

## FOCUS – I “SUONI”, LE CORPOREITÀ E L’ASCOLTO

**Ascoltare la complessità.**

**Re-immaginare i contesti educativi eterogenei a partire dai suoni e dall’ascolto**

---

Davide Zoleto

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Languages and Literature, Communication, Education and Society | University of Udine | [davide.zoleto@uniud.it](mailto:davide.zoleto@uniud.it)

---

**Listening to complexity.**

**Re-imagining diverse educational contexts moving from sound and listening**

---

### Abstract

*This paper aims to discuss some theoretical issues concerning the role that sound studies can play in the field of intercultural education research, with special reference to research in socio-culturally complex educational contexts.*

*In the first two paragraphs, the paper will briefly introduce the field of sound studies, focusing on the connection between acoustemology and non-essentialist approaches to intercultural-education research. In the following two paragraphs, the paper will then go on to suggest that anthropological analyses of the circulation of mediated forms of music and of the social mediation role of music itself, can concur to intersectional analysis of diverse educational contexts.*

*Finally, in the last paragraphs, the paper will set out suggestions on how hybridized music practices can help re-imagining contemporary diverse educational contexts.*

### Keywords

Educational contexts of high complexity, Sound, Sound practices, Listening, Postcolonial perspective

L’articolo mira ad esaminare alcuni aspetti teorici relativi al ruolo che i *sound studies* possono svolgere nell’ambito della ricerca pedagogico-interculturale, con particolare riferimento alla ricerca in contesti educativi ad alta complessità socioculturale.

Nei primi due paragrafi l’articolo introduce brevemente il campo dei *sound studies*, focalizzandosi sul concetto di acustemologia e sul rapporto fra l’ontologia relazionale di quest’ultima e un approccio non essenzialista alla ricerca pedagogico-interculturale.

Nei due successivi paragrafi l’articolo suggerisce che le analisi antropologiche relative ai flussi di forme musicali mediate e al ruolo di mediazione sociale svolto dalla musica stessa, possano contribuire a una più ampia analisi intersezionale dei diversi contesti educativi.

Infine, nell’ultimo paragrafo l’articolo proverà a suggerire come alcune pratiche musicali ibride contemporanee possano aiutare a re-immaginare i contesti educativi eterogenei odierni.

### Parole chiave

Contesti educativi ad alta complessità, suono, pratiche sonore, ascolto, prospettiva postcoloniale

«Pensare con le nostre orecchie offre l'opportunità di aumentare le nostre immaginazioni critiche, di comprendere il nostro mondo e i nostri incontri con esso secondo molteplici registri di sentimento»  
 (Bull, Back 2008, pp. 9-10)

## 1. «Pensare con le orecchie» in ambito pedagogico-interculturale

L'ambito di ricerca in cui si colloca questo contributo è quello della ricerca pedagogico-interculturale, con particolare riferimento alla ricerca e all'intervento all'interno di contesti educativi eterogenei e ad alta complessità socioculturale e linguistica. Questi ultimi infatti sono ormai da tempo uno dei focus centrali nell'ambito della ricerca pedagogico-interculturale, sia in riferimento ai processi educativi formali che a quelli non formali e informali (si vedano ad esempio, per una panoramica, studi come quelli di Agostinetto, 2022; Fiorucci, 2020, Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Gross, 2020; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015; Zoleto, 2022).

Con un termine sul quale ha molto insistito Gayatri Chakravorty Spivak –figura centrale degli studi culturali e postcoloniali, da sempre particolarmente attenta ai temi educativi sia nei Nord che nei Sud del pianeta (i tanti “Sud” che costituiscono il cosiddetto “Sud globale”) (Spivak, 1993, 2012) – potremmo dire che per la ricerca pedagogico-interculturale si tratta oggi di cercare di «re-immaginare» i contesti educativi ad alta complessità partendo dai posizionamenti sempre diversi e specifici di ciascuna/o di noi – apprendente/educatore/insegnante/ricercatore – all'interno di quegli stessi contesti.

Nella ricerca di spunti/proposte utili ad esercitarsi a questo lavoro di «re-immaginazione» – in particolare cercando di vigilare contro letture stereotipate/coloniali della diversità – alcune preziose prospettive possono giungere, forse, dal composito mondo dei *sound studies* (Born 2013; Novak, Sakakeeny, 2015) e/o delle ricerche emergenti nell'ambito della cosiddetta *auditory culture* (Bull, Back, 2008a, 2016).

Non a caso, nell'introduzione al volume sui *Paesaggi sonori* da loro curato, Michael Bull e Les Back suggeriscono che «pensare con le nostre orecchie [potrebbe offrire] l'opportunità di aumentare le nostre immaginazioni critiche, di comprendere il nostro mondo e i nostri incontri con esso secondo molteplici registri di sentimento» (Bull, Back 2008b, pp. 9-10). L'ipotesi che guida il presente contributo è che un tale suggerimento possa rivelarsi effettivamente prezioso anche nell'ambito pedagogico-interculturale.

