

## *Nei risvolti dei paesaggi sonori fra accessi e inclusività*

*In the context of soundscapes: between access and inclusion*

*No contexto das paisagens sonoras: entre acesso e inclusão*

*Michele Mainardi\**

---

**Riassunto:** Oltre ad essere un possibile oggetto di studio e di contemplazione dell'interesse del quale ognuno potrà giudicare secondo personali parametri, il paesaggio sonoro è anche e forse in primo luogo un bell'esempio di ambiente favorevole alla valorizzazione di esperienze inclusive di persone con prospettive e chiavi di esplorazione individuale, strumenti di percezione e di appropriazione, diversi fra loro ; un ambiente potenzialmente propizio a forme di dialogo che solo l'accessibilità dei luoghi e la disponibilità ad accogliere altre dominanze percettive, come quelle più comuni a persone con disabilità particolari, consente di condividere l'immersione in paesaggi ed esperienze reciprocamente inclusive e la nascita di nuove comunità di studio e di nuove gerarchie di abilità.

**Parole chiave:** Paesaggi sonori. Accessibilità. Inclusività.

**Abstract:** It is possible to understand soundscapes as an object of study and/or contemplation that one can approach according to personal parameters. However, it is also possible to stress their relevance in enhancing inclusive experiences among individual perspectives, interpretation keys, perception and appropriation, that may differ from each other. Such an environment seems indeed potentially favourable to the sharing of the soundscape experience in a mutually inclusive way. This can be reached through orienting toward an accessibility of spaces as well as a willingness of welcoming other perceptive dominances – as for example those that are shared among people with disabilities – in order to facilitate the emergence of new study communities and new hierarchies of abilities.

**Key words:** Accessibility. Soundscapes. Inclusion.

---

\* PhD in educazione speciale e inclusiva. Centro di competenze Bisogni educativi scuola e Società (BESS). Dipartimento Formazione e apprendimento / SUPSI-CH. *E-mail:* michele.mainardi@supsi.ch

**Resumo:** Além de ser um possível objeto de estudo, para o qual cada um pode compreender segundo parâmetros pessoais, a paisagem sonora também é, e talvez principalmente, um bom exemplo de ambiente propício à valorização de experiências inclusivas de pessoas com perspectivas e modos de exploração individuais, bem como de percepção e apropriação, diferentes umas das outras. A paisagem sonora é um ambiente potencialmente propício para as formas de diálogo que, apenas a acessibilidade dos lugares e a disponibilidade para acolher outras capacidades perceptivas, como aquelas comuns às pessoas com deficiência, permitem compartilhar a partir de uma imersão em paisagens e em experiências recíprocas. Desta forma é possível gerar novas comunidades de estudo e novas hierarquias de habilidades.

**Palavras chave:** Paisagem sonora. Acessibilidade. Inclusão.

## Introduzione

L'immersione in un paesaggio implica accessibilità; implica una *accessibilizzazione* della condizione di esperienza di sue dimensioni costitutive e del suo insieme (Valsiner, 2016). Il predisporre misure di accessibilizzazione dei luoghi, delle situazioni e delle esperienze, il renderli accessibili, è condizione *si ne qua non* dell'inclusione sociale, dell'educazione e della formazione (Mainardi, 2010).

L'accessibilità è un fatto fisico, cognitivo, affettivo, sensoriale... ma soprattutto è un fatto culturale che consente o preclude, fra le altre cose, l'incontro fra possibili forme di *ascolto/lettura* e di sensibilità che potrebbero concorrere all'arricchimento individuale e societario di percezioni sensoriali, motorie, cognitive, affettive, alternative e complementari in situazioni che l'inclusione rende potenzialmente possibile a determinate condizioni.

L'immersione individuale nell'esperienza, da agente o da osservatore partecipante, è certamente lo strumento principe della conoscenza ma non necessariamente l'unico o il migliore in quanto tale.

## Tutti *diversamente* nei paesaggi: l'inclusione come elemento generativo d'opportunità

La dimensione dell'accessibilità dei luoghi e dei paesaggi, se da un lato si rifà alla questione dell'inclusione e delle pari opportunità e dall'altro ne sostanzia l'eventuale esclusione, in primo luogo apre l'accesso a qualcosa o a più cose: certamente al paesaggio in quanto tale ma anche al vissuto individuale e/o collettivo nello stesso e dello stesso (quindi in situazione), a letture dialogiche di percezioni più o meno soggettive dell'ambiente sonoro incrociando e confrontando strumenti e chiavi di lettura diversi...

