente”. Particolare rilievo hanno assunto nel corso degli anni gli incontri intitolati *Ascolto e contemporaneità*, sorti con lo scopo di avvicinare a una conoscenza della fitta realtà sonora dell’oggi. I partecipanti (ragazzi e adulti, alfabetizzati dal punto di vista musicale) sono stati condotti verso un accoglimento di tipo “prismatico” dei parametri musicali, mettendo agilmente a confronto le sfere sensoriali, secondo uno

stile denominato dinamico-estensivo. Il lavoro è stato dotato di spunti variamente connessi con i meccanismi di percezione e di fruizione delle arti nel loro complesso, con approfondimenti ulteriori sul potenziamento dell’immaginazione uditiva e sulle possibilità di ingresso, attraversamento, intensificazione e individualizzazione del proprio tempo, da vedersi come tempo di esplorazione densa e variegata.

Premessa

Il verbo *riconoscere* nella nostra lingua è correntemente affiancato ai corrispettivi individuare, identificare, distinguere (qualcuno o qualcosa di già noto).

Il presupposto essenziale per l’attuarsi di una forma di riconoscimento primario è dato, quindi, dalla presenza del già noto. Ma come è possibile – musicalmente parlando – lavorare e ritrovarsi a esplorare tale territorio, che potrà essere, per ciascuno, più o meno recintato o vasto a seconda delle vicende personalmente vissute? Quali ipotesi di differenziazione, di avvicinamento o distanziamento si profilano in confronto ad altre sfere sensoriali, che siano distinte ma al contempo affiancabili all’udito?

A partire da tali quesiti, nell’ambito degli incontri intitolati *Ascolto e Contemporaneità* svoltisi presso lo studio-atelier, si è dato avvio a un percorso di ricerche stratificate riguardanti proprio la variabilità e l’eterogeneità del dispositivo-riconoscimento. Procedendo nella lettura sarà possibile notare come l’intento sia stato quello di costruire una micro-territorialità intorno a questo argomento (e conseguentemente una sorta di cartografia). E trovandosi per l’appunto di fronte a dinamiche territoriali è risultato oltremodo spontaneo concepire e pensare spazi

di plasticità, con alternanze di continuità e discontinuità, situandosi all'interno di movimenti e morfologie. Il processo di riqualificazione del riconoscimento è passato in primo luogo attraverso esempi e forme di discorsività. Una diversità di esperienze è coincisa con una diversità di narrazioni-scritture. L'idea di fondo, in ogni caso, è stata quella di trasformare il flusso istantaneo del riconoscimento da non-luogo (o luogo per lo più inosservato) in microcosmo denso e ricco di sollecitazioni e sorprese.

Naturalmente, è apparso sin dall'inizio evidente come fosse interessante non limitarsi a ri-conoscere in forma fine a se stessa, ma dimostrarsi capaci di osservare se stessi nell'atto di compiere il riconoscimento. Ritrovarsi quindi davvero attivi e senzienti nel riportare a galla e trattenere episodi di riconoscimento, con particolare riferimento all'ascolto.

Si ritroveranno di seguito alcune delle principali linee-guida soggiacenti il tragitto. Si è trattato in sostanza di modulare un'esperienza composita, dando spazio e valore a sessioni di lavoro flessibili, privandosi, soprattutto, di assumere i risultati dell'esperimento – parziali o generali che fossero – come incrollabili dati di fatto. Le scelte operative e metodologiche si sono rivelate dunque suscettibili di continui adattamenti e modifiche sulla base di ciò che è andato emergendo strada facendo.

Narrazioni incrociate e libere, trattenute in forma diaristica

Per introdurre il tema del riconoscimento è stato anzitutto richiesto ai corsisti di lavorare in direzione di una “moltiplicazione di sorveglianze”, provvedendo alla stesura di un diario vero e proprio, il più possibile accurato e continuativo.

Allontanandosi da una forma di abitudine e di distrazione rispetto agli stimoli sonori quotidiani provenienti dalla realtà esterna, si è chiesto nello specifico di provare ad accorgersi se, e con quale frequenza, andavano verificandosi e depositandosi nella memoria episodi di riconoscimento musicale generico, con quale impatto emotivo e ritrovandosi in quali ambienti (tenendo conto proprio di contesti disparati). Il tutto è stato suffragato da un appoggio continuo alla quotidianità, recuperando forme effettive di risveglio sensoriale.

Il riconoscimento a cui ci si è interessati ha riguardato, in primo luogo, i seguenti parametri:

- riconoscimento di un brano;
- di una voce o di uno strumento;
- di uno stile interpretativo;
- di un genere o di un'epoca peculiari.

Solo in un secondo momento l'attività è stata accompagnata e arricchita da un efficace allargamento di campo, arrivando a coinvolgere – unitamente all'udito – anche la vista e i sensi nel loro assetto più generale, giungendo quindi a includere esperimenti di riconoscimento riguardanti oggetti, volti, gesti, luoghi e spazi, con immersioni ulteriori tra sapori e odori.

Coloro che hanno scelto di rilasciare le prime micro-testimonianze scritte, dando voce al tema del riconoscimento uditivo, sono partiti con tentativi alquanto esili e soprattutto poco dettagliati, guadagnando strada facendo un linguaggio decisamente più circostanziato, coerente e ampliato.

È soprattutto emersa l'esigenza di far ricorso a un'aggettivazione particolareggiata, segno questo che l'esperienza iniziava a farsi corposa e a mostrare le sue risorse interne, con una gamma di riflessi e sfumature evidenziabili.

La tavolozza di aggettivi prescelti, da un certo momento in poi, ha iniziato a fornire un'ossatura, anzi sarebbe meglio dire una corporatura vera e propria all'esperimento in questione, facendo in modo che esso iniziasse ad avere una buona delineazione.

Nelle descrizioni dei propri episodi di riconoscimento alcuni aggettivi sono risultati più ricorrenti e incisivi di altri. Di seguito una breve elencazione per render conto di ciò: *inequivocabile, imprevisto, netto, graduale, blando, occasionale, impreciso, faticoso, emozionante, vorticoso, sorprendente, involontario, consistente, elusivo, amorfo, nitido, sensazionale*.

In ciascun partecipante è affiorato il carattere di sorpresa insito nell'esperienza stessa. Le sessioni di lavoro sono state effettivamente vissute come procedimenti e atti insoliti e definiti, in quanto tali, "momenti di risveglio".

L'assestarsi e il perfezionarsi del linguaggio nelle narrazioni scritte e negli spazi di conversazione e di condivisione che ne sono seguiti, ha reso possibile che il riconoscimento – a detta degli allievi stessi – iniziasse a "danzare" trasformandosi in una sorta di corpo in movimento. Un evento, seppur di breve durata, da scorgere, assaporare e seguire volta per volta, in virtù delle sue peculiari caratteristiche e sfaccettature. In definitiva è apparso chiaro come fossero in corso veri e propri movimenti di appropriazione e assestamento, di messa in risalto e di condenziazione dei risultati.

L'esperimento ha interessato uno spettro davvero eterogeneo di partecipanti, con differenze più o meno marcate e consistenti riguardo le età, la preparazione musicale ecc.

Si riportano, a titolo indicativo, una manciata di osservazioni sorte spontane-

amente a inizio del percorso e trascritte nelle pagine di diario degli interessati, divenute – come già detto – via via più selettive in virtù di consegne apposite. Tali osservazioni sono servite come spunti per le successive operazioni di approfondimento.

Caso 1

L'allieva (16 anni, appartenente al corso di pianoforte) riferisce di aver udito, durante uno spostamento in tram, il canto inaspettato e gioioso di una bambina presumibilmente di età prescolare e di aver riconosciuto con immediatezza e tenerezza in quel canto una filastrocca infantile appresa anni addietro. La ragazza sostiene inoltre di aver seguito silenziosamente il percorso melodico in questione, avendo chiare nella memoria le parole e le particolarità ritmiche.

Caso 2

L'allievo (15 anni, sesto anno di pianoforte) durante un'abituale passeggiata pomeridiana dichiara di aver captato, e di essersi quindi soffermato ad ascoltare in lontananza, un pianista "in erba" intento a eseguire esercizi pianistici. Afferma di aver riconosciuto nello specifico l'esercizio n. 1 tratto da Hanon, *Il pianista virtuoso*, e di essere stato in grado di ripercorrere digitalmente, e con immediatezza, il tragitto dell'esercizio stesso, in forma quasi automatizzata.