Come osservano i due autori, se da un lato «nella gerarchia dei sensi lo status epistemologico dell'udito è nettamente inferiore a quello della vista» (ivi, p. 9) (tant'è che «ogni volta che si pensa a come e a che cosa conosciamo» si tende il più delle volte a ricorrere a «metafore visive» [*ibidem*]), dall'altro lato «la riduzione del sapere all'aspetto visuale [finisce per porre] limitazioni gravi alla nostra capacità di afferrare i significati connessi a molti comportamenti sociali» (*ibidem*) dal momento che la nostra esperienza nella vita quotidiana è pur sempre mediata da una molteplicità di sensi, ivi incluso l'udito.

Bull e Back fanno riferimento, in particolare, a uno dei saggi raccolti nel loro volume sui *Paesaggi sonori*, ovvero a quello dello storico Bruce R. Smith che – dopo aver ricordato come «il suono [sia] stato un oggetto di studio trascurato», come «conoscere il mondo attraverso il suono [sia] fondamentalmente diverso da conoscere il mondo attraverso la vista» e come «la maggior parte delle discipline accademiche si [basi] sulla vista» (Smith, 2009, p. 88) – si pone, da storico, una domanda difficile e stimolante, ovvero: «come *si ascolta* la storia?» (ivi, p. 89, corsivo mio).

Il presente contributo, muovendosi come si è detto nell'ambito della ricerca e intervento in contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica, prova a porsi un'analogia domanda all'interno nel campo di ricerca pedagogico-interculturale, ovvero: come *si ascoltano la complessità e l'eterogeneità* emergenti nei contesti educativi odierni?

È una domanda che potrebbe essere particolarmente urgente nel contesto della ricerca pedagogico-interculturale, dal momento che, se – come ricordano ancora una volta Bull e Back citando il noto volume *Il terzo orecchio* di Joachim Ernst Berendt (1999) – «la predominanza dell'occhio limita la nostra immaginazione» e se «l'esperienza umana può essere resa solo da quella che [Berendt] definisce una 'democrazia dei sensi'», allora lo sforzo di re-immaginazione al quale ci richiama Spivak dovrebbe potersi davvero avvalere anche della nostra capacità di pensare – o, forse, meglio: di (re)immaginare o ri(ascoltare) – appunto «con le orecchie».

## 2. Acustemologie dei/nei contesti educativi eterogenei

Un buon punto di partenza potrebbe essere, in questo senso, la nozione di «acustemologia [*acoustemology*]», elaborata da uno dei padri fondatori dei *sound studies*, ovvero Steven Feld.

Secondo Feld l'acustemologia «unisce ‘acustica’ ed ‘epistemologia’ per teorizzare *il suono come modo di conoscere*», ovvero «per studiare il suono e l'ascolto come conoscenza-in-azione: un *conoscere-con* e un *conoscere-attraverso* ciò che si può udire [l'udibile, *the audible*]» (Feld, 2015, p. 12, corsivo mio). In particolare, Feld sottolinea come un *conoscere con* e *attraverso* il suono e l'ascolto (il «pensare con le orecchie» al quale ci invitano Bull e Back) sia profondamente vicino a un approccio di tipo relazionale al mondo (una «ontologia relazionale» secondo le parole dello stesso Feld). Ovvero un approccio secondo il quale «non vi è esistenza sostanziale che possa precedere la dimensione della relazione» (ivi, p. 13).

Si tratta di un tema che emerge oggi con forza anche in ambito pedagogico-interculturale, dove è sempre più consolidata la consapevolezza che anche la “dimensione culturale” – piuttosto che in termini sostanziali, essenzialisti, statici (a cui rimanda ancor oggi troppo spesso l'uso che facciamo del sostantivo “cultura”) – andrebbe colta nel suo carattere intrinsecamente relazionale. Ovvero nel senso, ben sottolineato da Arjun Appadurai, di quando usiamo l'aggettivo “culturale” e – parlando ad esempio di flussi e/o pratiche “culturali” – ci rivolgiamo al «campo delle differenze, dei contrasti e delle comparazioni» (Appadurai, 2012, p. 21). Come a dire che, per quanto il campo delle differenze *culturali* rimanga centrale oggi nella descrizione e comprensione dei contesti educativi, dovremmo essere sempre attenti a non interpretare tali differenze come qualcosa che pre-esista alle relazioni fra i vari elementi presenti in un determinato campo/sistema.