Nel lavoro svolto (Rocca e al., 2016) si è avuta conferma che qualsiasi paesaggio è costituito da più dimensioni e che l'enfatizzazione di una di queste può arricchire l'esperienza individuale e collettiva di ognuno. Importante chiedersi a scapito di chi e di cosa ma soprattutto se un'alternanza nell'enfatizzazione, nel dialogo fra accentuazioni e priorità diverse non possa celarsi un'ulteriore preziosa fonte di arricchimento individuale e collettivo.

Sull'asse esclusione e inclusione preoccupa chi vive una condizione di esclusione da esperienze *normalidi* immersione – quelle normalmente accessibili a chiunque – esclusivamente per la presenza di un deficit, di una debilitazione o di un qualsiasi altro tratto caratteristico del suo essere al mondo che in quanto tale non pregiudicherebbe la possibilità di immersione nel paesaggio.

Una disabilità sensoriale, analogamente ad una disabilità motoria – lo stesso potremmo dire per altri tratti identitari specifici – non rende priva di contenuti l'immersione in un paesaggio, il cogliere l'insieme e i dettagli del tutto, semmai arricchisce l'esperienza individuale e, sovente e a determinate condizioni, l'esperienza collettiva.

L'accessibilità, quella che si confronta con le barriere architettoniche come quella attenta ad altre “barriere” all'accesso ad ambienti, contesti e situazioni, da quelle psicologiche, giuridiche, ideologiche, identitarie, ... alle abitudini e ai costumi – consce o meno esse siano (Fougeyrollas, 2001) – rende la persona più libera di accedere a una *situazione*, più disposta a vivere una nuova esperienza *in situazione*, a condividere la propria maniera di cogliere una realtà, di proporla agli altri *liberamente* e responsabilmente, facendosi conoscere e considerare mentre conosce e considera l'altro, in un processo dialogico e reciproco partecipato da entrambe le parti: l'individuo e il suo universo di appartenenza.

L'inclusione può essere uno *stato*, una *condizione*, una *necessità* (partecipazione), una *finalità* (costitutiva di volontà civili), un *processo* situato...

Nel nostro caso il dialogo fra persone che con il loro modo di essere enfatizzano possibilità, capacità strumenti evidentemente diversi di approcciare e di fruire di un paesaggio sonoro apre a nuove prospettive di immersione, di esplicitazione e di ascolto.

Il dialogo che ne risulta è un prodotto culturale ma è anche il principio federatore e generatore di una precisa cultura: *forma formans* (Batkin, 1990, p. 127).

*L'accessibilizzazione federativa* di prospettive *inconsuete* è forse la chiave di lettura di un *nuovo* capitale sociale esperienziale dell'incontro nei paesaggi di persone con e senza disabilità che intendono dialogare e *partecipare* le loro esperienze e i loro accenti interattivi: le dominanti percettive.

Ognuno può essere una lente d'ingrandimento, una *protesi percettiva* per l'altro: l'incontro porta a cogliere prospettive inibite, nuove o fino ad allora *impossibili, innaturali* per alcuni (*non normali*), talvolta consuete o accentuate in altri, magari portando entrambi a nuove conclusioni *normali* o a nuovi piani di *lettura e/o di ascolto*.

### **Nei paesaggi sonori con tutto se stessi ma distintamente assieme**

Ci sono paesaggi visivi, come ve ne sono di olfattivi, gustativi, sonori, motori, affettivi. Ognuno ne racchiude altri in configurazioni complesse e multidimensionali, caratterizzate da valenze più o meno organizzate e gerarchizzate fra loro, delle diverse dimensioni; configurazioni che nel corso del nostro sviluppo impariamo a percepire in modo gerarchizzato e funzionale all'esperienza e alle culture, alle nostre priorità, alla quotidianità... verosimilmente anche scapito di nuovi equilibri che possiamo (ri)scoprire in situazione anche grazie all'ascolto condiviso del paesaggio con altri: persone con disabilità o altre persone che per una ragione o per un'altra propongono altri modo di leggere il paesaggio un arricchimento reciproco e complementare.

