

Il paesaggio sonoro come ambiente di apprendimento

Relatori principali: Giovanni Galfetti e Matteo Piricò

Matteo Piricò è chiaro che questi due elementi iniziali, (scil. uno spezzone del film *Blow out* di De Palma e una citazione del montatore W. Murch), ci permettono di identificare alcuni aspetti, alcune metafore importanti connesse con il nostro contesto didattico quotidiano. Il fatto di osare, da una parte nel rivedere la prospettiva del nostro approccio, del nostro insegnamento, dall'altra parte quella di partire dal contesto primordiale, dal contesto reale, che è veramente significativo per l'allievo. Vedremo che questi approcci ci offrono prospettive importanti e sicuramente molto interessanti da percorrere sotto vari punti di vista. Sebbene chiaramente la dimensione visuo-spaziale sia dominante, per ragioni biologiche e storiche, ma questo è un dato di fatto.

C'è anche un aspetto chiaramente neurofisiologico che non possiamo non considerare; questo concorre alla promozione di sistemi di rappresentazione alternativi (si è parlato ieri di informazioni, si è parlato di integrazione e di tutto ciò che possa favorire un approccio olistico, considerando i vari elementi che fanno parte di un paesaggio, cioè di un ecosistema complesso).

Il nostro impianto curricolare, tratto dal nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, è distribuito su due assi tematici, o categorie, l'estetica e la poietica, cioè da una parte la capacità di percepire, la competenza del percepire e dell'individuare, dell'interpretare, e quella poietica cioè quella più creativa. Evidentemente questi due ambiti comunque si incrociano e si sovrappongono in certi casi. Ora, l'ambito che andiamo a considerare adesso per il paesaggio sonoro naturalmente è quello della percezione, sotto l'asse dell'estetica. E qua notiamo con questi colori diversi, dal più chiaro al più scuro, i diversi indicatori di competenza del primo, secondo e terzo ciclo. Leggiamo i verbi che indicano le operazioni cognitive, le rappresentazioni, che vanno via via aumentando di complessità, di articolazione, che non vuol dire che lo scoprire, lo sperimentare sia meno importante dell'analizzare, veicolare (non vogliamo chiaramente suggerire questa lettura, ci mancherebbe). Anzi, in ogni caso in tutte le modalità didattiche che vedremo successivamente, per esempio lo scoprire e l'entrare in contatto con il fenomeno è comunque sempre la prima azione che dev'essere esperita.

Giovanni Galfetti tra l'altro va sottolineato in questa progressione un aspetto molto importante, soprattutto in riferimento ai tradizionali metodi attraverso i quali l'educazione musicale che viene insegnata e sviluppata nell'ambito dell'insegnamento strumentale. Tradizionalmente nell'ambito dell'educazione musicale scolastica il focus pedagogico è centrato sui processi (cognitivi, affettivi, relazionali...), mentre nello studio di uno strumento l'attenzione maggiore viene messa sui fini, i risultati. E questo non solo nell'ambito di studi professionali (generalmente è un po' la storia di chi ha frequentato il conservatorio: spesso si può parlare, anche molto, di processi, ma alla fine ciò che conta è il risultato). È comunque importante ricordare che una valutazione dei processi, benché più difficile di una valutazione dei fini raggiunti, può essere attivata mediante l'utilizzazione di mezzi di osservazione adeguati e pure un po' più raffinati.

Matteo Piricò perché dunque un lavoro sul paesaggio sonoro? Il paesaggio sonoro può essere un contesto carico di senso, innanzitutto, perché può essere quotidiano, familiare, legato all'esplorazione, alla scoperta, offre opportunità di apprendimento situato, perché effettivamente si va dall'esplorazione dell'ambiente noto all'esplorazione dell'ambiente familiare o inedito. Qualsiasi tipo di opportunità legata al paesaggio sonoro, pertanto, si può leggere sicuramente come nucleo competenziale e apprendimento situato, significativo. Chiaramente, come poi vedremo meglio, il paesaggio sonoro offre molte opportunità di collegamenti con altre discipline ma anche con scenari che vanno al di là dell'aspetto disciplinare, abbracciando quindi contesti trasversali e transdisciplinari.