Non è un caso, forse, che lo stesso Feld – quando descrive le caratteristiche centrali dell'approccio acustemologico – lo accosti ad ambiti di ricerca che sono fra i più vicini ad alcuni aspetti della più recente ricerca pedagogico-interculturale: ovvero quelli dell'odierna antropologia prospettivista (Viveiros de Castro, 2019), o dell'antropologia che indaga il rapporto natura/cultura (Descola, 2021), o ancora delle metodologie di ricerca decoloniali (Chilasa, 2012). La conoscenza *con e attraverso* il suono e l'ascolto (la conoscenza *con e attraverso* l'acustemologia) non può non essere relazionale, in quanto, osserva ancora Feld, «assume il suono e il risuonare [*sound and sounding*] come ‘situati’ [...] tra ‘soggetti in relazione fra loro [*related subjects*]’, e in quanto «esplora lo spazio ‘reciproco’ [...] ed ‘ecologico’ [...] della conoscenza sonora in quanto ‘polifonica’, ‘dialogica’ e ‘non finalizzabile’» (Feld, 2015, p. 13).

Come un tale approccio relazionale – sotteso a una conoscenza «con le orecchie» (un'acustemologia appunto) – possa essere rilevante per aiutarci a re-immaginare i contesti educativi contemporanei, ce lo suggeriscono, seppur forse indirettamente, alcune pagine di Brandon LaBelle nel suo *Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life*: in particolare le pagine in cui LaBelle ci mostra come il suono e l'ascolto concorrono a dare vita a uno «spazio relazionale» tanto fugace quanto intenso (LaBelle, 2019, p. XII).

Più precisamente, LaBelle parla dell'«intensità e delicatezza con cui il suono può dare vita a uno spazio relazionale, un punto di incontro, diffuso e al tempo stesso preciso» in quanto «da un corpo all'altro viene creato un filo che cuce i due in un istante temporale, pur rimanendo in qualche modo lasco, allentato» (*ibidem*).

È come se, chiosa LaBelle, potessimo quasi sentire il suono comunicarci che: «Questo è il nostro momento» (*ibidem*). E come se, inoltre, è sempre LaBelle a osservarlo, quel «nostro momento» divenisse poi di lì a poco anche «il nostro luogo», in quanto «la temporalità dell'ascolto genera anche un luogo» (*ibidem*). In altre parole, la conoscenza *con e attraverso* l'ascolto si sviluppa come «un evento spazio-temporiale», in quanto «il suono *apre un campo di interazione* che diviene canale, fluido [...], che scava infine una microgeografia del momento, dell'istante dell'ascolto, per poi scomparire già sempre in un propagarsi diffuso e delicato» (*ibidem*, corsivo mio).

È questo un altro aspetto che sembra poter rendere particolarmente interessante lo sforzo di pensare/re-immaginare/ri-ascoltare «con le orecchie» i contesti educativi eterogenei. L'approccio acustemologico sembra infatti poter evidenziare (e forse concorre a rendere possibili) – a partire anche dal suono e dall'ascolto – nuove forme e modalità di quella «co-appartenenza situazionale» (Erickson, 1995, p. 295) che già altrove (Zoleto, 2012, pp. 10-11) si è provato a segnalare come campo di ricerca/intervento centrale per chi opera pedagogicamente entro i contesti eterogenei: ovvero forme e modalità tramite cui condividere elementi

sociali – in questo caso micro-sociali, situati appunto, grazie alla mediazione del suono e dell’ascolto – che «vengono riconosciuti come punti in comune importanti in una certa situazione» (Erickson, 1995, pp. 295-296) e possono offrire un campo prezioso per progettare/valorizzare, in modo pedagogicamente orientato, nuove forme/situazioni di prossimità (Biesta, 2012, pp. 692-693).

### 3. Flussi culturali e circolazione delle pratiche sonore

Un ulteriore elemento interessante emerge poi, ancora, dall’analisi dello stesso LaBelle; un aspetto che si pone, fra l’altro, in continuità con gli aspetti appena evidenziati. Secondo LaBelle, infatti, il suono può aiutarci a pensare (potremmo aggiungere: anche in senso pedagogico-interculturale) la «condizione contemporanea», dal momento che «la cultura globale [odierna], in quanto spazialità profondamente relazionale, chiede e necessita una rielaborazione continua» (LaBelle, 2019, p. XIII). Anche perché – oltre a creare, come visto poc’anzi, «un momento» e «un luogo» (anzì, proprio perché crea un momento e un luogo potenzialmente comuni – l’ascolto può creare anche, almeno potenzialmente, «una comunità» (*ibidem*). E come se, in altri termini, il suono – o meglio, come direbbe appunto LaBelle, la «conoscenza attraverso l’uditivo [*auditory knowledge*]» - potesse dare vita a una sorta di «spazi condivisi che non appartengono a nessun singolo pubblico, ma che ciò nonostante ci fanno avvertire una sensazione di intimità» (*ibidem*).

