



Maurizio Disoteo e Annamaria Minafra

Introduzione al n. 3/2019 di ACT *Il giorno dopo l'educazione musicale*

Action, Criticism, and Theory for Music Education

September 2019, Volume 18 (3): 1–24

Il numero 3/2019 di ACT (*Action, Criticism and Theory for Music Education*), pubblicato lo scorso settembre, affronta il tema della decolonizzazione. Questo argomento, pur incontrando una crescente attenzione a livello internazionale, ancora non ha un grande riscontro sul panorama dell'educazione musicale italiana.

Riportiamo l'indice completo del numero:

Guillermo Rosabal-Coto, Guest Editor

Deborah Bradley and J. Scott Goble, Editors

Guillermo Rosabal-Coto, Guest Editor	The Day After Music Education	1
Rupert Avis	Bi-musical Curricula and “Abyssal Thinking”: The Case of KM Music Conservatory, India	25
Euridiana Silva Souza	(Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista	56
Euridiana Silva Souza	Higher music (Educ)ACTION in Southeastern Brazil: Curriculum as a Practice and Possibilities for Action in (De)colonial Thought	85
Luis Chávez and Russell P. Skelchy	Decolonization for Ethnomusicology and Music Studies in Higher Education	115
Gavin Robert Walker	Music Research in a South African Higher Education Institution	144
Héctor Miguel Vázquez Córdoba	(Re)centrando las Perspectivas Indígenas en la Educación Musical en América Latina	172
Héctor Miguel Vázquez Córdoba	(Re)centering Indigenous Perspectives in Music Education in Latin America	200
Attilio Lafontant di Niscia	Develando el Lado Oscuro de las Maderas Tónicas: Un Estudio de Caso sobre la Demanda de Instrumentos Musicales para El Sistema de Orquestas Venezolano	226
Attilio Lafontant di Niscia	Unveiling the Dark Side of Tonewoods: A Case Study about the Musical Instrument Demand for the Venezuelan Youth Orchestra El Sistema	259

Questo è un numero speciale di ACT che tratta il tema della decolonizzazione. Proprio per il tipo di argomento, per la prima volta è stata fatta la scelta editoriale di pubblicare gli articoli in più lingue. Si è voluto così prestare particolare attenzione verso i nativi di lingua spagnola che vivono in quella regione del pianeta, l'America Latina, dove sono presenti maggiori disuguaglianze. Il curatore del numero, Guillermo Rosabal-Coto evidenzia il crescente interesse che il tema della decolonizzazione sta ricevendo in questi ultimi anni, come testimonia l'aumento di libri e articoli pubblicati in vari campi di ricerca quali la musicologia, l'etnomusicologia, le scienze sociali, le scienze umane e l'educazione.