L'attenzione speciale verso le persone con disabilità, senza con questo voler operare una sorta di discriminazione positiva verso di loro ma unicamente per focalizzare un pensiero, insegna quanto sia importante consentire a tutti e ad ognuno di fare esperienze oggettivamente o soggettivamente importanti per il proprio sviluppo personale e sociale, di non esserne escluse per motivi secondari alla presenza di un deficit come ad esempio, nel caso di un deficit motorio, il fatto di non poter accedere a un museo perché non sono state risolte le questioni d'accesso correlate alle barriere architettoniche esistenti.

Per analogia – e per non far torto a nessuno – potremmo anche considerare che una dominanza percettiva dettata da fattori di altra natura, potrebbe (per il suo impatto su altre chiavi di lettura) impedire ad alcuni di non sperimentare un'esplorazione ad esempio acustica di un luogo. Il *semplice* fatto di essere vedenti può impattare significativamente sulla possibilità di *cogliere* un paesaggio con altri sensi. L'accessibilità delle *esperienze percettive acustiche*, enfatizzate dalla condivisione del paesaggio con individui con altre gerarchie sensoriali può, in tal senso, essere un contributo per un

complemento significativo all'approccio del paesaggio e un interessante punto d'incontro nel dialogo di più *punti di vista*.

In questo contesto di senso, il deficit non caratterizza la persona in quanto *difetto* –deficit permanente osservabile e misurabile – del suo strumentario individuale ma in quanto generatore di altri accenti rispetto alla norma: nelle abilità, nelle dominanze sensoriali, nella percezione e nelle competenze di ognuno.

Ricordiamo che l'handicap interessa l'individuo in situazione, cioè una variabile correlata al deficit ma essenzialmente dipendente da elementi di contesto e quindi un deficit non comporta necessariamente un handicap!

In pedagogia (speciale) il principio delle attenzioni rivolte alla persona con disabilità è di *bypassare* il deficit per evitare che lo stesso ingeneri effetti secondari dell'ordine dello svantaggio in situazione (handicap) in particolare rispetto a cose che di per sé, con forme, tempi e modalità diverse, può benissimo riuscire a fare anche in presenza di disabilità (come ad esempio cogliere le qualità di un museo una volta avuto accesso allo stesso ...).

Gli handicap sono effetti secondari in situazione, cioè la risultante in una situazione data di quanto la persona vive come difficoltà in situazione (cioè gli handicap di situazione) se confrontata alla *norma* delle persone *tipo* (Mainardi, 2010).

Cogliendo l'analogia, sensibili ai rischi di banalizzazione di qualsiasi omologazione che non consideri l'importanza delle differenze, una persona *senza* disabilità visiva quando interagisce con un paesaggio assume una prospettiva *limitata* (a dominanza visiva che di per sé potrebbe essere considerata un particolare *handicap di situazione*) poiché la dominanza percettiva acquisita e culturalmente indotta nel leggere un ambiente interviene a scapito di altre possibili prospettive di lettura del paesaggio.

In questo caso la prospettiva portata dalla persona ipovedente è un arricchimento personale e culturale certo, che trascende il consueto di qualcuno per generare un'altra e nuova profondità, un'altra nuova sensibilità, nell'incontro e nella reciprocità.

### **L'accessibilizzazione del dialogo fra prospettive e chiavi di lettura significativamente diverse fra loro: una qualità dei paesaggi sonori?**

Tornando alla prospettiva dell'accessibilizzazione dell'esperienza per le persone con disabilità ed in particolare alle attenzioni speciali da mettere in atto per accoglierne i bisogni educativi– analogamente a quanto avviene

per qualsiasi altra persona- la libertà d'accesso e d'esperienza è qualcosa dell'ordine delle finalità e come tale, per essere perseguibile, va preparata.

Evitati gli effetti *cortocircuitanti*, ossia quelli in cui l'effetto secondario dell'esclusione diventa giustificazione intrinseca della stessa del tipo – “non ti porto a vedere il paesaggio perché non sarebbe un'esperienza interessante” – l'immersione in paesaggi sonori può assurgere a *capitale esperienziale* e culturale della persona (ma non solo) unicamente perché l'esclusione – effetto secondario della considerazione della disabilità e del senso dell'esperienza per la persona da parte di terzi- è ritenuta da evitare. L'inverso sarebbe andato più o meno consapevolmente a scapito di un arricchimento potenziale del patrimonio culturale ed esperienziale della persona e di un collettivo.