In questa prospettiva, secondo LaBelle, il suono (ed è questa l’ulteriore e preziosa lezione proprio in ottica pedagogico-interculturale) può essere visto come «un network che ci insegna tanto come appartenere, trovare un luogo, accordarci agli altri, quanto come non appartenere, vagabondare, vivere forme di dislocazione, e abitare nell’esperienza della rottura» (*ibidem*). Ci insegna, in altre parole, «come imparare a essere fuori luogo, ma [continuando] a cercare nuove connessioni, in vista della prossimità (*ibidem*). Una lezione particolarmente preziosa in un tempo e in una condizione come quelli contemporanei nei quali «le trasformazioni radicali dell’esperienza globale – modificando la posizione del soggetto, l’azione geopolitica dei mercati economici e i confini dello stato-nazione attraverso un continua relazione con un’esperienza di spaesamento, un sentirsi continuamente senza-casa [*unhommed*] – danno luogo a nuove traiettorie e lotte che attraversano tutta la realtà sociale e politica» (ivi, p. XIII) e pongono questioni come quelle dell’appartenere e delle migrazioni, dei conflitti ambientali e politici, sollevando la domanda di come sia possibile «collocarsi all’interno [di un tale] flusso di molteplici geografie sia vicine che lontane» (*ibidem*) e della necessità di adottare – al fine di comprendere criticamente una tale molteplicità – «un modo di pensare [a un tempo] situato e di rete» (*ibidem*).

Non è un caso che temi come quelli dei “flussi” e delle “reti”, nonché del modo in cui questi non cessano di “situarsi” sempre entro specifici contesti sono non solo al centro di tanta ricerca antropologica contemporanea (si vedano, solo per citare due recenti classici, studi come quelli di Arjun Appadurai [2012] e Ulf Hannerz [1997]), ma divengono sempre più spesso oggetto anche di ricerca specificamente educativa. Lo dimostrano ad esempio i lavori di Steve Carney (2009) e Ulla Ambrosius Madsen (2008) che hanno introdotto nozioni come quelle di *policyscapes* ed *eduscapes* al fine di esplorare e mostrare le molteplici articolazioni, a un tempo globali e locali (o, forse, meglio: trans-locali), di tante pratiche educative.

Come suggerito da LaBelle, dunque, anche i suoni possono essere visti come sempre *situati* (al punto di poter creare, come si è appena ricordato, un momento, un luogo, una comunità) e, a un tempo, come sempre distribuiti.

Da un lato, infatti, come ha evidenziato l’antropologo Andrew J. Eisenberg, i suoni sono situati in determinati contesti a partire non solo dalla loro natura fisica e dalle modalità con cui essi vengono percepiti attraverso i corpi, ma anche in virtù dei modi con cui vengono continuamente ri-significati, modi che sono sempre culturalmente mediati (Eisenberg, 2015, p. 199). Dall’altro lato, se teniamo conto di quanto e come i suoni veicolati dai media – in particolare, ad esempio, la musica – circolino oggi attraverso una pluralità di flussi transnazionali, non si può non prendere atto di quanto i processi di localizzazione mediati dalle pratiche sonore si ridefiniscano oggi anche alla luce di tali connessioni (*ibidem*).

Eisenberg porta diversi esempi in questa direzione. A cominciare dall’ambito della *world music*, «la cui estetica, le cui dinamiche, e le cui complesse interazioni con vari immaginari etnici e nazionali rivelano – e qui l’autore rimanda al già più volte ricordato Steve Feld – [...] ‘le pluralità sempre più complicate, le

esperienze diseguali e i poteri consolidati' della globalizzazione» (Eisenberg, 2015, p. 199, che cita a sua volta appunto Feld [2000, p. 146]).

Ma Eisenberg riferisce anche un esempio che costituisce uno dei testi fondativi degli studi culturali, ovvero l'*Atlantico Nero* studiato da Paul Gilroy (2003). Come osserva Eisenberg, Gilroy «ci propone un altro potente approccio alla circolazione musicale globale mediante la sua formulazione del 'Black Atlantic' come uno spazio di connessione e coscienza radicata in ciò che Alexander G. Weheliye opportunamente definisce 'Afro-modernità sonora» (Eisenberg, 2015, p. 199; l'autore fa qui riferimento a un altro studio che rilegge la *black music* come spazio musicale diasporico, in questo caso in particolare tecnologicamente-mediatizzato, ovvero: Weheliye, 2003).

Oppure, ancora, per menzionare un altro studio a cui rimanda lo stesso Eisenberg, si può pensare alle riflessioni sull'acustemologia cosmopolita "dal basso" che il già più volte ricordato Feld incontra nella scena jazz di un'odierna metropoli africana come Accra: cosmopolitismo che, scrive lo stesso Feld, «concerne storie d'ascolto, di echi e di risonanze, di [appunto] acustemologia, storie sull'intenzione attiva di conoscenza del mondo attraverso il suono» (Feld, 2021, p. 94).