Il concetto di decolonizzazione sembra essere l'eredità più importante lasciata dalla Conferenza di Bandung (1959) come alternativa alla supremazia occidentale bianca ed eurocentrica (Mignolo, 2011). Nell'editoriale, Rosabal-Coto traccia il percorso dello sviluppo del concetto di decolonizzazione, individuando proprio la conferenza di Bandung del 1959 come primo momento di riflessione che ha poi portato alla pubblicazione della prima rivista che si è occupata di questa tematica nell'ambito dell'educazione musicale: la *Revista Internacional de Educación Musical*, pubblicata dall'ISME con l'acronimo RIEM. Il numero pubblicato alla fine del 2017, è stato curato da Shifres and Rosabal-Coto dal titolo *Hacia una educación* (Verso un'educazione musicale decolonizzata in e dall'America Latina). Gli autori avevano l'intento di far crescere la consapevolezza sul termine *colonialismo* mettendo in luce le logiche attraverso cui le strutture del potere coloniale si sono affermate e che hanno imposto un concetto razzista di essere umano. Da questa affermazione di potere è derivata una svalutazione delle altre lingue, culture, economie, religioni, modi di organizzazione sociale e delle altre soggettività (Shifres e Rosabal-Coto, 2017). Per Rosabal-Coto, il *colonialismo attuale (coloniality)* è una forma di potere presente, che serve a mettere in pratica una presunta superiorità razziale ed etnica in nome della civiltà (europea) e della modernità. Esso si afferma quando un'élite di una classe sociale o una comunità egemone impone sia una visione del mondo che strutture materiali di sostegno per gli individui o per le comunità col fine di sfruttarli materialmente o simbolicamente (Wynter, 2003). Inoltre, il *colonialismo attuale* viene messo in moto attraverso la forza, l'ideologia e la cultura. Rosabal-Coto compie una chiara distinzione fra il *colonialismo attuale* e quello storico. Quest'ultimo si è affermato nel Sedicesimo secolo con l'arrivo, dal Nord al Sud in tutto il continente americano, degli europei che si sono imposti con la dominazione, lo sfruttamento, il genocidio e l'inculturazione. Il colonialismo si è poi evoluto nella fase della post-indipendenza in cui le élite locali, sempre di bianchi ed eredi di ex coloni, hanno continuato a esercitare il loro potere sulle risorse naturali e sulla gestione di persone, utilizzando modalità di controllo sulla società attraverso l'istruzione e le forze dell'ordine. Per Rosabal-Coto, il *colonialismo attuale (coloniality)* è il lato oscuro della modernità (Mignolo, 2007), poiché permea ogni dimensione dell'esistenza umana -dalla materialità alla sessualità. Il pensiero *de-colonialista* teorizza il colonialismo attuale come:

- a) colonialismo del potere (controllo dell'autorità),
- b) colonialismo dell'essere (controllo della soggettività),
- c) colonialismo della conoscenza (controllo epistemologico) (Quijano, 2000; Mignolo, 2007; Wynter, 2003).

Per Rosabal-Coto, la riflessione su questi punti fornisce una chiave di lettura per capire il *colonialismo attuale* così come l'invenzione del concetto di razza serve a comprendere l'ordine del mondo moderno. Quest'ultimo non può essere equiparato a quello di globalizzazione, che è il culmine di un processo cominciato con la costituzione del continente americano e il capitalismo eurocentrico moderno/coloniale e non invece col processo stesso di colonizzazione. Il *neocolonialismo* è una forma di colonizzazione che può essere ricondotta agli anni '90, quando molte nazioni postcoloniali, non essendo in grado di gestire i debiti, sono state schiacciate da una dominazione economica, che continua ancora oggi, attraverso l'organizzazione di relazioni politiche e finanziarie asimmetriche fra i paesi meno sviluppati e industrializzati (Rosabal-Coto, 2016; Santos, 2010). Il neocolonialismo così riconfigura il discorso di civilizzazione, camuffato sotto forma di sviluppo (Silva, 2011).

Rosabal-Coto passa poi a esaminare i modi in cui nella rivista RIEM sono stati analizzati le ontologie neoliberiste predominanti ed eurocentriche e le epistemologie che coordinano una serie di contesti istituzionalizzati e di pratiche:

- a) l'insegnamento e l'apprendimento della teoria musicale nei conservatori (Castro, 2017);
- b) la notazione musicale occidentale (Burcet, 2017) e la svalutazione o l'appropriazione indebita di pratiche musicali indigene (Vázquez Córdoba, 2017);
- c) l'estrazione come base del materiale per la fabbricazione di strumenti per grandiosi progetti e programmi orchestrali (Lafontant Di Niscia, 2017).

Alcuni di questi autori valutano l'opportunità di applicare approcci pedagogici che si oppongano ai modelli eurocentrici e neocoloniali e che siano invece fondati sulla pluri-versatilità e interculturalità e sul pensiero rivoluzionario latino-americano (Carabetta, 2017; Serrati, 2017).