Caso 3

L'allieva (adulta, 43 anni, partecipante ai corsi di *Guida all'ascolto*) racconta di essersi recata in farmacia e di aver riconosciuto *in loco* un brano particolarmente noto, trasmesso in radio, senza però essere in grado, lì per lì, di aver chiaro chi ne fosse l'interprete e quale fosse il titolo del

brano stesso. Salvo poi, una volta tornata in casa, risalire ai dettagli precedentemente sfuggiti. L'allieva annota inoltre come non si fosse mai accorta, in occasione di visite precedenti, della presenza di musica diffusa in radio nella suddetta farmacia. Si è detta pertanto incuriosita e divertita dal fatto di voler tornare a fare ulteriori sopralluoghi nel medesimo luogo, con lo scopo di effettuare nuovi rilevamenti.

Caso 4

L'allievo (23 anni, studente di musicologia) racconta come nel suo condominio siano presenti da svariati anni due custodi, uno dei quali regolarmente riconosciuto e riconoscibile a causa dell'abitudine di fischiettare. L'allievo fa notare come il fischiettio, nell'ambito dell'esperimento intrapreso, possa trasformarsi in una duplice occasione di indagine: riconoscimento e accertamento della presenza della persona, da una parte, e riconoscimento del brano proposto, dall'altra.

Caso 5

L'allieva (15 anni, iscritta ai corsi di *Teoria e grammatiche musicali*), in visita in una città belga, dichiara di essersi ritrovata in taxi per uno spostamento dalla stazione ferroviaria all'ostello e, in tale frangente, di aver avuto occasione di riconoscere – tra i vari brani cantati in lingua francese – una celeberrima canzone del repertorio anni '60 interpretata in lingua italiana. Risulta perfettamente in grado di riportare e ricostruire musicalmente ogni dettaglio, potendo inoltre accennare al pianoforte i passaggi salienti.

Nella ricca congerie di esempi emersi e condivisi (di cui i casi qui enumerati rappresentano solo una piccola parte

dell'insieme) è stato rimarcato e sottolineato dai più come fosse utile e necessario lasciar trascorrere un tempo appropriato di adattamento, quasi di riscaldamento, affinché potessero diventare davvero pulsanti e animati gli istanti del riconoscimento. Gli esempi riportati sono tutti rientrati tra gli accadimenti occasionali, seppur ben localizzati e circoscrivibili.

Queste prime individuazioni (soggettivamente interpretabili) sono state uno spunto per discorrere efficacemente della possibilità di costruzione di un tempo quotidiano diversamente scandito, più che altro internamente scandito, quindi di per sé distinto e degno di esser rilevato.

Un tempo fondamentalmente disgiunto dalle caratterizzazioni abituali e arricchito dalla presenza di micro-eventi autonomamente gestiti, di fronte a cui divenire spettatori agili e consapevoli.

Interrogare il riconoscimento, intensificandolo, ha significato intervenire più o meno direttamente sulla qualità e sulla "dinamizzazione" degli istanti, ritrovandosi sensibili e permeabili dinanzi al loro dispiegarsi. Come di fronte a una varietà di paesaggi, spingendosi tra continue scoperte e verifiche, è facilmente galleggiato e affiorato in superficie il fascino del riconoscimento come prodotto interiore, come fatto esclusivo e fortemente individualizzato, in grado di essere trattenuto nella memoria e, in quanto tale, ricondotto o ricomposto mediante associazioni plurime e talora non propriamente controllabili.

I momenti di dialogo instaurati hanno condotto verso considerazioni ulteriori e necessarie sull'ascolto, sul fatto che esso possa definirsi, anzi manifestarsi, come un luogo aperto e in costante trasformazione. Un ambito effettivo di configurazione duttile e sostanzialmente inarrestabile.

Il dare parola a tutto ciò – come già accennato – non ha fatto altro che rinforzare il senso di appropriazione delle sensazioni scaturite, creando un evidente slancio e desiderio di compartecipazione.

Suggerzioni letterarie viste come viatici

Mentre iniziavano ad agire e probabilmente a stratificarsi tali esperienze è stata di fatto suggerita e intrapresa la lettura di un passo letterario riportante la firma di Marcel Proust, tratto da *La strada di Swann*. La bellezza della scrittura dell'autore francese è stata un valido aiuto per la creazione di un varco ulteriore in relazione al riconoscimento della voce.

«[...] Le sere in cui, seduti davanti alla casa sotto il grande castagno, intorno alla tavola di ferro, sentivamo in fondo al giardino non il sonaglio ciarliero e chiassoso che inondava, che stordiva al passaggio col suo rumore ferruginoso, inesauribile e gelido, ogni persona della casa che lo scatenava entrando senza suonare, ma il doppio tintinnio timido, ovale e dorato della campanella per i forestieri, ciascuno subito si domandava: – Una visita, chi può essere? – ma si sapeva bene che non poteva che essere Swann»¹.

E poco più avanti:

«Restavamo tutti in sospenso per le notizie che la nonna ci avrebbe dato sul nemico, come se potessimo esitare tra un gran numero di assalitori possibili, e poco dopo il nonno diceva: – Riconosco la voce di Swann»².

Sono sorti e proliferati inevitabilmente esperimenti di ascolto e auto-ascolto inerenti le voci altrui o più direttamente incentrati sulla voce propria e, a seguire, piacevoli ricerche suffragate da registrazioni, comparazioni e sovrapposizioni di stampo creativo. Le conversazioni quotidiane intraprese (soprattutto di tipo telefonico) sono divenute inaspettate piste di indagine per poter scorgere elementi significativi riconducibili al nostro percorso.

Naturalmente, non è mancata occasione di dare risalto a stili vocalici peculiari, menzionando interpreti celebri e composizioni più o meno rare o ragguardevoli. Non è sfuggita, ad esempio, l'occasione di citare l'approccio singolare e sperimentale portato avanti da Demetrio Stratos o ancora le interpretazioni estremamente innovative e personalizzate di Cathy Berberian. Approfondimenti ulteriori hanno riguardato canti e repertori etnici dalle caratteristiche particolarmente marcate (sardi, bulgari, inuit).

Ha destato particolare curiosità in questo frangente il racconto di un'allieva, la quale ha riferito di aver ascoltato – di ritorno da uno degli incontri sull'argomento – la proprietaria della sua pizzeria di fiducia pronunciare la seguente frase: «riconosco al telefono una mia cliente solo dal modo particolare in cui si ritrova a pronunciare, di volta in volta, la parola *buonasera*».

In tale contesto è stato possibile iniziare a far ruotare il discorso intorno ad alcuni verbi connotanti il tema del riconoscimento, raccogliendo e producendo una nuova elencazione utile per allargare la mappatura e il tracciato.

Alimentare, attraversare, compiere, elaborare, evidenziare, attendere, dare

¹ PROUST 1954, p. 19.

² *Ibid.*

spazio, intraprendere, seguire, far fluire, attualizzare, distinguere, isolare, accerchiare, riformulare, accogliere, liberare il riconoscimento. Sono questi alcuni degli esempi più rilevanti.

Tra le nuove testimonianze e narrazioni sopraggiunte è comparsa la dicitura “arrendersi al piacevole richiamo del riconoscimento”. Ed ancora è stato indicato come traguardo il fatto di poter *masticare* il riconoscimento stesso (nutrirsi per farne derivare utili conseguenze).

Riconoscimento del proprio tocco e del proprio stile interpretativo

Poiché quasi tutti i partecipanti erano coinvolti anche in lezioni di strumento, non è mancata una deviazione in direzione del riconoscimento del proprio tocco, del proprio stile interpretativo. Anche in questo caso sono state utilizzate svariate registrazioni, con un coinvolgimento allargato e con esperienze di gruppo, più che altro aventi una funzione di raccordo delle singole esperienze.

La lettura e la conoscenza di scritti di Glenn Gould ha potenziato a questo punto le discussioni. Nello specifico ci è venuta incontro una pagina tratta dal volume *No, non sono un eccentrico*.