Il suono si presenta fenomenologicamente come elemento complesso. Innanzitutto perché ha un inizio ed ha una fine, si può modificare nel tempo, quindi già questo è un'importante differenza rispetto all'immagine o alla parola scritta. È vero che c'è l'immagine fissa e l'immagine in movimento però l'autoreferenzialità del suono è sicuramente un aspetto da soppesare con attenzione. Può essere soggetto a difficoltà interpretative e percettive, a mascheramenti, a fusioni... Insomma, rispetto al visivo è un fenomeno meno lampante e nitido. Se porto un dipinto complesso in una scuola elementare, non so, un Van Gogh o un Caravaggio, comunque

gli elementi sono immediatamente riconoscibili (non parliamo di pittura astratta naturalmente!); per il suono il discorso è ben più complesso: a volte mancano i mezzi linguistici per descriverlo, a volte mancano non solo quindi i mezzi percettivi per discriminarlo ma anche le parole adatte per approdare non solo ad una definizione ma anche a una descrizione sommaria.

Anche l'aspetto emozionale va considerato. Poi è vero che alcune sono difficoltà che troviamo in altre discipline ma nella musica esse, per certi versi, sono ancora più insidiose. Tuttavia nel contesto di processi e funzioni psichiche (*ref. slide 7*) abbiamo la possibilità di reclutare sistemi attentivi in modo sia specializzato che generale: per cominciare l'attenzione selettiva, il qui e d'ora, cioè quel sistema che ci permette di considerare il momento presente in cui viene esperita l'attività, ma anche la capacità di selezionare un suono, una sorgente, un rumore e di indirizzare tutte le risorse attentive verso quel suono che ha uno svolgimento temporale e quindi deve essere monitorato, escludendo contestualmente fenomeni di disturbo. Sicuramente viene sollecitata anche l'attenzione sostenuta, perché un'attività può durare mezz'ora, 45 minuti, anche di più: immaginiamo allievi che con il loro taccuino o la loro scheda su cui codificano ciò che rileveranno, escono all'aperto cercando suoni, focalizzandosi anche in modo libero, spontaneo, su una sorgente sonora in particolare. Chiaro che in questo ambito la componente dell'attenzione sostenuta viene molto ben sollecitata, appunto perché il tempo dell'attività è prolungato e quindi va supportato adeguatamente dal sistema attenzionale. E poi naturalmente non dobbiamo dimenticare l'attenzione divisa, che disciplina compiti cognitivi e percettivi contemporanei, o compiti cognitivi e motori contemporanei, come lo scrivere e l'ascoltare, il muoversi e l'ascoltare, per esempio camminare con gli occhi chiusi, con la componente vestibolare e propriocettiva che in questa fase viene parimenti coinvolta. Quindi il suono permette l'integrazione sensoriale ma con un focus particolare sui sistemi attentivi e su tutte le funzioni esecutive. Pensiamo al controllo pianificatorio per esempio, perché se l'allievo deve stabilire una procedura da utilizzare per segnare questi suoni, non solo per trovarli ma poi anche per catalogarli, bisognerà privilegiare, scegliere e poi seguire una strategia o una certa metodologia.