Si tratta di un campo – questo della circolazione e del continuo situarsi e (ri)significarsi delle produzioni e delle pratiche musicali – che riveste un'ampia valenza pedagogica/educativa, e che è al centro da tempo di una specifica attenzione pedagogica. Basti pensare, ad esempio, al tema della cultura/musica hip hop e di quanto – sia nelle sue ambivalenze, che nelle sue potenzialità – questa rivesta oggi, nelle sue più diverse e spesso anche contraddittorie articolazioni, un ruolo centrale nei percorsi biografici (e anche formativi) di così tante/i ragazze e ragazzi. Si vedano ad esempio – per due studi che esplorano altrettanto diverse localizzazioni dei flussi globali dell'hip hop – il classico Dimitriadis (2001), sulle valenze dell'hip hop in un *community center* di una città nordamericana, oppure Martins (2015) sul significato che lo stesso genere riveste nelle periferie urbane brasiliene (ma anche, per quanto attiene i contesti italiani, Fant 2015 e Virgilio 2015).

#### 4. Intersezioni musicali e socialità emergenti

Il focus sulle ri-significazioni sempre diverse e situate delle produzioni/pratiche musicali si collega peraltro anche a una ulteriore consapevolezza teorico-metodologica oggi centrale per la ricerca e l'intervento pedagogico-interculturali: ovvero la consapevolezza di come sia oggi ineludibile muovere, nei contesti educativi, da un approccio di tipo intersezionale.

Secondo tale approccio – nato non a caso in ambiti di studi quali la *critical race theory* e gli *women's studies* statunitensi (cfr. ad esempio Creenshaw, 1991; hooks, 1998) – i percorsi di formazione di ciascuna/o emergono all'intersezione di una pluralità di elementi (quali ad esempio: genere, età, gruppo sociale, percorsi culturali, repertori linguistici, consumi culturali, funzionamenti ecc.) (McCall, 2005). Inoltre, secondo un approccio intersezionale, le intersezioni/interazioni (entro cui prendono forma anche le differenze "culturali") sono legate in modo significativo al momento/luogo specifico entro il quale di volta in volta si manifestano: in altre parole le interazioni/intersezioni – lungi dall'avere luogo entro contesti per così dire "neutri" – prendono forma entro contesti che, come ha osservato Gill Valentine (geografa non a caso assai attenta all'approccio intersezionale), possiamo riconoscere come «carichi di potere [*power-laden*]» (Valentine, 2007).

Provare a re-immaginare/ri-ascoltare anche «con le orecchie» (o forse, talora, semplicemente provare ad ascoltare per la prima volta) i contesti educativi ad alta complessità può aiutarci a cogliere meglio tali intersezioni: ovvero, può aiutarci a comprendere come, anche a partire da suoni e pratiche sonore, possano emergere oggi una varietà di "vecchie" e "nuove" forme di identificazione/partecipazione, e con esse anche una varietà di possibili processi di inclusione e/o esclusione.

Nel caso della musica, ad esempio, come suggeriscono gli studi di un'antropologa come Georgina Born, tali forme situate di identificazione/partecipazione possono emergere all'incrocio (all'intersezione) fra quattro piani tra loro correlati: (1) quello delle pratiche connesse alla musica stessa, (2) quello delle "comunità immaginate", (3) quello dei macro elementi che (appunto) si "intersecano" nell'esperienza di ciascuna/o (età, genere, gruppo sociale, repertori culturali/linguistici ecc.), (4) quello delle forme istituzionali, sociali, economiche entro cui le pratiche musicali emergono.

L'uso della metafora dei "piani" – spiega Born – mira a suggerire come la musica possa mediare diverse «forme di socialità», ciascuna delle quali è a un tempo autonoma rispetto alle altre e con esse interrelata (Born, 2011, p. 378).

Due di questi piani riguardano forme di socialità «generate dalla pratica e dall'esperienza» (*ibidem*). Nel primo caso una tale socialità può emergere dal "fare musica" insieme – dalla performance – mentre nel secondo caso è legata a quanti si identificano in «collettività e pubblici virtuali» – le "comunità immaginate" appunto – che si aggregano intorno a diversi aspetti della musica stessa (*ibidem*). Gli altri due piani sono invece legati alle «condizioni sociali e istituzionali che rendono possibili [afford] determinati tipi di pratica musicale – [e] che peraltro entrano poi anche nella natura della esperienza musicale, permeando le [sopraricordate forme di] socialità e comunità immaginate emergenti dalla pratica musicale stessa» (*ibidem*). Da un lato, la musica è attraversata da diverse identità/formazione sociali: Born, con una felice metafora, ne parla appunto come della «rifrazione musicale delle relazioni gerarchiche e stratificate [potremmo dire: delle intersezioni?] di classe ed età, razza [*race*] ed etnicità, genere e sessualità» (*ibidem*). Dall'altro lato, la musica è anche connessa alle diverse conformazioni dell'industria musicale, ovvero «alle condizioni sociali e istituzionali che forniscono il terreno della sua produzione, riproduzione e trasformazione» (Born ne elenca diverse, che vanno – solo per portare un paio di esempi – dal mecenatismo religioso fino all'economia culturale del tardo capitalismo) (*ibidem*).