Ecco uno stralcio risultato particolarmente accattivante, che ha dato adito a nuovi dibattiti concernenti l'auto-riconoscimento:

«Alcuni anni fa avevo registrato il *Concerto in re minore* di Bach, e in quel momento ne ero molto soddisfatto. Un giorno, due o tre anni più tardi, mi trovavo in auto e ho acceso la radio nel mezzo del primo movimento di una registrazione che qualcuno aveva fatto di questo *Concerto*. In quel periodo il mio giradischi non era ben regolato

e girava un po' troppo veloce, il che faceva crescere tutto di mezzo tono e urtava il mio orecchio assoluto. Al tempo stesso però aggiungeva un tocco gradevole di brillantezza che dava alla musica un mordente un po' toscanniano. Mi ero abituato ad ascoltare la mia incisione del *Concerto* di Bach in *mi bemolle*, ed ecco che ora, alla radio, lo sentivo suonato in re minore e più lentamente. Mi chiesi chi poteva essere l'interprete. Sapevo che l'opera era stata registrata recentemente da X, Y e Z. Ero praticamente convinto che quel che stavo ascoltando fosse di X, perché l'interpretazione aveva tutte le sue caratteristiche di solidità, mentre io, quando l'avevo incisa, avevo avuto un atteggiamento molto più disinvolto rispetto alla musica. A mano a mano che ascoltavo mi chiedevo: – Perché non riesco a suonare con questa convinzione, con questa disciplina così semplice? – Ero furente con me stesso. Arrivò il secondo movimento e mi dissi: – Che tempo meraviglioso! – Poi notai due appoggiature che erano eseguite molto prima del tempo, mentre la nota reale non cadeva sul mezzo tempo ma sui tre ottavi. Non conoscevo nessun altro che facesse questo con Bach all'infuori di me. Fu allora che mi resi conto che la radio stava trasmettendo la mia incisione e, da quel momento, iniziai a trovarle ogni sorta di difetti»³.

Al termine di questa lettura, riconosciuta come particolarmente pregnante e adeguata, si è parlato proficuamente del riconoscimento come avventura, mettendo in evidenza anche il carattere di perturbazione di cui esso può farsi portatore. Accanto all'aspetto perturbativo qualcuno ha voluto far leva anche sulle possibili dosi

³ GOULD 1998, p. 57.

di ambiguità riscontrabili, a volte, nel riconoscimento.

Si è poi voluta scorgere in esso la presenza di una musicalità vera e propria e soprattutto di un ritmo interno, notando la caratterizzazione a volte fulminea, rapida e categorica o al contrario scorrevole e cadenzata.

Tutto è riconoscimento: è stata la sintesi provvisoria a cui si è pervenuti.

Nel frattempo è maturato il desiderio di sondare il terreno del riconoscimento anche sul fronte della lingua madre con l'intento di produrre nuove configurazioni e soprattutto nuovi margini territoriali.

L'esplorazione, profonda e sistematica, ha interessato un lasso di tempo abbastanza ampio e tale da lasciar incorporare risultati diversificati.

Nell'evidente fluidificazione del lavoro in corso sono affiorate nuove immagini e metafore, fornite dagli allievi stessi. Ad esempio, l'immagine di un arcipelago si è stagliata e ha ravvivato uno degli ultimi incontri effettuati. *Riconoscimenti come Arcipelaghi* è stato il titolo momentaneo sulla base del quale è stato possibile tessere e imbastire nuove riflessioni orali e scritte, di carattere ampliato.

Non è mancata l'ipotesi di creare un rapporto con il riconoscimento sfruttando la sfera visiva, addentrandosi tra numerosi spartiti e partiture in merito a brani più o meno noti.

Un capitolo a parte è stato caratterizzato dall'analisi di musiche dotate di un alto grado di riconoscibilità attraverso la presenza di elementi fortemente identificativi.

Di pari passo sono iniziate perlustrazioni tra i volti, con immersioni attraverso incontri reali o mediante confronti con materiali fotografici. Una parentesi è

stata aperta in relazione alla ritrattistica, con esempi celebri desunti dalla storia dell'arte di epoche passate e presenti.

In forma derivativa è stato affrontato l'argomento del riconoscimento come agnizione, con esempi tratti dalla letteratura teatrale.

L'apertura dei campi di possibilità ci ha condotti verso indagini su sapori e odori. Infine l'ultimo tassello ha interessato i luoghi. Il riconoscimento di tragitti e ambienti è passato attraverso esperimenti partecipativi, che hanno coinvolto gli interessati attraverso vere e proprie visite reciproche in condomini o in luoghi ignoti. In questi casi ci si è soffermati a riflettere sugli effetti e le sfumature del riconoscimento in posizione statica o deambulatoria.

Conclusioni

Le descrizioni sommarie fin qui elencate e trascritte possono solo in parte restituire l'atmosfera generatasi e protrattasi per un periodo abbastanza esteso, durante il quale è stato possibile immergersi in una prospettiva davvero ricca di esplorazioni progressive.

Trasformare la nostra tiepida erranza tra cose, luoghi e persone in attraversamento vigile e consapevole non può considerarsi un risultato irrilevante o di poco conto.

Portare quasi a ebollizione alcuni dei singoli istanti quotidiani, dando loro dinamicità e ragion d'essere, è stato quindi il nostro compito provvisorio, ed è risultato certamente piacevole ritrovarsi esterrefatti, coinvolti o semplicemente e inspiegabilmente attratti dai singoli episodi.

Tornando alla letteratura, affido quindi la conclusione alle parole di Jorge Luis Borges presenti nel breve racconto intito-

lato *La casa di Asterione* (tratto da *L'Aleph*).

«D'altronde, una volta, al calare del sole percorsi le strade; e se prima di notte tornai, fu per il timore che mi infondevano i volti della folla, volti scoloriti e spianati, come una mano aperta. Il sole era già tramontato ma il pianto accorato d'un bambino e le rozze preghiere del gregge dissero che mi avevano riconosciuto. La gente pregava, fuggiva, si prosternava; alcuni si arrampicavano sullo stilobate del tempio delle Fiaccole, altri ammucciarono pietre. Qualcuno, credo, cercò rifugio nel mare»⁴.

Bibliografia

- RUDOLF ARNHEIM, *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano 1962.
- HENRI BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, BUR, Milano 2012.
- JORGE LUIS BORGES, *L'Aleph*, Feltrinelli, Milano 1959.
- GILLO DORFLES, *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo*, Einaudi, Torino 1970.
- GILLO DORLFES, *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino 1980.
- MORTON FELDMAN, *Pensieri verticali*, Adelphi, Milano 2013.
- GLENN GOULD, *No, non sono un eccentrico*, EDT, Torino 1998.
- VICTOR GRAUER, *Musica dal profondo*, Codice edizioni, Torino 2015.
- VLADIMIR JANKÉLÉVITCH, *La musica e l'ineffabile*, Tempi moderni, Napoli 1985.
- GEORGE KUBLER, *La forma del tempo*, Einaudi, Torino 1972.
- MARCEL PROUST, *Alla ricerca del tempo perduto. La strada di Swann*, Einaudi, Torino 1954.

⁴ BORGES 1959, pp. 65-66.

Rileggendo *Il paesaggio sonoro*

Maurizio Disoteo

A quarantacinque anni dalla prima pubblicazione, il testo basilare di Raymond Murray Schafer viene qui inserito nella più ampia letteratura sul “paesaggio sonoro”. Le concezioni del compositore canadese si vengono così a contrapporre, intersecare e arricchire con prospettive antropologiche, etnomusicologiche, linguistiche, epistemologiche e artistiche, generando una più articolata concezione del Soundscape.

Parole chiave: paesaggio sonoro – acustemologia – comunicazione – significati – musica acusmatica – antropologia

Forty-five years after its first publishing, the basic text by Raymond Murray Schafer is here inserted in the wider literature on the soundscape. In this way, the concepts of the Canadian composer contrast, intersect and are enriched by anthropological, ethnomusicological, linguistic, epistemological and artistic perspectives, thus generating a more articulated conception of the Soundscape.

Keywords: soundscape – acoustemology – communication – meanings – acousmatic music – anthropology

Nel corso degli anni, il termine *soundscape*, o “paesaggio sonoro” è entrato nel lessico musicologico, antropologico, pedagogico, della progettazione urbana e del design acustico. In genere, si attribuisce al compositore canadese Raymond Murray Schafer l’aver introdotto tale termine. In realtà ciò non è vero, poiché la dizione di *soundscape* è stata usata, sin dalla fine degli anni Cinquanta, in molti e vari contesti da scrittori, compositori, architetti, educatori¹. La questione ha una certa importanza, perché ne consegue che quando incontriamo, in un testo o in un discorso, il “paesaggio sonoro” possiamo essere di fronte a un uso della locuzione nel senso propriamente definito da Schafer oppure a un impiego riferito più genericamente a un qualunque ambiente acustico. A oltre quarant’anni dall’uscita del libro di Murray Schafer *The Tuning of the World*, tradotto in Italia nel 1985, con il titolo *Il paesaggio sonoro*, è soprattutto nella seconda accezione che si deve intendere la maggior parte delle esperienze, anche pedagogiche, che oggi fanno variamente riferimento al “paesaggio sonoro”, pur conservando, in molti casi, un generico riferimento alle formulazioni del compositore canadese.