Ma non dobbiamo dimenticare naturalmente la dimensione delle competenze trasversali (*cf. slide 8*) che è fondamentale nel nostro assetto pedagogico, interdisciplinare e conglobante l'intera dimensione educativa della scuola dell'obbligo. In particolare pensiamo ad alcune competenze trasversali - che ricollegano ad abilità e contenuti, comuni a diverse discipline - come il pensiero riflessivo e critico che viene così sollecitato dalla domanda: "quali conseguenze ricaviamo dal sound mapping per la nostra quotidianità?". In ogni caso sarebbe un possibile tema da sviluppare. Ancora, il pensiero creativo, che viene ingaggiato dalla domanda: "quali attribuzioni di senso e significazioni sui percetti sonori si individuano? Quali metafore/simbolismi/analogie?". Da questi esempi risulta importante lavorare molto sull'aspetto metaforico, simbolico del suono, ed emozionale naturalmente, individuando e sviluppando analogie. Anche le strategie di apprendimento, che rispondono alla domanda "quali architetture organizzative per il paesaggio sonoro?", possono essere mobilitate convenientemente. È chiaro che se è il docente a creare e imporre l'intero assetto rappresentativo e organizzativo, senza nessuna fase di condivisione e co-costruzione, le strategie di apprendimento non vengono particolarmente mobilitate. Ma se per esempio in un'architettura di carattere cooperativo, a gruppi, o a coppie, per esempio, gli allievi discutono e decidono come catalogare questi suoni, come indicarne l'intensità, come determinare il tempo, come descrivere suoni e rumori a livello linguistico, quindi attraverso scelte personali, si contribuisce a rafforzare strategie di apprendimento che possono essere trasferite in tanti altri contesti disciplinari. Ma non solo: direi che non stiamo facendo solo musica, non stiamo facendo solo educazione all'ascolto, educazione all'udito, ma stiamo partecipando allo sviluppo cognitivo e strategico globale dell'allievo. E poi, naturalmente, a seconda dell'architettura didattica che viene stabilita, anche gli aspetti collaborativi e comunicativi vengono fortemente attivati da percorsi legati ai paesaggi sonori. E ovviamente, non bisogna trascurare la dimensione dell'inclusività perché l'attività di *Soundmapping* stimola aspetti di integrazione sensoriale, di inter-relazioni significative, importanti, che possono crearsi tra allievi con bisogni educativi speciali. E poi naturalmente aspetti interdisciplinari e trans-disciplinari, perché è vero che ci sono dei nessi evidenti con geografia, storia, italiano - ma anche ad educazione visiva, per esempio se c'è una presentazione grafica - ma soprattutto collegamenti a contesti che vanno anche al di fuori dei nuclei puramente disciplinari, come quello della "salute e del benessere", che si lega all'aspetto dell'inquinamento acustico, o ancora "tecnologia e media", se utilizziamo dispositivi come quelli che abbiamo visto ieri (*scil.* Strumenti per la registrazione e il processamento del suono), il "vivere assieme e l'educazione alla cittadinanza" come promozione di una situazione sostenibile, a livello sonoro, in aula, a scuola, a casa, fuori,

dappertutto. Il “contesto economico e consumi”, perché chiaramente ci sono riflessi del contesto economico che vanno a colpire anche il suono e l’aspetto generale legato al rumore, alle sonorità. E ancora altri aspetti che vedremo tra poco in due realizzazioni per le scuole.

Giovanni Galfetti Abbiamo pensato di presentarvi due percorsi, uno realizzato nella scuola dell’infanzia l’altro nella scuola media in modo che abbiate la visione di quelli che sono, ci si passi il termine, i due estremi della scolarità dell’obbligo. Il primo, “Il concerto del bosco”, è un lavoro che abbiamo realizzato tempo fa nell’ambito di un lavoro di diploma di una studentessa, che si stava formando come docente di scuola dell’infanzia, che ha voluto lavorare sulla dimensione sonora ma anche musicale. Prima di partire è comunque importante ricordare che una delle peculiarità delle scuole dell’infanzia del Canton Ticino è quella di avere, all’interno di una sezione, la presenza di bambini di 3-4-5 anni che lavorano insieme in dinamiche che diventano virtuose: i piccoli imparano per imitazione guardando quello che fanno i grandi; i docenti si preoccupano di promuovere un discorso di cooperazione, di crescita globale attraverso questa compresenza di bambini di diverse età: il bambino piccolo, che arriva alla SI ancora immerso in una dimensione egocentrica, attraverso il percorso educativo sviluppa le competenze affettive, sociali ed comunicative che gli consentono di entrare in relazione in ottica cooperativa con gli altri.

Alla scuola dell’infanzia è sicuramente importante ancorare gli stimoli e le situazioni-problema a “contesti reali”, sia geograficamente che dal punto di vista ambientale (i percorsi pedagogici vanno di regola estrapolati da una dimensione vicina al vissuto quotidiano del bambino). Parallelamente è però fondamentale considerare quanto la dimensione fantastica, simbolica ed intuitiva sia irrinunciabile e risponda al bisogno dei bambini di trovare una personale chiave di lettura capace di fornire loro i mezzi procedurali per comprendere e interpretare il “mondo nel quale vivono” (senza dimenticare come la dimensione affettiva agisca in modo formidabile sulla motivazione e sull’apprendimento).