Quello che sta alla base di un'esperienza non è necessariamente quello che la mantiene, che la alimenta o che la inibisce. In educazione è indispensabile assumere responsabilità – intese come scelte di “gestione del possibile impoverimento” della persona. L'atto educativo, che Meirieu (2000, p. 85) definisce come relazione di-simmetrica necessaria e provvisoria che mira all'emergenza di un soggetto – può anche scontrarsi con le motivazioni personali di ognuno verso questo o quel contenuto esperienziale ma delle scelte educative – nell'interesse della persona e delle comunità in quanto tali – vanno fatte e dichiarate.

Anche la persona stessa può essere scettica, resistente o indifferente verso l'immersione in un paesaggio sonoro così come lo è verso altre proposte, non per questo l'accessibilizzazione e l'accessibilità di questo tipo di esperienza va ignorata o sottostimata.

L'educazione deve andare oltre l'abitudine e la consuetudine. L'apertura verso qualcosa, l'orientamento dell'attenzione e dei focus di sviluppo, delle zone di sviluppo prossimale (Mainardi 2013), devono anche precedere l'apprendimento e lo sviluppo d'interessi e motivazioni, assecondandone alcuni e promuovendone altri, mantenendo alte le aspettative anche di fronte alle disabilità.

Mi ricordo, quasi trent'anni fa, di essermi reso conto che nella mia regione di domicilio la cultura musicale delle persone con disabilità intellettiva era chiaramente limitata e orientata verso canzoncine banali, quasi a conferma che brani musicali sempliciotti fossero più adatti a persone intellettualmente deboli. I brani musicali, al di là da contenuti linguistici più o meno nobili o comprensibili, generano sensazioni ed emozioni molto personali anche solo per il loro essere musica. Emozioni che non possono essere ricondotte o ridotte unicamente all'esperienza proposta ma che rimandano, provocano

o evocano sensazioni molto personali. Un'introduzione ai generi musicali ha permesso a loro, di capire che avevano delle preferenze -i gusti a fine corso da Johan Sebastian Bach a Jean Michel Jarre – e a noi che avevamo dei pregiudizi e delle abitudini preclusivi.

L'accessibilizzazione è un diritto che giova a tutti: non prescrive l'incontro con le *occasioni di esperienza* ma lo rende possibile.

### **Accesso alla partecipazione e alla considerazione sociale nel passato recente delle attenzioni alle persone con disabilità**

I termini e le espressioni dell'esperienza, in quanto ricettacoli e depositari di “rappresentazioni semiotiche” (significanti), restano lo strumento principe della ontogenesi e dell'appropriazione della conoscenza; della trasmissione e della condivisione (non necessariamente della verifica) di prospettive, di significati, di conoscenze, concetti e competenze in situazione; dell'accessibilità e della motivazione a (ri)accedere a situazioni d'esperienza specifiche o nuove.

Le parole qualificano anche delle *cornici di focus* diversi su oggetti *identici* fornendo chiavi di lettura orientante: parlare di *accessibilità* e di *inclusione* non pone necessariamente e immediatamente l'accento sull'antagonismo di questi concetti con quello di *preclusione* o di *esclusione*: chiavi di lettura con risonanze diverse che orientano la riflessione e le aspettative in modo diverso, quasi diametralmente opposto, riguardo ad una stessa *medaglia*.

L'accoglienza e la considerazione delle persone con disabilità, per limitare la riflessione a un ordine specifico di alterità (coscienti con questo di non rendere giustizia alla complessità dello stesso e di trascurare tutte le altre sfaccettature di quanto può essere ascritto al concetto di *alterità*), insegna che vi possono essere chiavi di lettura del reale molto diverse da quelle più consuete seppur portate da persone molto vicine/prossime ad ognuno di noi. Un paesaggio sonoro ha la stessa considerazione e valenza culturale di un paesaggio visivo per tutti?

Attenzioni sempre più “normalmente speciali” hanno marcato e modificato l'approccio stesso alle persone e alla disabilità, rendendo sempre più *considerabile* l'alterità, così come la presenza di più linguaggi e di più e diversi modi d'approcciare una *stessa* realtà, gli ambienti di vita e la vita stessa, il valore di altre modalità e possibilità di immersione in paesaggi e ambienti: modalità meno consuete, ignorate o sconosciute ma non necessariamente meno pregnanti e significative di altre.