Queste riflessioni possono portare a considerare che l'educazione musicale sia stata nello stesso tempo fonte e veicolo di colonizzazione e per questo, secondo Rosabal-Coto, è necessario discuterne e porsi delle domande. Una riflessione su questi temi può aprire la strada a sviluppare una consapevolezza anticoloniale, che porti alla decolonizzazione, attraverso due concetti fondamentali: riconoscere la "lotta politica dei popoli colonizzati contro l'ideologia specifica e pratica del colonialismo, e rifiutare il potere coloniale ripristinando il controllo locale" (Ashcroft et al., 1998: 14). Gran parte del sapere musicale prodotto cerca di sostenere vecchie e nuove relazioni che spiegano il "buono" nell'apprendimento musicale, opprimendo i popoli in nome dell'Alta Arte della Civiltà occidentale. Inoltre, si elogiano i vantaggi della socializzazione musicale, sostenendo l'universalità della musica in termini astratti, in modo inconsapevole dei contesti geo-culturali periferici, individuali e comunitari, dove tale "verità" potrebbe essere confermata.

Dopo tali considerazioni, Rosabal-Coto pone una serie di domande che fanno pensare che forse l'interesse per la decolonizzazione potrebbe essere un altro tentativo di trovare il "buono" e l'umanità in concetti e pratiche che per secoli hanno classificato, escluso, modificato e oppresso persone nel nome di un'Alta Arte o cittadinanza occidentale. Potrebbe allora questo interesse costituire un tentativo per fantasticare o idealizzare il potenziale di una professione in tempi di crisi? Forse queste organizzazioni e istituzioni immaginano la decolonizzazione come resistenza e decostruzione di paradigmi e pratiche durature, ma nella visione di quanto premesso da Tuck and Yang (2012), sono queste disposte a smantellare e trasformare strutture di sfruttamento di territori, terre, visioni del mondo, costumi, modi di pensare, e l'apprendimento nei contesti dell'educazione musicale? Queste domande richiamano alcune riflessioni di Bowman (2007) che, pur riconoscendo alla professione dell'educazione musicale i meriti di avere lunga storia, ha spesso seguito mode e tendenze che ha poi abbandonato per seguirne di nuove quando apparivano.

Rosabal-Coto presenta quindi gli autori che hanno contribuito alla scrittura di questo numero esprimendo molta fiducia nei loro confronti, perché sono giovani studiosi, alcuni ancora studenti, e/o immigrati. Tutti loro si sono impegnati in buona parte nella teorizzazione del *colonialismo attuale* (*coloniality*) in contesti e pratiche di educazione musicale istituzionalizzate a livello globale, rispondendo ai "chi" e ai "perché" della decolonizzazione nell'educazione musicale occidentale, ampliando l'ambito latino-americano del numero speciale del RIEM agli Stati Uniti, Sud Africa e Regno Unito. Questi autori, provenendo da ambiti diversi quali l'etnomusicologia, l'educazione e la sociologia, hanno contribuito a prendere in esame le correlazioni fra:

- a) il colonialismo attuale e concetti specifici, nozioni e pratiche;
- b) il colonialismo attuale e il macro-contesto nazionale/culturale per le problematiche trattate.

Ogni autore propone temi differenti. Rupert Avis nell'articolo "*Curricula bi-musicali e pensiero abissale: il caso del KM Conservatorio di Musica-India*", esamina come il discorso orientalista e neoliberale emerge nell'educazione bi-musicale in un istituto di istruzione musicale superiore in India. Egli immagina che l'educazione bi-musicale potrebbe essere un contesto per pratiche decoloniali attraverso il punto di vista di Santos (2010) secondo il concetto di *ecologia delle conoscenze*.¹

¹ Il concetto di *bi-musicalità* o *bilinguismo* musicale fu introdotto in etnomusicologia da Mantle Hood dall'inizio degli anni Sessanta (Hood, 1960). L'idea di Mantle Hood è che gli studenti universitari che s'impegnano nella ricerca su una cultura musicale debbano studiarla praticamente e non solo attraverso registrazioni e inchieste. Per questo, Mantle Hood fondò presso la sua università dei laboratori di musica indonesiana, che costituiva il suo principale terreno di ricerca.