Peraltro, se lanciamo uno sguardo retrospettivo su quale sia stato l’impatto della definizione schafferiana di *soundscape* nei diversi contesti disciplinari, rileviamo delle forti differenze, poiché mentre essa è largamente usata in educazione, nel design acustico e talvolta nella pratica musicale, è molto meno accettata, come vedremo, dagli antropologi, dagli etnomusicologi e da alcuni studiosi di comunicazione.

In effetti, la concezione di *soundscape* di Schafer emerge, nel corso degli anni Sessanta, proprio in ambito educativo, poiché in quel periodo egli pubblicò diversi fascicoli sull’*Ear cleaning* e in seguito su *The New Soundscape*², destinati agli insegnanti e agli studenti che guardavano alle tendenze rappresentate, in particolare, da John Cage, la cui opera ha avuto un’indubbia influenza sul compositore canadese. Più tardi, *The Tuning of the World* sistematizzò il lavoro di tali fascicoli tenendo anche conto del momento politico-ambientale, cioè delle nascenti istanze ecologiste, includendovi l’ambito del suono. Non c’è dubbio che l’attenzione all’inquinamento acustico e alla necessità di mantenere e sviluppare le capacità attentive e acustiche dei giovani fosse un obiettivo importante. Inoltre, la chiarezza con cui Schafer proponeva la creazione di mappe sonore, l’idea dell’esistenza di paesaggi sonori *low-fi* e *hi-fi* ma soprattutto l’affermazione dell’idea che non esistano generici e indifferenziati “suoni e rumori dell’ambiente” ma che essi siano invece determinati in relazione e in dipendenza con un certo spazio e tempo, una sorta appunto di *tuning of the world* (accordatura del mondo) hanno contribuito al successo della peculiare visione di paesaggio sonoro nel mondo educativo. Proprio tali concetti, tuttavia, hanno provocato delle contestazioni in altri campi di ricerca.

Sebbene il concetto di paesaggio sonoro di Schafer stimoli la riflessione sulla fenomenologia culturale del suono e inviti a studiare l’ambiente da tale punto di vista, proprio la sua insistenza sulla distinzione tra paesaggi rurali (*hi-fi*) e urbani (*low-fi*) in cui i secondi sono associati quasi sem-

¹ Cfr. STERNE 2014; PICKER 2019.

² MURRAY SCHAFER 1969.

pre all'inquinamento acustico, ha attratto su di lui la critica di proporre una visione nostalgica e utopica. Oltre a tale critica, l'antropologo Tim Ingold ha sostenuto che Schafer scinderebbe l'esperienza acustica dagli altri sensi, frammentando l'esperienza corporea e psichica, e che presenterebbe il paesaggio sonoro come un oggetto da contemplare senza tenere sufficientemente conto della percezione e dell'azione dell'ascoltatore come processo cognitivo³. Per l'antropologo inglese, il mondo che percepiamo con i diversi sensi è sempre lo stesso e non è giusto suddividerlo in diversi *-scapes* poiché lo viviamo come un unico e indiviso centro di attività e di coscienza. Non è quindi sufficiente, ma anzi fuorviante, sostituire semplicemente l'idea di una conoscenza visiva del mondo con quella acustica. Sull'aspetto della poca attenzione di Schafer alla percezione attiva del suono e al considerarlo come un oggetto dato, non trasformabile, si sono concentrate anche le critiche che hanno coinvolto il suo concetto di "schizofonia", fenomeno che si verificherebbe quando un suono è registrato e acusticamente separato dalla sua sorgente. L'idea di non trasformabilità del suono e il concepire come negativa la separazione dalla fonte ha posto Schafer in opposizione alle correnti acusmatiche della musica europea e anche con quanti, seguendo il percorso di Pierre Schaeffer, concepiscono il suono come un oggetto malleabile da parte del compositore. Non è un caso che già negli anni Sessanta Hildegard Westerkamp, che diventerà in seguito collaboratrice di Schafer nel *World Soundscape Project*, iniziava a cimentarsi nella *soundscape composition*, che creava

musica utilizzando i suoni dell'ambiente, ma differenziandosi dalla scuola della *musique concrète* di Pierre Schaeffer poiché riteneva si dovesse mantenere l'evidenza del rapporto tra fonte e suono registrato, quindi dissentendo, in sostanza, dal concetto di musica acusmatica.

Kay Kaufman Shelemay⁴, pur continuando a usare il termine di *soundscape*, ha criticato la concezione schaeferiana di tale termine, che, a suo dire, collega troppo direttamente il paesaggio sonoro a un determinato luogo, terreno o regione. Suggestisce quindi una maggiore fluidità immaginando il mondo acustico secondo la metafora del *seascape*, più flessibile e in analogia con le abilità musicali di un mondo che si trasforma rapidamente, che permettono di assorbire meglio i cambiamenti, creando nuove forme e sedimentazioni di significato. A questo proposito va comunque ricordato che tale punto di vista è quello di un'etnomusicologa attenta soprattutto agli scambi e ai mutamenti socio-musicali nel mondo, quindi parte da presupposti diversi da quelli di Schafer.

Anche Barry Truax, per lungo tempo membro del *World Soundscape Project*, ha precisato una propria idea di paesaggio sonoro che accresce il ruolo della comunicazione, concependolo in modo più attivo poiché contempla un equilibrio interattivo tra ascoltatore, suono e ambiente, con attenzione prioritaria a quei suoni che possono costituire comunicazione e relazione sociale⁵. Sia Shelemay che Truax hanno, quindi, introdotto nel concetto di paesaggio sonoro l'aspetto di comunicazione e di costruzione sociale di significati, come esito dell'interazione dinamica tra ascol-

³ INGOLD 2007.

⁴ KAUFMAN SHELEMAY 2006.

⁵ TRUAX 1999.

to, suono e ambiente, che in effetti è l'aspetto più carente del lavoro di Schafer.

A questo proposito è il caso di ricordare anche il lavoro di Steven Feld, partito anch'egli da basi schafferiane da cui ha in seguito tratto sviluppi autonomi e personali. Lo studioso americano ama ricordare la frase di Schafer in cui il compositore canadese sostiene che la ricerca sul paesaggio sonoro dovrebbe essere presentata come una composizione musicale. Feld sostiene che proprio tale intuizione lo ha portato a realizzare diversi CD nati dalle sue esperienze di registrazione ambientale presso i Bosavi della Nuova Guinea. Lo studioso americano ha compiuto un percorso dall'etnomusicologia verso l'antropologia del suono e in seguito è passato a teorizzare l'antropologia *con* il suono. L'antropologia del suono, secondo Feld, risponde alla presa di coscienza e alla valorizzazione di quattro aree di ricerca poco o nulla considerate nell'incontro tra musicologia e antropologia, cioè il linguaggio, la poetica e la voce, le specie oltre a quella umana, l'ambiente acustico e la mediazione e circolazione tecnologica⁶. Tuttavia, il ricercatore si spinge più in là sino a teorizzare, appunto, l'antropologia *con* il suono (*in sound*) e a dar vita a una nuova disciplina: l'acustemologia che coniuga l'acustica e l'epistemologia per studiare il produrre e l'ascoltare i suoni come un'azione cognitiva, una conoscenza con e attraverso l'udibile e anche come costruzione sociale simbolica.

L'acustemologia nasce dagli studi di Feld sul sistema simbolico e mitologico dei Bosavi, che si basa sulla conoscenza del canto degli uccelli e sulla possibilità che gli umani possano diventare tali e vi-

ceversa, nonché della musica di quel popolo che simboleggia l'ambiente acustico. Tale disciplina si allontana dalle concezioni di Schafer perché non è un sistema di misurazione di nicchie acustiche, né un indicatore di come gli uomini vivono nell'ambiente, né un sistema per valutare se i paesaggi siano *low-fi* o *hi-fi*. L'acustemologia dà priorità alla costruzione di senso attraverso l'ascolto di storie d'ascolto, nella globalità di un processo complesso in cui confluiscono i suoni dell'ambiente, delle diverse specie e di quella umana, chiedendosi se quest'ultima non sia in realtà solo una delle forme di vita possibili tra molte. In questa concezione di ascolto e percezione globale e di costruzione di senso Feld accoglie le critiche che Ingold ha rivolto al concetto di paesaggio sonoro di Schafer.