Se pensiamo dunque ancora una volta, a come i flussi culturali legati alle pratiche musicali (ad esempio l'hip hop a cui si faceva prima riferimento), vengono risignificati in modalità diverse all'interno degli specifici contesti educativi, un'analisi articolata per "piani" come quella suggerita da Born può forse aiutarci a re-immaginare (riascoltare, anche «con le orecchie» dunque...) i contesti educativi eterogenei, cogliendo alcune "intersezioni" che altrimenti potremmo fare fatica a individuare. E rispetto alle quali cercare di progettare e mettere in campo risposte educative più coerenti e situate.

## 5. Ibridazioni, rischi (neo)orientalisti, spazi inediti di espressione

Queste ultime considerazioni relative alle molteplicità di "piani" che si "intersecano" quando le pratiche musicali entrano nei contesti educativi, ci riportano dunque a quanto già ricordato, ovvero all'importanza di un approccio relazionale e intersezionale (e quindi situato) alla diversità emergente nei contesti eterogenei. Come già accennato in apertura del presente contributo, anche in questa stessa prospettiva, rimarrà in ogni caso fondamentale cercare di mantenersi vigili rispetto ai rischi sempre presenti di ricadere in sguardi stereotipati e "coloniali" su tale diversità (come ci ricorda tutto il filone di ricerche riconducibili alla prospettiva critica postcoloniale; per un'introduzione cfr. Mellino 2005 e, per una declinazione pedagogica, Zoleto, 2023).

Anche in questa direzione, peraltro, le ricerche condotte nell'ambito dei *sound studies* possono forse offrire spunti interessanti, anche in ottica pedagogica. Come hanno messo in evidenza, ad esempio, le classiche analisi di Edward Said (1999), un approccio postcoloniale ci chiede di mettere in primis in discussione le modalità di pensiero "coloniali" (Said direbbe: "orientaliste") di tipo binario ("noi" versus "loro"). E di soffermarsi invece sull'analisi delle molteplicità di relazioni/tensioni che – ieri come oggi – legano i processi di auto- ed etero-rappresentazione dell'alterità e di noi stessi.

Le ricerche odierne sulle produzioni che ibridano culture/pratiche musicali offrono diverse piste per allenarci a leggere una tale molteplicità di relazioni/tensioni. Un esempio significativo ci è offerto dall'analisi che Sanjay Sharma propone delle produzioni culturali musicali anglo-asiatiche contemporanee: dalla dance di Missy Elliot a produzioni come quelle di Asian Dub Foundation (ADF), Nitin Sawhney o Fun Da Mental (Sharma, 2008, pp. 266-267).

La domanda che Sharma si pone è se tali produzioni possano essere "finalmente" lette come forme di un sincretismo musicale "multiculturale" – espressione/anticipazione di «un 'futuro postmoderno' di amalgama e fusione» (ivi, p. 268) – o se debbano venire comprese una volta di più (e quindi, potremmo dire, debbano essere "decostruite") come il prodotto di uno sguardo/discorso coloniale e (neo)orientalista che costruisce l'ennesima rappresentazione dell'alterità asiatica.

Da un lato, osserva Sharma, «queste nuove – o presunte tali – forme ibride di asiaticità sono viste come rappresentanti di una sorta di avanguardia d'élite della cultura commerciale [in quanto] fondono,

seguendo la moda e senza sforzo, elementi traducibili dell’‘Oriente’ con un modo di essere ‘moderno e occidentale’» (ivi, p. 267). Dall’altro lato, suggerisce il medesimo autore, è difficile non constatare che «il riconoscimento della multiculturalità [in questo caso della cultura ibrida angloasiatica] non può essere facilmente separato dall’intensificazione parallela della feticizzazione dell’alterità etnica in Occidente» (*ibidem*).

Potrebbe sembrare dunque che, alla fine, anche queste nuove produzioni siano destinate “semplicemente” ad aggiornare già viste costruzioni/rappresentazioni di tipo sostanzialmente “coloniale”. Tuttavia – ed è questo lo spunto interessante anche in chiave pedagogico-interculturale – anche in queste produzioni sembra essere all’opera una sorta di negoziazione fra “vecchie” rappresentazioni e spazi di “espressione” inediti.

Infatti, pur nella consapevolezza dei rischi di costruzione/rappresentazione sempre incombenti anche in queste produzioni, Sharma osserva che non si tratta comunque solo di «una questione di appetito etnofilo del capitalismo multiculturale contemporaneo (l’ibridazione etnica vende)» (ivi, p. 266). Viceversa, suggerisce l’autore, vi potrebbe forse essere anche la possibilità che – pur entro tutti i vincoli che caratterizzano le condizioni di tali produzioni – «l’alterità radicale di questi suoni» possa in qualche modo talora sfuggire «ai discorsi contemporanei del neo-orientalismo» (*ibidem*).