Negligenze, barriere, scoperte, volontà e valori, resistenze, scontri, passioni ... caratterizzano la storia moderna dell'evoluzione delle attenzioni rivolte alle persone con disabilità e dello sviluppo di nuovi paradigmi orientativi delle stesse. Un'evoluzione, certamente non conclusa, che oggi rende possibile interrogarsi sul reciproco arricchimento nell'accessibilità comune dei luoghi e nella possibilità di condivisione di esperienze vissute in situazioni *comuni*, in forme analoghe ma differenti di vivere tali situazioni.

In ambito educativo come altrove i luoghi e gli accenti delle attenzioni "speciali" segnano e hanno segnato in modo palese tale percorso. Riguardo ai primi, i luoghi, Ravaud e Stiker (1999 e 2000) distinguono quattro regimi principali e altrettante fasi evolutive: (1) l'esclusione delle persone con disabilità dai luoghi dell'educazione; (2) la "segregazione"; (3) l'integrazione e quindi (4) l'inclusione. Quattro fasi che muovono contemporaneamente su un'asse di continuità fra segregazione e inclusione incrociandolo con un altro fra misure speciali e abbandono assenza di misure speciali (Mainardi, 2010, p. 23).

(1) Nel primo caso (l'esclusione) l'educazione è un lusso. Un gran numero di persone ne è escluso. Un muro separa chi può beneficiare dell'educazione dagli altri, comprese le persone con disabilità. Il *muro* si sfalda quando tutti, indistintamente, hanno accesso all'educazione ma sulla base delle attenzioni accordate certe persone sono *prese a parte* a causa della loro diversità; (2) sono orientate verso contesti separati (segregazione) con la conseguente differenziazione più o meno grande dei luoghi, delle condizioni e delle forme di attenzione dell'educazione. Tale scelta postula l'assunto secondo cui una ripartizione dei compiti in funzione di un criterio di omogeneità dei gruppi così costituiti vada a vantaggio della qualità delle attenzioni. Questa fase incide in modo significativo nello sviluppo sulle competenze specifiche che consentiranno di sviluppare le attenzioni speciali (fino a farne delle professioni e delle specializzazioni) che nella fase successiva (integrazione) preparano e sostanziano il trasferimento di queste competenze in ambienti *regolari*. (3) L'integrazione, riconsidera così questo assunto (la ripartizione dei compiti e dei luoghi) ammettendo un certo grado di compromesso e mettendo parzialmente in discussione il principio del vantaggio dei *gruppi omogenei* e di *luoghi specialmente dedicati*.

Dagli anni novanta in ambito scientifico e politico si fa avanti un nuovo concetto, quello di (4) inclusione. Esso sta a significare prima ancora che una condizione, un processo e una finalità:

l'accoglienza della singolarità in seno ad uno spazio sociale veramente comune e d'accesso comune, capace di compensare le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione, in analogia a quanto messo a disposizione agli altri, il necessario per essere, così come sono, in tale spazio comune (Ravaud e Stiker, op.cit, p. 13).

Questa fase orienta oggi a livello mondiale le nuove realizzazioni e le attenzioni che interessano le persone con disabilità.

Nirje (1969), nella sua concettualizzazione di quello che a partire da quel momento sarà chiamato il "*principio di normalizzazione*" getta le basi per questa rivoluzione concettuale che considera l'integrazione fisica, sociale, funzionale, personale e societaria come il principio dell'educazione.

Per questo autore e per chi ha continuato a fare proprio questo principio -"normalizzazione non significa normalità; non significa che le persone devono essere normalizzate ... normalizzazione significa l'accettazione della persona con la propria disabilità come membro di qualsiasi società normale" – (Perrin e Nirje, 1985). L'integrazione si afferma quindi come concetto e come pratica ma lo fa con tempi, forme e secondo condizioni diverse in funzione dei differenti approcci politici, istituzionali, associativi e culturali che caratterizzano i vari contesti nazionali, regionali e linguistici e predispone i contesti allo sviluppo di gruppi di pressione e di opinione che porteranno alla quarta fase.