Esaminati alcuni dei molti rilievi critici rivolti alle teorie di Schafer ci dobbiamo evidentemente chiedere se esse possano ancora costituire un riferimento per la ricerca, la pratica musicale e l'educazione. Credo che a tale domanda la risposta debba essere positiva. *The Tuning of the world* è stata e resta un'opera germinativa e influente in diversi campi e per varie discipline e ha stimolato anche la riflessione in campo compositivo (*soundwalk*, installazioni ecc.), pur se è giusto considerare le critiche e le integrazioni che sono state variamente proposte nei quarantacinque anni dalla sua uscita. Si tratta in particolare di essere consapevoli dei limiti dell'opera rispetto all'integrazione del suono in sistemi simbolici complessi e al suo significato nella comunicazione. Inoltre, di comprendere che, effettivamente, alcune posizioni di Schafer sull'evoluzione del paesaggio sonoro e sulla preferenza per gli ambienti "meno inquinati" posso-

⁶ FELD 2017.

no, se non contestualizzate in una riflessione più ampia, portare a visioni contemplative, conservative e quasi museali. Per quanto riguarda il versante pedagogico, è invece da incoraggiare la tendenza già in atto a pensare la ricerca sul paesaggio sonoro come un'attività stabilmente integrata nell'educazione musicale che può seguire tutti i gradi dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università e non solo, com'era un tempo, un approccio iniziale al mondo dei suoni a cui far seguire l'incontro con la musica.

Bibliografia

- RICCIARDA BELGIOJOSO, *Costruire con i suoni*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- MICHAEL BULL – LES BACK, (a cura di), *The Auditory Culture Reader*, Berg, Oxford 2003 [ed. it. *Paesaggi sonori*, Il Saggiatore, Milano 2008].
- STEVEN FELD, *On Post-Ethnomusicology Alternative: Acoustemology*, in G. Giannattasio e G. Giuriati (a cura di), *Ethnomusicology or Transcultural Musicology?*, Nota, Udine 2017, pp. 82-97.
- TIM INGOLD, *Against Soundscape*, in A. Carlyle (a cura di), *Autumn Leaves: Sound and the Environment in Artistic Practice*, Double Entendre, Parigi 2007, pp. 10-13.
- JOHN M. PICKER, *Soundscape(s): The Turning of the World*, in M. Bull (a cura di), *The Routledge Companion to Sound Studies*, Oxford-New York 2019, pp. 147-157.
- R. MURRAY SCHAFER, *The New Soundscape*, BMI Canada Limited, 1969 (ed. it. *La nuova orchestra: l'universo sonoro*, Suvini Zerboni, Milano 1988).
- R. MURRAY SCHAFER, *The Tuning of the World*, McClelland and Stewart, Toronto 1977 [ed. it. *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano 1985].
- KAY KAUFMAN SHELEMAY, *Soundscapes. Exploring Music in a Changing World*, W. W. Norton, New York 2006.
- JONATHAN STERNE, *Soundscape, Landscape, Escape*, in K. Bijsterfeld (a cura di), *Soundscape of the Urban Past: Staged Sound as Mediated Cultural Heritage*, transcript Verlag, Bielefeld 2014, pp. 181-193.
- BARRY TRUAX (a cura di), *Handbook for Acoustic Ecology*, 1999, www.sfu.ca/~truax/handbook2.html [consultato il 01/03/2021].

L'interprete in ascolto

Francesco Torrigiani

Restituendo sensibilità e vissuti della pratica teatrale e esecutiva, visti anche in prospettiva didattica, l'autore problematizza l'ascolto individuandolo come momento centrale all'esercizio e alla performance dell'interprete. Alle argomentazioni fa da sfondo la lettura del saggio di Fausto Petrella, L'ascolto e l'ostacolo.

Parole chiave: ascolto – arte rappresentativa – interprete – ascoltatore – teatro

The author problematizes listening by identifying it as a central moment in the exercise and in the performance of the interpreter. The article returns sensibilities and experiences of theatrical and executive practice, also seen from an educational perspective. Background to the arguments is the reading of the essay by Fausto Petrella, L'ascolto e l'ostacolo (The listening and the obstacle).

Keywords: listening – representative art – interpreter – listener – theater

L'ascolto è un'arte: come ogni arte ha bisogno di sostegno tecnico, di una serie di abilità esercitate, di sensibilità ad esso indirizzate, di una educazione mai sazia al suo esercizio. Quando queste caratteristiche vengono correttamente individuate e praticate si può parlare di un'arte dell'ascolto, la quale è necessaria a nutrire, nel "performer d'arte rappresentativa", la persona che fa, che dice, che agisce, che "gioca" in scena: essa diviene un prerequisito necessario all'azione teatrale che altrimenti, quando non sostenuta da un'attenta attività di "ascolto", si svuota di senso artistico.

Mi sovviene un passaggio – o meglio due frammenti di una scena – in cui i due protagonisti di quel magnifico "manuale di teatro" che è *I giganti della montagna* di Luigi Pirandello mettono a confronto le loro rispettive attività, le loro nature.

Alla Contessa Ilse – prima attrice della Compagnia teatrale appena giunta, di passaggio nel suo viaggio verso la dimora dei Giganti dove dovrà recitare e trovare la sua catastrofica fine – il padrone della misteriosa casa che ospita il dramma – Cotrone – spiega l'analogia e l'opposta prospettiva del loro rispettivo fare; cito invertendo l'ordine cronologico dei due passi del testo:

«Voi attori date corpo ai fantasmi perché vivano – e vivono! Noi facciamo il contrario: dei nostri corpi, fantasmi: e li facciamo ugualmente vivere, i fantasmi... non c'è bisogno d'andarli a cercare lontano: basta farli uscire da noi stessi»¹.

E ancora:

«Siamo qua come agli orli della vita, Contessa. Gli orli, a un comando, si distaccano; entra l'invisibile; vaporano i fantasmi. È cosa naturale. Avviene, ciò che di solito nel sogno. Io lo faccio avvenire anche nella veglia. Ecco tutto. I sogni, la musica, la preghiera, l'amore... tutto l'infinito ch'è negli uomini, lei lo troverà entro e intorno a questa villa»².

La Contessa è ammaliata, malinconicamente attonita, di fronte ai "prodigi" che accompagnano le parole di Cotrone. Altrettanto, le parole di *L'ascolto e l'ostacolo* di Fausto Petrella³ hanno risuonato in me: e mi rendo conto che si è attivato nella lettura un intricato, quanto per me intrigante, gioco di rimandi tra i due mondi, nel quale un geniale drammaturgo descrive dal punto di vista teatrale quelle caratteristiche che accomunano l'arte rappresentativa al mondo della psicoanalisi.

Teatro d'ascolto

Quando andiamo a teatro ci troviamo di fronte a una rappresentazione scenica (drammatica, operistica o d'altro genere) limitata nel tempo intercorrente fra un'apertura e una chiusura di un sipario (come direbbe Strehler). Essa è costituita da uno scritto, studiato, provato succedersi di botta e riposta fra personaggi di una vicenda; un "dialogo" in forma naturalistica nel dramma e antinaturalistica nell'opera. La performance è il frutto di giorni, di settimane se non di mesi, di studio, di ricerca di senso, di tentativi d'interpretazione che riempiono il lun-

¹ PIRANDELLO 1975, p. 1341.

² *Ivi*, p. 1337.

³ In www.musicadomani.it è pubblicata una recensione del testo di Petrella, a cura di Maria Grazia Vassallo.

go tempo di prova, di “gestazione” dello spettacolo: un lungo tempo di sospensione del giudizio, di attesa di un senso efficace per ogni battuta testuale, per ogni accordo musicale. Il concetto di sospensione temporale è fondamentale nella scoperta e/o nell’invenzione teatrale. E ciò è tanto vero anche nello spettatore, chiamato anch’egli a sospendere, a un’attesa per l’espressione della propria parola, per la manifestazione espressa della partecipazione al giuoco teatrale.

In questo senso, dunque, il teatro è un luogo professionale dell’ascolto.

L’attore deve esercitarsi ad affinare un’attitudine a questo ascolto. Vi sono esercizi che impegnano l’attore a immaginare il proprio corpo che si svuota, che lo predispongono a un’ospitalità: l’attore dapprima studia il proprio corpo, le sue possibilità espressive, le sue caratteristiche fisiche, per poi cercare di renderlo “neutro” – secondo il senso degli insegnamenti di Michail Čechov.