In particolare, Sharma si rifa alle riflessioni di Jeremy Gilbert e Ewan Pearson (1999), i quali sottolineano come «gli effetti della musica [chiamino] in causa immediatamente la produzione di un piacere corporeo, che non può essere ridotto [solo] a significati musicali» (Sharma, 2008, p. 271). In questo senso Sharma osserva come anche «il funzionamento dei suoni della musica asiatica ‘ibrida’ [possa] essere considerato *al di là* dei tipi di significati (‘orientalizzabili’) e degli effetti che può produrre nei circuiti del consumo capitalista multiculturale» (*ibidem*, corsivo mio). E che, pertanto, «l’asiaticità di questa musica [sia] superiore a quanto consente il suo marcatore l’identità etnica: la sua alterità opera nel campo degli effetti musicali intraducibili che non si possono ridurre alla logica della rappresentazione e dell’identità» (*ibidem*). Sarebbe dunque una tale intraducibilità a poter aprire gli spazi inediti di espressione a cui si faceva sopra riferimento. E sarebbe dunque *anche* questa stessa intraducibilità che potrebbe aiutarci a re-immaginare (ri-ascoltare) i contesti educativi eterogenei senza “chiuderli” una volta ancora in rappresentazioni stereotipate e incapaci di corrispondere alle specificità dei percorsi (dei retroterra, dei futuri) di quanti li abitano (e vi si formano).

\*\*\*\*\*

In chiusura del presente contributo è dunque, forse, possibile suggerire che – anche *ascoltando* i contesti educativi eterogenei (ovvero provando a *re-immaginarli* «con le orecchie», attingendo alle prospettive provenienti dal composito mondo dei *sound studies*) – potrebbero emergere diversi elementi in grado di aiutarci nel lavoro di descrizione, comprensione e intervento nella complessità socioculturale entro cui operano oggi educatori, insegnanti e altri professionisti dell’educazione.

Infatti – dall’acustemologia (e dal suo approccio relazionale) così come dall’analisi della circolazione delle pratiche sonore e musicali (e delle loro ri-significazioni sempre situate); dalle analisi antropologiche dei rapporti fra musica e forme di socialità così come dagli studi sulle tensioni/rappresentazioni dell’alterità emergenti nelle produzioni musicali odierne – sembra emergere una volta di più, anche *muovendo dal suono e dalle pratiche sonore* (incluse quelle musicali), come la diversità socio-culturale assuma oggi forme spesso inedite e ancora da mappare dal punto di vista della ricerca anche pedagogico-interculturale (Fiorucci, 2017; Tramma, 2017; Zoleto, 2022, pp. 13-17).

E questo anche perché si tratta di aspetti non sempre facili da cogliere a partire dai punti di osservazione tradizionali. Basti pensare, ad esempio, alle forme di tale complessità/diversità – anche sonora e musicale – che possono emergere oggi all’interno di contesti che potremmo definire non solo eterogenei, ma anche postdigitali (per un tentativo in tal senso si veda ad esempio Pasta, Zoleto, 2022; con specifico riferimento alle pratiche sonore cfr. Pisano, 2017, pp. 51-60).

Anche in ambito specificamente pedagogico-interculturale, occorrerà dunque, come ha ben sintetizzato il sociologo Giovanni Semi, attrezzarsi per «ripensare la categoria di differenza» muovendo dalla consapevolezza che – come si è visto emergere anche da un approccio acustemologico – anche nella ricerca e nel-

l'intervento pedagogici, «non vi è esistenza sostanziale che possa precedere la dimensione della relazione» (Feld, 2015, p. 13).

Si tratterà quindi, una volta di più, di allenarsi a leggere «al plurale» i sopraricordati contesti (Zoleto, 2019, pp. 39-43), non solo cercando di descriverli e comprendersi all'intersezione di «molteplici fattori di identificazione e assi di differenziazione» (Cancellieri, 2012, p. 65).

Ascoltare i contesti eterogenei – provare a prestare attenzione all'intreccio di dimensioni come quelle appena richiamate – ci può forse aiutare a evidenziare l'insieme sempre situato di vincoli e di occasioni in cui, anche nei contesti ad alta complessità, emergono le esperienze formative di ciascuna/o. E può aiutarci altresì a comprendere quanto e come alcune di quelle esperienze non riescano spesso a far sentire la propria voce (LaBelle, 2023). Allenarsi ad ascoltare la complessità emergente nei contesti educativi può essere anche un modo per contribuire a creare le condizioni in cui quelle voci possano essere ascoltate.

## Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1996).
- Berendt J.-E. (1999). *Il terzo orecchio. Guida all'ascolto dell'armonia universale*. Como: Red (ed. or. 1985).
- Biesta G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13, 7, 683-697.
- Born G. (2011). Music and the materialization of identities. *Journal of Material Culture*, 16, 4, 376-388.
- Born G. (Ed.) (2013). *Music, Sound and Space Transformations of Public and Private Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bull M., Back L. (Eds.) (2008a). *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto*. Milano: il Saggiatore (ed. or. 2003).
- Bull M., Back L. (2008b). Introduzione. Nel Suono. In M. Bull, L. Back (Eds.). *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 9-24). Milano: il Saggiatore (ed. or. 2003).
- Bull M., Back L. (Eds.) (2016). *The Auditory Culture Reader*. New York-London: Routledge.
- Cancellieri A. (2012). Introduzione alla parte II: Città e differenze. In A. Cancellieri, G. Scandurra (eds.), *Tracce urbane. Alla ricerca della città* (pp. 63-69). Milano: Franco Angeli.
- Carney S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. In *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Chilasa B. (2012). *Indigenous Research Methodologies*. New York: Sage.
- Creenshaw K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 6, 1241-1299.
- Descola Ph. (2021). *Oltre natura e cultura*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2005).
- Dimitriadis G. (2001). *Performing Identity/performing Culture: Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*. New York: Peter Lang.
- Eisenberg A.J. (2015). Space. In D. Novak, M. Sakakeeny (Eds.). *Keywords in Sound* (pp. 193-207). Durham and London: Duke University Press.
- Eisenberg A.J. (2013). Islam, sound and space: acoustemology and Muslim citizenship on the Kenyan coast. In G. Born (Ed.), *Music, Sound and Space: Transformations of Public and Private Experience* (pp. 186-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson F. (1995). Ethnographic Microanalysis. In L. McKays, N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistic and Language Teaching*. Cambridge (Mass): Cambridge University Press.
- Fant D. (2015). *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Feld S. (2000). A Sweet Lullaby for World Music. *Public Culture*, 12, 1, 145-171.
- Feld S. (2015). Acoustemology. In D. Novak, M. Sakakeeny (Eds.). *Keywords in Sound* (pp. 12-21). Durham and London: Duke University Press.
- Feld S. (2021). *Jazz cosmopolita ad Accra*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. 2012).
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, xv, 2, 75-90.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Gilbert J., Pearson E. (1999). *Discographies. Dance Music, Culture and the Politics of Sound*. London: Routledge.

- Gilroy P. (2003). *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*. Roma: Meltemi (ed. or. 1993).
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hannerz U. (1997). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1992).
- hooks b. (1998). *Elogio del margine*. Feltrinelli, Milano (ed. or. 1991).
- LaBelle B. (2023). *Giustizia Acustica. Ascoltare ed essere ascoltati*. Roma: Nero.
- LaBelle B. (2019) *Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life*. London: Bloomsbury Publishing (Second Edition).
- Madsen U.A. (2008) Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, A.L. Dalsgaard (Eds). *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.
- Martins R. (Ed.) (2015). *Hip-Hop, cultural y participación. La visibilidad de la juventud de las periferias urbanas*. Barcelona: Editorial UOC.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30, 3, 1771-1800.
- Mellino M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- Novak D., Sakakeeny M. (Eds.) (2015). *Keywords in Sound*. Durham and London: Duke University Press.
- Pasta S., Zoleto D. (2022). Postdigital intercultures. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, LXI, 19-46.
- Pisano L. (2017). *Nuove geografie del suono. Spazi e territori nell'epoca postdigitale*. Roma: Meltemi.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Said E. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1978).
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Semi G. (2012). Differenze, intersezionalità e sintesi mancate: classi, individui e città. In A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di). *Tracce urbane. Alla ricerca della città* (pp. 127-135). Milano: FrancoAngeli.
- Sharma S. (2008). I suoni dell'alterità. In M. Bull, L. Back (Eds.), *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 265-274). Milano: il Saggiatore (ed. or. 2003).
- Smith, B.R. (2008). Sintonizzarsi su Londra intorno al 1600. In M. Bull, L. Back (Eds.). *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto* (pp. 87-95). Milano: il Saggiatore (ed. or. 2003).
- Spivak G. Chakravorty (1993). *Outside In The Teaching Machine*. New York: Routledge.
- Spivak G. Chakravorty (2002). L'imperativo di re-immaginare il pianeta. *aut aut*, 312, novembre-dicembre (ed. or. 1999).
- Spivak G. Chakravorty. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2017). Diventare ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, xv, 2, 107-120.
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59, 1, 10-21.
- van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Diverse Cities: learning to live together. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, 5-12.
- Virgilio F. (2015). Se gli studenti non stanno alle regole. La gestione di una classe pluriculturale. *Animazione sociale*, 242, 56-65
- Viveiros de Castro E. (2019). *Prospettivismo cosmologico in Amazzonia e altrove*. Macerata: Quodlibet (ed. or. 2012).
- Weheliye A.G. (2005). *Phonographies: Grooves in Sonic Afro-Modernity*. Durham: Duke University Press.
- Zoleto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogeni. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoleto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoleto D. (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Carocci: Roma.
- Zoleto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational reflective practices*, 1, 139-150.