Luis Chávez and Russell Skelchy, nel loro articolo “*Decolonizzazione per l’etnomusicologia e studi musicali nell’educazione superiore*”, discutono sulla colonizzazione delle visioni del mondo e i concetti in etnomusicologia come l’educazione musicale, specialmente nel contesto statunitense della Società di Etnomusicologia (SEM). I due autori denunciano che in passato la colonizzazione e la decolonizzazione sono stati visti in etnomusicologia come processi teorici e apolitici, senza trarne adeguate implicazioni sul piano delle applicazioni pratiche. Il legame tra etnomusicologia ed educazione musicale, nei livelli superiori, è stata l’applicazione del termine, molto contestato, di “world music” (Schippers, 2010). Il termine si diffuse negli anni Sessanta quando Robert Brown, riprendendo le teorizzazioni di Mantle Hood introdusse la pratica musicale nei programmi della Wesleyan University. Da quel momento, le pratiche musicali e alcuni maestri delle culture non occidentali trovarono posto nell’insegnamento dei programmi di etnomusicologia di diverse importanti istituzioni. Oggi, secondo Chávez e Skelchy occorre dare corpo e specificità al discorso sulla decolonizzazione dell’insegnamento della musica attraverso tre linee guida:

- 1) decentrarsi dalla musica d’arte europea come focus degli studi musicali;
- 2) dare spazio e implementare metodi e sistemi di conoscenza indigeni e non eurocentrici;
- 3) implementare approcci decolonizzanti in classe e nella ricerca pratica.

Gavin Robert Walker, nel suo articolo “*Ricerca musicale in un’istituzione di educazione superiore in Sud Africa*”, analizza le sfide del pensiero decoloniale, attraverso la ricerca di informazione, in un’università storicamente bianca nel contesto post-apartheid sudafricano, attingendo all’esperienza di vulnerabilità vissuta in prima persona in un istituto di ricerca musicale.

Euridiana Silvia Souza, nell’articolo *Musica superiore (Educ)AZIONE nel sud-est Brasile: curriculum come pratica e possibilità per l’azione nel (De)coloniale*, discute i valori eurocentrici coloniali che permeano i curricula dell’educazione musicale superiore in Brasile.

Gli autori Héctor Miguel Vazquez Córdoba e Attilio Lafontant DiNiscia, in “*(Ri)centrando le prospettive indigene nell’educazione musicale nell’America Latina*”, approfondiscono i loro timori discussi nei loro precedenti articoli pubblicati in RIEM. Vazquez Córdoba propone una filosofia dell’educazione basata sulla centralità della terra per formulare l’inclusione e la pratica delle musiche indigene nei contesti educativi. Il sociologo venezuelano Lafontant Di Niscia dimostra, attraverso uno studio di caso, come lo sfruttamento e l’importazione del *legno di risonanza* per gli strumenti musicali per *El Sistema* in Venezuela contribuiscano all’ingiustizia ambientale, nonostante questa istituzione tenda a promuovere il benessere sociale. Egli propone un’epistemologia ecologica dell’educazione musicale, ispirata alla visione del mondo sudamericano del *sumak kawsay*. Tale termine esprime un concetto di vita di alcune popolazioni indigene che fa riferimento al “vivere bene” nella natura, ed è opposto all’idea filosofica occidentale che separa uomo e natura. L’autore non denuncia solo l’eccessivo uso di legno per la produzione di strumenti musicali, ma sostiene che essa è volta a seguire le necessità timbriche e l’imposizione della cultura scritta occidentale a detrimento della musica e degli strumenti tradizionali indigeni.