«Camminate nello spazio, cercate di ascoltare il vostro corpo, immaginate le parti da cui è costituito: muscoli, organi, ossa, vasi; cercate di essere minuti, precisi, di focalizzarvi su singole parti del vostro corpo che cammina per ciclicamente tornare ad una immagine del vostro corpo integrale. Adesso immaginate di porre al centro del vostro petto, dietro lo sterno, una sorta di nucleo, un nucleo radiante, come una piccola sfera da cui partono 360 per 360 gradi dei raggi che attraversano il vostro corpo: immaginate questi raggi attraversare il corpo e fuoriuscire da esso, dalle dita, dalla testa, dalle gambe, dal petto, dalla schiena. Immaginate il vostro corpo totalmente e continuamente attraversato da questi raggi che conferiscono al vostro stato

armonia, equilibrio, energia, benessere, bellezza [Čechov è russo! N.d.A.]. E immaginate che questi raggi si sono sostituiti alla vostra sostanza anatomica reale. Immaginate quindi di essere fatti di questo stato, di esserne costituiti. Raggiunta questa armonica condizione, iniziate ad ascoltare, ascoltare il vostro corpo, ascoltare lo spazio, i colleghi che si muovono intorno a voi. Avete raggiunto uno stato di neutralità dell’attore, da cui partire per il percorso di incontro con il vostro personaggio»⁴.

Se l’attore non è in questa condizione neutrale non ha – per Čechov – la possibilità di ascoltare il personaggio e di ospitarne coerentemente le necessità e le intenzioni, la verità. E anche la costruzione di questa verità – arbitraria in quanto costruita a tavolino, decisa, disegnata, durante le prove – è figlia di un ascolto neutralizzato del testo, sospeso, pacificamente perplesso, metodologicamente “stupido” – diremmo forse con Petrella. Bisogna che le parole del personaggio risuonino in un attore che guarda il testo «come la mucca guarda il treno», «come il gatto guarda il calendario»⁵: solo col tempo queste parole cadranno, si sedimenteranno, si scopriranno in una verità inconsueta e vergine, nell’attore, consentendogli di scoprire inedite e fertili – e coscienti – correlazioni fra il suo portato personale e il testo, e all’interno delle varie parti del testo stesso. L’attore quindi attiva un ascolto costituito da una capacità di far risuonare (come la cassa armonica di uno strumento a corde) in corpo, mente e spirito creativo le parole, i bisogni, le intenzioni della

⁴ CECHOV 2001.

⁵ PETRELLA 2018, p. 30.

vita del personaggio. E tutto questo talvolta per molto tempo, con molta pazienza: quante volte il modo di recitare o recitar cantando una battuta arriva all'attore solo dopo giorni e giorni di prova di tutt'altre parti del testo!

Tutto il lavoro d'immaginazione che l'attore compie nel costruire la propria "partitura scenica" – definizione che personalmente devo a Marisa Fabbri⁶ – è frutto di uno stato di ospitalità neutrale.

Ma anche l'atto creativo stesso, il gesto scenico – come il gesto interpretativo musicale – è finalmente anch'esso un tuffo nell'ignoto che porta inevitabilmente con sé qualche cosa di terribilmente fiducioso e qualche cosa di splendidamente catastrofico.

Perché l'attore/interprete non si distugga in questo trionfo della verginità del gesto, e perché il gesto stesso abbia il supporto di una coscienza, di una consapevolezza, l'interprete ha bisogno di uno studio, di una preparazione, di una tecnica, di un'arte, che fungono da sostegno al corpo, alla mente e allo spirito dell'attore e che si sublimano nell'atto, nel momento interpretativo, nell'accadere del gesto interpretativo stesso. È proprio affinché l'interpretazione mostri una sua verità vergine che essa è frutto di una preparazione meticolosa, lunga e laboriosa, faticosa e avvincente, nella quale l'ascolto gioca un

ruolo primario. Grotowski usava dire che il teatro è quel lungo tempo e quell'immane lavoro che va dal primo manifestarsi all'interprete di una verità scenica, alla possibilità del suo replicarsi sempre vera, sempre prima, sempre vergine come al suo primo apparire. Analogamente, lo strumentista che studia per ore, giorni, mesi e anni lo strumento, la sua tecnica, il suo repertorio, altro non fa che arricchire un dato tecnico (artistico) da far scomparire nel momento dell'esecuzione pubblica, nel momento della condivisione del brano musicale con lo spettatore, quando si manifesta, per l'ennesima prima volta. Ogni replica, ogni produzione, una prima rappresentazione, non immemore delle precedenti, ma mai necessariamente pre-indirizzata dalle precedenti.

Il teatro è un luogo che per definizione è altro dal quotidiano, lo evita, lo rifugge, anche quando apparentemente lo cita, lo mette in scena. Come la pipa di Magritte la realtà, una volta messa in scena, perde ogni suo connotato reale per darsi un valore esclusivamente rappresentativo. L'interprete è chiamato sempre a un «risveglio dall'abitudine dell'ordine quotidiano⁷»: l'attore sogna ogni volta che è. Quando questa esperienza è vissuta pienamente da tutti gli interpreti (di parola e/o musicali) chiamati in causa dal teatro (di parola o musicale), quel "tuffo" di cui parlavo poc'anzi – preparatamente, artatamente vergine – genera un continuo manifestarsi del vero teatrale, così che la centesima recita diviene la centesima "prima recita", senza rinnegare le "realtà" di testo, sottotesto e azione musicale e/o teatrale stabilite nel lavoro di preparazione sulla base anche delle esperienze

⁶ Marisa Fabbri (Firenze, 4 gennaio 1931 – Roma, 10 giugno 2003) è stata un'attrice italiana. Storiche alcune sue interpretazioni: *I giganti della montagna* di Luigi Pirandello diretta da Giorgio Strehler; *I parenti terribili* di Cocteau con la regia di Giancarlo Cobelli. È da ricordare soprattutto per il lungo sodalizio che la legò a Luca Ronconi, diretta dal quale restano memorabili le sue interpretazioni. Poche, ma significative, le sue interpretazioni cinematografiche, come le sue incursioni nell'opera lirica in qualità di regista.

⁷ PETRELLA 2018, p. 30.

maturate dagli interpreti nel corso della loro vita personale e professionale. Una recita siffatta diventerà quindi non solo “ben eseguita” o “bella”, ma anche fertile nella mente e nel corpo dell’interprete come in quelli dello spettatore.

Ascoltarsi l’un l’altro è anche un connotato primario dell’attività di ascolto in teatro. Il lavoro di gruppo nella preparazione e nella performance di arte rappresentativa è caratterizzato da una rete complessa di relazioni personali, umane, tra tutti gli artisti coinvolti e la sua fecondità è alla base del successo della performance stessa non meno della preparazione tecnica degli interpreti. Ma la rete, durante il concerto o recita, si estende improvvisamente, dilaga oltre la quarta parete, dal palcoscenico invade la sala e coinvolge in una relazione di ascolto reciproco lo spettatore. È del tutto evidente che lo spettatore ascolta l’interprete: diciamo che si è mosso da casa, dalla sua vita quotidiana, e ha perfino pagato un biglietto per entrare ad ascoltare, vedere, ad assistere allo spettacolo; ma l’interprete stesso, durante la sua performance, mantiene uno stato di ascolto continuo della sala, un ascolto non sempre cosciente, certo, un ascolto talvolta ambiguo o enigmatico – giacché capita anche che per un’intera recita si ascolti una sala che appare fredda e che invece rivela una partecipazione straordinaria solo alla fine del percorso performativo. Questo ascolto dell’interprete – così facilmente vittima dell’equivoco – non è dunque finalizzabile al capire, ma serve solo a se stesso, serve all’interprete a mantenere un canale aperto con lo spettatore che non sia solo un “vomitargli” addosso la propria esperienza creativa e che consenta a quest’ultima di mantenere una propria natura di condivisione. Trovo francamen-

te meravigliosa questa caratteristica di un ascolto fine a se stesso, non utilitaristico, e mi chiedo in quali altri ambiti si possa avere il privilegio di viverlo.