Ovunque si dichiarano delle volontà d'integrazione e ci si apre a soluzioni sempre meno "escludenti" e "restrittive" evidenziando nuove possibilità e nuove prospettive di sviluppo. Il paradigma integrativo marca in ogni caso una "rivoluzione" culturale capitale nelle attenzioni verso le persone con disabilità portando nuove disposizioni e nuove politiche orientate da *altri* modelli interpretativi dell'handicap, nuovi nella loro applicazione diffusa ma da tempo riconosciuti in ambito scientifico (Mainardi 2013). Questi modelli – distinguendo chiaramente l'*handicap* dai *deficit* – rifiutano di considerare *lo svantaggio in situazione*, cioè l'handicap, una questione individuale di vedere in esso la causa o il fattore scatenate dello sviluppo di abilità *altre* in situazione. Non usiamo volentieri in senso generale il concetto di persona *diversamente abile* per qualificare delle persone con disabilità ma resta il fatto che in molti casi le competenze sviluppate per *bypassare* l'impatto del deficit in situazione (l'handicap) arricchiscono la persona e riducono o consentono di superare ogni svantaggio e al contempo di mettere a disposizione di ognuno queste nuove abilità, competenze o soluzioni.

## L'accessibilità al contesto come fattore costitutivo e generativo di nuovi ordini, piani o dimensioni di contesto

Gli effetti secondari a delle disabilità associate a deficit sono sempre più chiaramente riconosciuti come effetti di contesto e come tali da affrontare agendo su tutte le variabili controllabili per rendere la/le situazioni accessibili e fruibili anche alla singola persona con disabilità accogliendone le peculiarità e amplificandone le potenzialità e non stigmatizzandone i deficit o le difficoltà.

Si ricercano percorsi ordinari che sappiano accogliere normalmente le dovute attenzioni speciali aderendo al principio orientativo del *mainstreaming*: ossia, in modo figurato, riportare nella corrente principale del fiume ciò che è marginale con vantaggio di ognuno e di tutti. Il concetto di *integrazione* in questo contesto sta a significare un processo dinamico di assimilazione e accomodamento di tale principio orientativo. Un processo in cui sono impegnati sia la persona disabile sia il contesto stesso inteso come risorsa e causa di quanto sia culturalmente e oggettivamente negoziabile (Lepri, 2011, p. 13).

L'inclusione accentua tale processo e considera come aspirazione possibile delle attenzioni qualificate per tutti senza eccezioni, senza discriminazioni positive o negative sulla base di un qualsiasi tipo di criterio: abilità, genere, appartenenza etnica, razza, prima lingua, classe sociale, orientamento sessuale, religione, ecc... .

L'integrazione ha consentito di osservare (*bottom-up*) come la possibilità di portare delle attenzioni speciali rivolte alle persone con disabilità non richieda necessariamente luoghi speciali; come l'accessibilità – non solo a livello architettonico – consenta in molti casi di intervenire in modo significativo sulla qualità di vita, sulle occasioni di apprendimento e di formazione, sulle opportunità di sviluppo, di lavoro, di autonomia e di emancipazione individuale a vantaggio di molte persone non solo quelle con disabilità (Mainardi, 2012). L'inclusione vorrebbe rendere questa evidenza (*top-down*) un dato di fatto normalmente presente negli ambienti di vita (Mainardi, 2010, pp. 303-316).

L'aspetto dinamico, puntuale e sociale del concetto di handicap è oggi implicitamente parte integrante degli assunti della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ossia delle persone che – presentano una duratura e sostanziale alterazione fisica, psichica, intellettuale o sensoriale la cui interazione con varie barriere può costituire un impedimento alla loro piena ed effettiva partecipazione nella società, sulla base dell'uguaglianza con gli altri. (Convenzione, 2007).

L'articolo della Convenzione chiama in causa le situazioni stesse con cui ognuno si confronta, quelle che si realizzano in nome di attenzioni speciali, come pure quelle su cui pende la rilevanza del diritto individuale e alla partecipazione fattiva alla società. Situazioni e attenzioni che dipendono da tutti gli attori coinvolti e che il principio dell'inclusione vorrebbe vedere agire congiuntamente, reciprocamente e *normalmente* per riconoscere, ridurre, affrontare o superare, in nome dei diritti universali, ad una ad una e in ogni contesto, tutto quello che possa costituire una barriera, un impedimento all'accoglienza, alla reciprocità piena, in seno alla società, alle comunità ai singoli contesti, agli ambienti e ai momenti della quotidianità in un reciproco arricchimento della vita pubblica e privata di ognuno, persone con disabilità e non, su tutti e dentro tutti i paesaggi dell'attualità e degli sviluppi della vita.