Rosabal-Coto ritiene importante sottolineare che, oltre alla teorizzazione di pratiche pedagogiche e di ricerca, è necessario fornire ulteriori esempi pratici riguardo al *colonialismo attuale (coloniality)*, al colonialismo interno e al neocolonialismo in relazione ad altre reti di interazione non esplicitamente menzionati in questo contesto (o affatto), per rivolgersi al pubblico del Nord e del Sud. A tal riguardo, l’autore fa esercizio di un’epistemologia di confine in cui enfatizza esempi personali dettagliati, in opposizione alla generalizzazione e all’astrazione di esperienze di colonizzazioni. Per far ciò, prende come esempio il lavoro di Gloria Anzaldúa (1987), *Borderlands/La frontera: The new mestiza* in cui l’autrice esprime una posizione epistemica radicale, rompendo e superando la nozione delle geopolitiche centrate sull’omogeneità universale, razziale e culturale costruita dal colonialismo, attraverso il modello dell’Uomo Bianco europeo eterosessuale. Un altro punto fondamentale per Rosabal-Coto è quello di evitare, per quanto possibile, l’uso di routine di concetti occidentali quali cultura, arte, musica educazione musicale, ineguaglianza, giustizia sociale, etica, cittadinanza artistica, postmoderno, globalizzazione, e

categorie di analisi come identità, razza genere e classe sociale. Nell'analizzare l'etnografia istituzionale postcoloniale, la socializzazione dell'apprendimento musicale, dal punto di vista degli studenti/insegnanti all'interno del suo personale contesto geo-culturale, Rosabal-Coto evidenzia come l'uso esteso di questi concetti e categorie ha avuto il potere di cancellare la materialità delle vite delle persone, risultando in astratto, una rappresentazione eccessivamente teorica della coordinazione delle attività umane da parte di macro strutture socio-materiali di origine coloniale nell'educazione musicale. L'autore, inoltre, suggerisce che queste idee potrebbero essere applicate anche a contesti educativi in paesi industrializzati. Questo metodo permetterebbe di coordinare la vita quotidiana con le pratiche istituzionali attraverso la mappatura di micro-testi (per es. nozioni e pratiche) che sono coordinati da macro-strutture, solitamente per scopi capitalistici, in antagonismo con le localizzazioni fisiche delle persone (Rosabal-Coto, 2016; Smith 2005).

L'autore poi fornisce un esempio concreto di riflessione sui concetti di *colonialismo*, *colonizzazione* e *coloniality*, riferendosi anche a se stesso poiché ha vissuto e affrontato queste tematiche nella vita quotidiana. Egli stesso, pur avendo subito la colonizzazione, riconosce comunque di essere stato anche un colonizzatore interno. Infatti, l'autore ammette di essere stato cresciuto per diventare un colonizzatore, avendo avuto una serie di vantaggi come quello di essere un costaricano dalla pelle chiara, che lo portava a essere considerato un bianco. Ciò avrebbe potuto agevolarlo in situazioni di potere e rispetto ricoprendo soprattutto ruoli di autorità. Inoltre, in Costa Rica, ha avuto l'opportunità di frequentare scuole private elitarie dove le materie erano insegnate prevalentemente in inglese. Tuttavia l'autore, pur riconoscendo la sua posizione privilegiata, non ha goduto di questi vantaggi. Rosabal-Coto porta se stesso come esempio per spiegare il mondo dell'educazione sudamericana, compresa quella musicale. Così come il colore della sua pelle lo fa apparire erede della cultura euro-americana, nello stesso modo sembra che non ci siano differenze fra i contesti educativi, gli obiettivi e gli scopi professionali con cui opera l'autore e quelli del mondo nordamericano ed europeo. Un esempio efficace di questo fenomeno è rappresentato dalle condizioni materiali e ambientali in cui avviene la socializzazione musicale. Da una parte solo le scuole private possono avere aule di musica attrezzate in modo simile a quelle delle scuole pubbliche del Nord America, dall'altra c'è una sorta di inculturazione quotidiana dei prodotti culturali stranieri divulgati dai mass media -per esempio musica e serie TV- basati su valori euro-americani. L'autore, pur ammettendo di aver assimilato attraverso l'apprendimento di tre lingue euro-americane quali spagnolo, inglese e francese, le visioni del mondo, i valori culturali e gli stereotipi che ne derivavano, riconosce che proprio grazie a questi apprendimenti è stato in grado di acquisire quelle abilità necessarie per svolgere ricerche etnografiche in ambito musicale.