L’interprete e lo spettatore si ascoltano l’un l’altro, ciascuno a suo modo, per realizzare uno scambio enigmatico, in un gioco di conferme e sorprese reciproche che definisce l’esperienza artistica interpretativa, da qualunque riva del fiume la si viva. Questa condivisione dell’ascolto è quindi definita anche dalla natura dello spettatore: molto spesso mi capita di ascoltare commenti di non professionisti su spettacoli ai quali hanno partecipato; con me, che ci lavoro, ovviamente sono molto cauti e quasi sistematicamente fanno precedere il loro commento da frasi che giustificano una loro scarsa preparazione o vogliono dichiarare una certa ingenuità, assolutoria di eventuali “errori”. Incontro spesso anche spettatori che frequentano le sale con assiduità fino a trovare i veri professionisti della poltrona: quelli che – per amore dell’arte quando non per desideri sociali diversi – vivono da spettatori una vita intensa e ricca, corredata magari di ascolti casalinghi, visioni televisive da canali culturali, letture... Questi ultimi sono gli spettatori più “difficili”: in essi il progresso dell’esperienza è tale da creare delle aspettative forti, che spesso inibiscono lo spettatore a ricostruire un ascolto vergine. Intendo cioè dire che anche lo spettatore deve mettersi in condizione di ascoltare – al suo centesimo *Parsifal* – un centesimo “primo *Parsifal*”; all’interprete sta la capacità di strappare con fertilità lo spettatore dotto dalla sua eredità culturale per condurlo verso una nuova e inedita esperienza di un testo altrimenti ripetitivo e farlo rimbalzare continuamente – e talvolta simultaneamente – sulla poltrona in

sala tra il conosciuto e l'incognito, tra il riconoscimento e lo stupore, tra l'ordine e il caos.

L'interprete

Il buon interprete – e abbiamo visto forse anche il buono spettatore – devono in sostanza rifuggire dal cliché: esso è l'uso del già noto come semplice riconduzione a una categoria, a un tipo, a un genere. Il cliché è – nell'immediato – rincuorante, stabilizzante, pacificante, rassicurante, ma anche essenzialmente sterile, in quanto appunto riporta a qualcosa di già visto, già elaborato, già ascoltato. In questo senso il cliché si colloca agli antipodi di una sana attività artistica interpretativa creativa, la quale invece utilizza il già noto per relazionarsi attivamente in modo sempre inedito e non per rifugiarsi quando incapace di affondare le mani dell'interpretazione in un mare ignoto. Arrivare a comprendere che una tal composizione, quel tal gesto scenico, quel tal momento specifico è appartenente a un tipo, a una categoria dovrebbe semmai essere sempre una scoperta, nonostante lo studio minuto che precede necessariamente ogni buona performance.

Ipotizziamo di doverci preparare a interpretare pubblicamente un concerto classico della prima scuola di Vienna (per esempio il *Concerto KV 191* in Sib maggiore per fagotto e orchestra di Mozart): dovremo prepararci a un tocco particolare, a uno studio preciso dello staccato delle note puntate, a un'analisi formale della forma sonata piuttosto che del Rondò, a uno stile. A che cosa serve tutta questa preparazione teorico-pratica, tecnica e intellettuale? Io penso che il fine di tutto questo non si esaurisca nella mera corretta restituzione di un testo altrui. Il fine della

tecnica, fino al virtuosismo, è quello di sublimarsi, scomparire, annullarsi fluendo nella esperienza artistica performativa, in cui l'interprete deve – mentendo a se stesso e al pubblico? – inventare nuovamente ogni volta quello stesso staccato, quella stessa forma, quello stesso stile, come se questi fossero sbocciati nel momento dell'esecuzione stessa. Un atto realmente ri-creativo del testo stesso, che è un atto non estraneo neanche allo spettatore.

Il mercato riconosce che questa attività è faticosa e difficile per l'interprete, e non sempre destinata a successo, e impone prezzi più alti al pubblico che partecipa alle prime rappresentazioni di una produzione artistica rispetto a quelli delle repliche, ma quello che qui interessa è la tensione, nella interpretazione, a cercare per ogni performance una verità artistica vergine.

In un libro assai significativo per la mia formazione di regista, *Opera come dramma*, Joseph Kerman⁸, polemizzando con i critici musicali suoi contemporanei, sosteneva che era fuori luogo che essi scrivessero sulle produzioni operistiche alle quali assistevano. Egli riteneva la loro preparazione di musicologi inadatta alla formulazione di un corretto giudizio sull'opera lirica. La relazione fra musica e testo nell'opera lirica impone al musicista un atteggiamento compositivo completamente diverso dalla scrittura di musica pura. Alla musica, quasi integralmente, va in questo ambito il compito di dare al testo letterario vita, una vita autonoma, indipendente dal significato letterale del testo, una vita che testimonia quello che noi teatranti chiamiamo sottotesto, cioè quella intenzione che il personaggio vuole

⁸ KERMAN 1990.

intendere al di là, oltre le parole che usa. Dunque per Kerman il compositore di opera va chiamato drammaturgo musicale e solo se si legge una partitura da questa prospettiva si può andare al cuore dell'impresa creativa dell'“Autore”.

Se ammettiamo ciò come vero, anche se forse quanto detto non esaurisce (almeno in questa brutalmente ridotta descrizione) l'analisi dei molteplici ruoli creativi di un compositore d'opera, allora anche l'interprete dell'opera lirica non può essere descritto semplicemente come un cantante, come colui che canta, ma dovremo trovare una definizione che renda merito di una attività più complessa e volta al servizio della drammaturgia musicale. Non sono bravo a trovar parole e neologismi e dunque mi sono limitato a chiamare nel mio lavoro di didatta questo interprete come l'attore-cantante, cioè colui che agisce una drammaturgia, cantando.

Ai miei studenti che iniziano in conservatorio il loro apprendistato uso sempre dire che la bocca è l'ultimo degli organi che l'attore e l'attore cantante devono usare: esattamente *last but not least* – ultimo in quanto prezioso. E pericoloso: cioè esiziale, terminale; dopo la bocca, più nulla interviene, più nulla può accadere. La bocca quindi dovrà risultare attivabile solo dopo un uso accurato e cosciente, profondo ed educato, di altre attività. Queste attività che precedono l'azione, la parola, il canto, tendono tutte a rendersi conto, a conoscere, a entrare in relazione con le verità del personaggio, con le sue esigenze, con la sua natura (psicologica non più che fisica); ma anche devono relazionare l'attore con lo spazio, con la realtà scenica nella quale si svolge la vicenda del personaggio e quelle dei suoi compagni di avventura; una relazione che passa

primariamente dalle parole (e nell'opera anche dalla musica) che il personaggio e i personaggi si trovano a vivere. Al contrario che nell'atto fonatorio (parlato o cantato) tutte queste attività preparatorie del gesto scenico sono caratterizzate da una forte componente percettiva. L'interprete si mette in disparte, organizza il suo corpo, la sua mente e il suo spirito creativo, per un ascolto (dove l'attività dell'ascolto non si esaurisce nel senso dell'udito, ma si sostanzia in un atto di risonanza che coinvolge tutti i sensi) che lo renda capace di “ospitare” – secondo un'immagine che mi è caro dovere a Giorgio Strehler – il personaggio.

Attore e spettatore

L'attore è – dovrebbe essere – primariamente un ascoltatore, un osservatore, un essere umano dotato in primis di antenne capaci di percepire ciò che lo circonda. Se quest'affermazione può sembrare banalmente vera, vi invito a condividerla con chi si è “innamorato” del teatro, della musica, dell'opera e ha deciso di studiarli seguendo qualcosa che sentiva come una propria inclinazione, un proprio talento. Si deve ricominciare da capo! Lo studente si è avvicinato all'opera mettendosi inconsciamente in una posizione che non gli competerà mai più, quella dello spettatore, fascinato, sedotto, dall'opera, che ascolta senza sapere – senza dover sapere – come ascoltare!

Mi viene a mente ancora un “manuale di teatro”: *L'opera da tre soldi* di Kurt Weill e Bertolt Brecht. Nel primo atto, un certo signor Filch intende affiliarsi (dopo che è stato colto a lavorare a un angolo della strada senza permesso della Ditta) all'organizzazione di Geremia Peachum quale mendicante. Peachum mostra allora

a Filch – in una specie di esilarante sfilata di moda di accattoni – che esistono parecchi tipi di mendicanti, ciascuno dei quali atto a muovere i più svariati sentimenti del passante. All’arrivo di un “modello” particolarmente sventurato, Filch ha un evidente moto di emozione al quale Peachum reagisce con straordinaria violenza, ingiungendo che la compassione è caratteristica del passante: il mendicante deve suscitargliela, non provarla! Se Filch prova compassione non sarà mai un buon mendicante. Rispetto alle emozioni penso che questa relazione descritta da Brecht sia assolutamente applicabile anche al rapporto tra attore e spettatore e chiedo ai miei studenti di riflettere continuamente con me su di essa.