## Conclusione

Il paesaggio sonoro è un luogo d'inclusione e d'incontro particolare la cui accessibilizzazione consente più risvolti esperienziali legati alla sua accessibilità da parte di qualsiasi persona voglia/possa accogliere nuove chiavi di lettura e nuove (anche solo momentanee) dominanti percettive che almeno per un attimo rendono palese l'esistenza di altre dimensioni e la reale ricchezza in situazione di prospettive altre. L'esperienza d'immersione condivisa e dialogica in un paesaggio sonoro che l'accessibilizzazione e l'accessibilità rendono solo virtualmente possibile diventa uno strumento reale e inclusivo solo se delle persone possono eventualmente e consapevolmente cercare di accogliere tale opportunità e di sperimentare tale processo.

Al di là da romantiche letture, la considerazione della ricchezza del confronto con l'alterità non è un fatto "naturale" ma una conquista culturale che procede per evidenze e ridefinizioni identitarie. Un paesaggio sonoro non offusca l'evidenza o la persona ma chiede di sperimentare rimettendo in gioco (almeno momentaneamente) delle gerarchie sensoriali e strumentali acquisite, delle abitudini, delle consuetudini per accogliere, integrare e (ri)valorizzare anche dimensioni personali oggi forse inibite.

## Riferimenti Bibliografici

---

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2007). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.
- BATKIN, L.M. (1990) Gli umanisti italiani. Stile di vita e di pensiero. Ed. Laterza.
- LEPRI, Carlo. 2011, Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili, Franco Angeli p.13
- FOUGEYROLLAS, P.(2001). Le Processus de Production du Handicap: l'expérience québécoise. In Riedmatten D. Une Nouvelle approche de la différence. Genève, Ed. Médecine & Hygiène / Cahiers Medico-Sociaux.
- MAINARDI, M. (2010). Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n° 15, 345 p.
- MAINARDI, M. (2012). Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica. In: L'integrazione scolastica e sociale, Ed. Erickson, Trento, Vol. 11, n. 4, settembre, pp. 340-349.
- MAINARDI, M. (2013) En deçà de la zone proximale de développement (ZPD): l'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies scolaires In: Berni., J.P. et M.Brossard: Vygotski et l'Ecole. Presses Universitaire de Bordeaux; p. 357-364. Pubbl. autoriz. in: Italian Journal of Special Education for Inclusion anno I | n. 2 | 2013; p.29-37.
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), Changing patterns in residential services for mentally retarded. Washington D.C., Presidents Comitee on Mental Retardation.
- PERRIN, B., Nirje, B. (1985) Setting the Record Straight: A Critique of Some Frequent Misconceptions of the Normalization Principle. Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 11, p.69-74.
- MEIRIEU, P. (2000). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. In Mainardi, M. e Tomasini, A. (a cura di). Con la Scuola per la dignità. Bellinzona, Ed. Divisione della Scuola, Centro didattico cantonale, p. 85-100.
- RAVAUD, J.F., Stiker, H. (1999). Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. Handicap- Revue de science humaine et sociale. 86, p.1-18 ;
- RAVAUD, J.F., Stiker, H. (2000). Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 2ième partie: Vers une typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. Handicap- Revue de science humaine et sociale. 87, p.1-17.
- ROCCA, L. e al.(2016) Travelling Soundscape Workshop for Preservation and Valorization of Sound (TSW) BRAZIL SWISS JOINT RESEARCH PROGRAMME (BSJRP) EPFL – Locarno-Ch, 14-18 settembre 2016 <http://www2.supsi.ch/cms/tsw/>

- VALSINER, J. (2016) The Sinnlichkeit of Panoramic Experience. In: Wagoner, B., Bresco, I. e Awad, S.H. (Eds), Psychology of imagination. Vol 3: Niels Bohr Professorship Lectures on Cultural Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- VYGOTSKI, L. (1985), Pensée et langage, Editions Sociales p. 207-318.