In questo caso siamo partiti da una situazione reale, nel piazzale antistante alla scuola dell’infanzia c’è un grosso albero isolato davanti al quale i bambini passano tutti i giorni nel tragitto casa-scuola. Molti di loro lo vedono senza averlo in realtà mai guardato.

Un giorno inaspettatamente arriva in sezione un messaggio misterioso, all’inizio non tutti i bambini capiscono chi sia il mittente di tale messaggio. Nel corso di una seduta argomentativa si individua l’autore del messaggio. In buona sostanza l’albero manda ai bambini una richiesta d’aiuto.

“Cari bambini, forse voi non ve ne siete mai resi conto ma io sono qui da solo. Un tempo, prima che ci fosse la scuola dell’infanzia, prima che si costruissero delle case, io vivevo con tanti altri alberi, in mezzo a un grande bosco, pieno di vita, suoni, sapori, profumi, colori... (il paesaggio sonoro se vogliamo tornare al nostro tema, era un altro). Siccome so che siete bravi (vi vedo tutti i giorni e vi sento cantare, vi vedo ballare e vedo i vostri bellissimi disegni), ho deciso di chiedervi aiuto: potreste aiutarmi ad ascoltare ancora una volta la festa sonora del bosco?”.

I bambini si attivano. La docente li coinvolge in una seduta argomentativa, discutono del problema, definiscono la strategia, fanno una raccolta delle concezioni dei bambini (in pratica li stimoliamo a parlare in una dinamica socio-costruttivista cercando di dare loro poche informazioni lasciando che siano loro a dire tutto; l’insegnante veglia affinché eventualmente quello che dicono possa evolvere in una certa direzione): il bambino attore in prima persona in quello che sta facendo.

E definiamo nella raccolta di concezioni:

- *cosa si sente nel bosco, secondo voi?*
- *prima di andarci immaginiamo quello che si ascolta.*

In questa fase i bambini sono molto precisi: vi diranno del rumore delle foglie mosse dal vento, delle foglie secche se siamo in autunno, dei ricci che cadono, degli uccelli che cantano.

Saltano poi fuori i folletti del bosco che i bambini sentono cantare o che saltellano da un fungo all’altro (noi prendiamo nota di tutto quanto).

In questa fase è fondamentale non escludere nulla per non alterare e/o bloccare la situazione dei bambini (i più grandi sanno benissimo che sui funghetti non ci sono i folletti del bosco, però stanno al gioco molto volentieri)

Noi conserviamo e valorizziamo queste dinamiche. Del resto queste dimensioni sono importanti nell'ambito del gioco simbolico, all'interno del quale pure il fantastico può diventare reale. Il docente prende quindi nota di tutto (non creiamo nessuna discriminazione tra i folletti e gli scoiattoli insomma) e se un bambino ci comunica di aver sentito il rumore dei folletti, il docente gli chiede che rumore facesse (se poi me lo riproduce in qualche modo, io integro il "folletti sound" nella partitura (che elaboriamo per la prova orchestra), con la stessa dignità di un suono "reale").

Poi si esce nel bosco per realizzare l'attività di ascolto e registrazione dei suoni e la raccolta dei materiali che i bambini ritengono utili per la sonorizzazione.

Al rientro in sezione si discute coi bambini di quanto fatto e si riascoltano i frutti del nostro "sound scaping", cercando di riconoscere le fonti sonore. In questa fase chiediamo loro di iniziare ad ipotizzare e proporre modalità di riproduzione sostitutiva dei suoni reali, attraverso delle analogie e utilizzando la bocca, il corpo, gli strumentini, gli oggetti riportati in classe. Naturalmente ci confrontiamo con quello che avevamo previsto di ascoltare. Con gli oggetti sonori selezionati viene così aperto un laboratorio. Il laboratorio è un angolo della sezione della scuola dell'infanzia abbastanza isolato, protetto, dentro il quale, assieme ai bambini, decidiamo che materiali mettere (strumenti d'orchestra infantile ma anche foglie secche, legni, rami raccolti nel bosco, castagne, ricci, tutto quello che può servire per creare il concerto del bosco). Naturalmente diamo una consegna; i bambini entrano a coppie (definite fa noi: la regola è che un grande entri con un piccolo) e prima di uscire devono riprodurre una sonorità del bosco e restituircela attraverso una registrazione (ogni coppia o terzetto di bambino deve lasciare una traccia di quello che ha prodotto).