Il pensiero de-coloniale è quindi utile per immaginare e proporre trasformazioni materiali, strutturali e storiche del sistema mondiale moderno/coloniale, capitalista/patriarcale, cristiano/occidentale. Ciò servirebbe a guidare gli altri ad adattarsi (o smettere di adattarsi) a un modello ideale di individuo, qualcosa che potrebbe essere lontano dal loro essere o dal loro desiderio e che dovrebbe essere fatto proprio come i paesi imperiali e le agenzie finanziarie e di sviluppo internazionali intervengono nei paesi in cui hanno interesse economico. Per mettere in atto queste azioni, Rosabal-Coto non suggerisce di adottare una visione del mondo o un attivismo indigeno come teoria per decolonizzare l'educazione musicale, poiché questo potrebbe portare a nuove mode o tendenze di breve durata. Il processo di decolonizzazione dovrebbe avvenire non solo nell'ambito dell'educazione musicale, ma nella vita di tutti i giorni di ognuno noi. Ognuno dovrebbe assumersi la responsabilità delle proprie scelte come colonizzato e/o colonizzatore all'interno della collettività.

Bibliografia

- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1998). *Key concepts in postcolonial studies*. New York: Routledge.
- Bowman, W. D. (2007). Who's asking? (Who's answering?) Theorizing socialjustice in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 6 (4): 1–20. http://act.maydaygroup.org/articles/BowmanEditorial6_4.pdf
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical [Towards a decolonial epistemology of music notation]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 129–38.

- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran [Reflections towards the construction of an intercultural music education: When pedagogical and epistemological aspects become disengaged]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 119–27.
- Castro, S. T. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica [A bonsai pedagogy at the service of coloniality of being and coloniality of knowledge. A study in ethnographic perspective]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 139–47.
- Hood, M. (1960). “The Challenge of Bimusicality”, *Ethnomusicology* 4, n. 1: 55-59.
- Lafontant Di Niscia, A. (2017). Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical [On the process of acquisition of musical instruments in El Sistema. Towards an ecological epistemology in music education]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 157–64.
- Mignolo, W. D. (2011). Modernity and decoloniality. In *Oxford Bibliographies*. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766581/obo-9780199766581-0017.xml>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial* [The idea of Latin America. Colonial wound and the decolonial option]. Spain: Gedisa.
- Quijano, Aníbal. 2000. Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla, Views from South*. 1 (3): 533–89.
- Rosabal-Coto, G. (2016). Music learning in Costa Rica: a postcolonial institutional ethnography. *Studia Musica* 68. The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. http://ethesis.siba.fi/files/rosabalcoto_music_learning_in_costa_rica_pdf_studia_musica_68.pdf
- Santos de Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* [To decolonize knowledge, to reinvent power]. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Schippers H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Serrati, P. S. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical [Questioning coloniality in music education]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 93–101.
- Shifres, F. & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica [Towards a decolonial music education in and from Latin America]. *Revista Internacional de Educación Musical*. 5: 85–91.
- Silva de Souza, J. (2011). *Hacia el día después del desarrollo* [Towards the day after development]. Paraíba, Brazil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Maryland: Altamira.
- Vázquez Córdoba, H. M. (2017). La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca [Music education as an opportunity to learn indigenous people’s worldviews in the Mexican educational system: The case of La Huasteca]. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 103–10.
- Tuck, Eve, and K. Wayne Yang. 2012. Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. 1 (1): 1–40.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—an argument. *The New Centennial Review*. 3 (3): 257–337.