La parola come strumento

Come per gli altri strumenti del teatro, anche la parola teatrale cade in un contesto non quotidiano, non gergale e non “qualunque”. Le parole che un amante dice in scena all’amata per dichiarare il proprio amore risuonano nel contesto della finzione scenica – e della realtà della rappresentazione. L’attore che interpreta questo amante si è dotato di strumenti culturali, intellettuali, tecnici e psico-fisici per potere “incarnare” le parole del personaggio. Questo processo d’incarnazione è tanto più credibile quanto più il lavoro pregresso di studio e di ascolto sarà stato profondo. Le parole in teatro ben di rado significano il loro senso testuale – e se proviamo a dire una battuta teatrale seguendo il suo significato sintattico la troviamo ridicola: esse rimandano a un’intenzione specifica del personaggio che le dice. L’attore in prova va in cerca di quelle intenzioni nella speranza di trovare la maniera di incarnare le parole per

rendere efficacemente quelle intenzioni. Spesso, nel mio lavoro di regista o di didatta, sostituisco al termine *intenzione* quello di *necessità*. Le parole, quelle parole, («Amami Alfredo, amami quanto io t’amo, addio», non più di «Giunse alfin il momento che godrò senza affanno in braccio all’idol mio») sono necessarie, in quel momento della sua vita, al personaggio, ai suoi scopi: sono le parole che sceglie, che elegge, perché le uniche possibili a rappresentarsi in quel momento.

La parola è quindi funzionale all’intenzione, alla necessità che vuole esprimere: è un pretesto (anche letteralmente) del teatro, talvolta fino a diventare un ostacolo al teatro! Il senso di queste frasi, di queste parole, di questo racconto teatrale che il palcoscenico consegna all’interpretazione dello spettatore non è nelle parole in sé, ma nel come queste parole sono dette. In quella riverberazione particolare che rivela senso alle parole (il tono della voce, la sua vibrazione, la posizione del personaggio in scena, la prossemica, il contesto delle scene, delle luci, dei costumi – proviamo a dire “ti amo” in un campo di primavera piuttosto che in un salotto Biedermaier) e che le rende vere, lo spettatore coglie – interpretando col suo ascolto – il senso profondo, il sottotesto, vi entra in risonanza e lo elabora per il proprio teatro mentale. È la forma che indica il contenuto e la parola in arte esplose in tutte le sue potenzialità espressive, in tutto il suo potere comunicativo, evocativo. In questo senso talvolta nell’opera lirica è l’interprete musicale che è capace di esaltare il senso intimo delle parole del testo. Tanto da arrivare al punto paradossalmente coerentissimo di quel direttore d’orchestra che, per far risaltare al meglio le potenzialità poetiche di quella particolare ope-

ra lirica, correttamente chiese al teatro di organizzare la produzione di un'opera non già con quello specifico regista che gli era stato proposto, ma in forma di concerto!

Il riso

Quando la musica vuole imitare il riso, raramente diviene comica. Anche per il riso vale quella legge delle emozioni di Peachum che vuole in teatro a ciascuno il suo ruolo, e quando il palcoscenico “ride” di fatto ruba allo spettatore il suo mestiere, e lo spettatore forse più che divertirsi ha diritto di irritarsi. C'è qualcosa di non dissimile da quelle risate che in certe *sit-com* americane compaiono in solo audio alle battute più efficaci. Ricordo che la prima volta che le sentii da ragazzino negli Stati Uniti – in un tempo in cui alla Tv italiana non erano ancora arrivate – restai sbigottito chiedendomi “dove” fossero quelle risate, che non erano ovviamente in “scena” e neanche nella stanza con me! All'esatto opposto, quanto esilarante diventa il teatro quando si prende gioco, in complicità con lo spettatore, del personaggio.

In una regia di Roberto de Simone, un geniale Claudio Desderi era chiamato a raccontare l'aria del sogno di Don Magnifico mentre “leggeva” delle carte, dei tarocchi. Ritmicamente, a ogni accento musicale più marcato egli rivoltava una carta (come Carmen) su un vassoio e vi leggeva un'interpretazione del sogno che le figlie avevano interrotto. Questo gesto di rivoltare la carta si faceva via via sempre più incalzante, assecondando lo stringendo ritmico della musica di Rossini, fintanto che Don Magnifico trapassava a uno stato in cui non era più lui a girare le carte, ma le carte – la musica di Rossini – a farsi girare da lui. La musica di Rossini si era impossessata di Don Magnifico e della sua volontà

di girare carte, e Desderi metteva il suo corpo a disposizione di questa esilarante possessione musicale del personaggio. Là sì, non si stava fermi sulla poltrona.

Il nostos

Nella musica il tempo è una variabile fondamentale, direi quasi la prima, e in me si faceva strada tra le righe del testo di Petrella l'immagine della nostalgia in funzione non tanto del luogo – dei luoghi – quanto del tempo; l'immagine della nostalgia come di un sentimento che si ostina a mettere nel futuro (davanti a noi) il passato (che è dietro di noi): desiderare il passato è desiderare di farne il nostro futuro così che quando si soddisfa un sentimento di nostalgia il passato e il futuro implodono nel presente, che ne viene distrutto. Mi si perdoni l'ovvia *naïveté* dell'osservazione, ma forse essa mi è servita per richiamare alla memoria una notissima poesia di Kostantinos Kavafis che – riflettendo sul valore del processo in sé, del viaggio, della ricerca a prescindere dalla meta – mi sembrava raccontare tante delle cose che leggevo nel testo di Petrella:

Se per Itaca volgi il tuo viaggio,
fa voti che ti sia lunga la via,
e colma di vicende e conoscenze.
Non temere i Lestrigoni e i Ciclopi
o Poseidone incollerito: mai
troverai tali mostri sulla via,
se resta il tuo pensiero alto, e squisita
è l'emozione che ti tocca il cuore
e il corpo. Né Lestrigoni o Ciclopi
né Posidone asprigno incontrerai
se non li rechi dentro, nel tuo cuore,
se non li drizza il cuore innanzi a te.

Fa voti che ti sia lunga la via.
E siano tanti i mattini d'estate

che ti vedano entrare (e con che gioia
allegra!) in porti sconosciuti prima.
Fa scalo negli empori dei Fenici
Per acquistare bella mercanzia,
madrepore e coralli, ebani e ambre,
voluttuosi aromi d'ogni sorta,
quanti più puoi voluttuosi aromi.
Rècati in molte città dell'Egitto,
a imparare imparare dai sapienti.

Itaca tieni sempre nella mente.
La tua sorte ti segna quell'approdo.
Ma non precipitare il tuo viaggio.
Meglio che duri molti anni, che vecchio
tu finalmente attracchi all'isoletta,
ricco di quanto guadagnasti in via,
senza aspettare che ti dia ricchezza.

Itaca t'ha donato il bel viaggio.
Senza di lei non ti mettevi in via.
Nulla ha da darti più.
E se la trovi povera, Itaca non t'ha illuso.
Reduce così saggio, così esperto,
avrà capito che vuol dire un'Itaca.

Bibliografia

MICHAIL CECHOV, *La tecnica dell'attore. Come lavorare sul personaggio*, Dino Audino Editore, Roma 2001.

COSTANTINO KAVAFIS, *53 Poesie*, trad. Filippo Maria Pontani, Mondadori, Milano 1996.

JOSEPH KERMAN, *Opera come dramma*, Einaudi, Torino 1990.

FRANCO PETRELLA, *L'ascolto e l'ostacolo*, Jaca Book, Milano 2018.

LUIGI PIRANDELLO, *Maschere nude*, Mondadori, Milano 1975.

KONSTANTIN S. STANISLAVSKIJ, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Roma-Bari 2008.

KONSTANTIN S. STANISLAVSKIJ, *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Laterza, Roma-Bari 2008.

GIORGIO STREHLER, *Per un teatro umano. Pensieri scritti, parlati, attuati*, Feltrinelli, Milano 1974.

Cacofonie

Risonanze

Confinati in una stanza,
riscoprir è dato tosto
una strana risonanza,
un suon forse fuori posto.

Non si sa se sia la panza
o la gola un po' infiammata
sta di fatto che il rumore
già risveglia in me il timore.

E se il virus maledetto
(sì, sì lui con la corona),
mi facesse stare a letto
e non già su una poltrona?

Dopo tanto lungo strazio,
compagnato da sirene,
del bisogno d'altro spazio
sento ormai scoppiar le vene.

Sfondar vorrei le pareti,
forse una già ne basta,
sì la quarta, è quella giusta
per suonar la giusta danza
del teatro della vita,
che sai ancor non è finita.

Uncerto Eco



I prossimi temi della rivista:

- MUSICA
EDUCAZIONE
TECNOLOGIA:
MITI E TENDENZE
- SUONARE INSIEME:
QUALE DIDATTICA
STRUMENTALE?

Per inviare contributi su questi temi scrivere a:
redazione@musicadomani.it

€ 12,50