I risultati ottenuti nel laboratorio confluiscono in una mappa sonora (una sorta di grande partitura), sulla quale rappresentiamo a livello grafico pittorico tutti gli elementi che son stati ascoltati.

Spesso è interessante vedere come nella fase sperimentale del laboratorio spariscono spesso e volentieri i suoni fantastici (folletti): *"manca il suono dei folletti del bosco, come mai, non l'avete sentito?"* Qui le spiegazioni sono raramente razionali (*"c'avan sentiti arrivare e son scappati perché avevano paura"*). Se viceversa il suono fantastico rimane è interessante notare come le preferenze dei bambini vadano nella direzione di strumenti che riproducono suoni un po' argentini, un po' squillanti, anche il bastone della pioggia (*"quello assomiglia al suono dei folletti lo mettiamo nell'orchestra"*).

Formiamo l'orchestra, organizziamo le prove, definiamo il ruolo del direttore e i gesti di base. Normalmente lavoriamo sulla dinamica soprattutto (piano, forte) o sul contrasto veloce-lento, con gesti molto semplici ma che però vengono condivisi da tutti. Intanto si preparano i materiali aggiuntivi, (*"perché è una festa, non si va a farla vestiti normalmente, ci si addobba con dei cappelli colorati, si fanno delle collane"*)

L'esperienza si compie con la festa dell'albero che culmina con il concerto che riproduce la sonorità del bosco come elaborato dall'orchestra infantile, per aiutare l'albero a entrare ancora una volta in questo clima.

Il giorno successivo arriva in sezione il messaggio dell'albero, che ringrazia i bambini per la grande sorpresa che gli hanno fatto.

Matteo Piricò Ecco un esempio di applicazione del paesaggio nella didattica dell'educazione musicale nella scuola media. Quella che vedete è la mappa in 3D (*ref. Slide 13*) ricavata da GoogleEarth della scuola media di Breganzona, questa è la scuola, questo è il parcheggio, la collinetta, la palestra, scuola elementari, bosco, qui adesso c'è uno stagno, di recente realizzazione, a cura del laboratorio di scienze, che è uno spazio interessante. Ma, brevissimamente, si può partire anche da uno schema completamente libero, che poi gli allievi sono chiamati a decidere come rappresentare, compresi gli oggetti sonori che incontrano, attraverso icone, schizzi; pertanto la rappresentazione grafica può essere libera o codificata. In questo caso si può lavorare prima a grande gruppo, in seguito con gruppi piccoli che si dividono e discutono su aspetti dell'attività più personalizzati, per esempio su come indicare a livello temporale un suono che inizia e si estingue o un suono che cambia le sue proprietà essenziali, dinamiche quindi. E ancora descrizione timbriche, impressioni personali (naturalmente sempre molto importanti), analogie, simbolizzazioni, approcci creativi, come registrazioni e anche composizioni con suoni ambientali, improvvisazioni dialogate con i suoni del paesaggio. Il percorso naturalmente riprende alcuni elementi già citati nell'esempio dell'orchestra per l'albero. Si può anche, eventualmente, codificare una scrittura nuova, inventata magari dagli allievi per poter arrivare a mettere su carta questo ipotetico dialogo sonoro.

Oppure si può anche pensare a un progetto, come la creazione di un dépliant turistico in cui inserire il paesaggio sonoro. E, per esempio soprattutto in prima e seconda media, pensare a una zona caratteristica del comprensorio, per mapparla e poi esplicitarla in una forma conveniente. Si passa poi ad una certa realizzazione grafica, coinvolgendo anche i docenti di educazione visiva e/o di arti plastiche, si stende un testo descrittivo in italiano o anche in una lingua 2, per esempio in francese o in tedesco. Si potrebbe anche immaginare una promozione attraverso un sito web, facendo rientrare nel progetto anche le tecnologie e i canali di informazione, magari attraverso una piattaforma cantonale.