

MUSICHERIA.net

bottega dell'educazione musicale



dalla rivista MUSICASCUOLA, n. 8, Giugno-Agosto 1988.



MUSICA E ... EDUCAZIONE ALLA PACE

a cura di Gino Stefani

* * *

Gino Stefani

I PRESUPPOSTI

PROGETTO PACE

*«Anche se sta alla base di ogni decisione educativa, l'obiettivo non è la determinante iniziale; risulta, a sua volta, da una opzione ancora più fondamentale: i valori dell'individuo e le ideologie della società»
(V. e G. De Landsheere)*

L'opzione fondamentale che proponiamo perché sia condivisa, e che poniamo alla base di quanto seguirà - in un modo che speriamo coerente - è il progetto pace, nel senso ampio di cultura della pace. Una cultura ossia una visione del mondo tendenzialmente globale e comprensiva di tutte le realtà della persona, della società e della natura nonché dei loro rapporti; questa visione che è quella gandhiana, questa cultura che ha un respiro planetario, crediamo sia oggi l'ambito più razionale del progetto pace.

Articoleremo quest'ambito in alcune dimensioni, certamente importanti e ineludibili, e in cui si possono far rientrare altri aspetti non direttamente menzionati. Ciò che più conta, comunque, non è

questa precisa articolazione, che può ben essere sostituita con altre, quanto lo sforzo di abbracciare insieme e collegare tra loro le molteplici componenti implicate nel progetto.

1. La pace si può concepire come l'opposto della violenza; la violenza, come violazione dei diritti umani. Così, la pace è difesa e promozione dei *Diritti Umani*, diritti dell'uomo e diritti dei popoli. Diritti di tutti, specialmente degli «ultimi», i più deboli, che non possono farli valere da sé; quindi promozione e difesa che non avvengono spontaneamente, ma richiedono impegno attivo e un affrontare conflitti generati dalle situazioni violente.

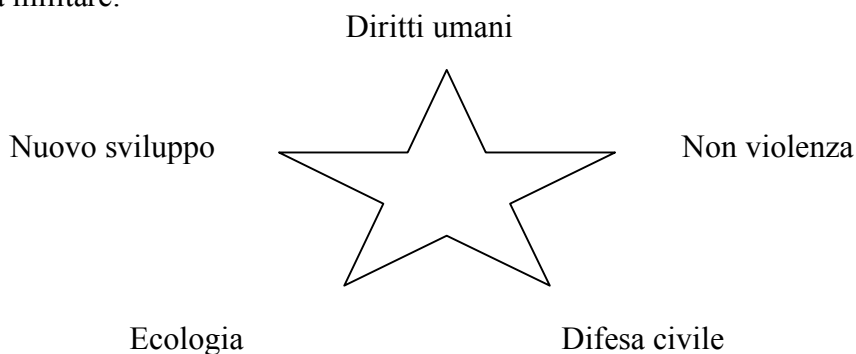
2. Così, pace è anche *Non violenza*, che nel suo nucleo minimale è la risoluzione dei conflitti senza la distruzione fisica o morale dell'altro, ma che da Gandhi in poi arriva a essere un modo globale di vita, personale e collettivo, che comprende tutte le dimensioni della pace.

3. La risoluzione dei conflitti tra popoli e Stati in modo violento, ossia con la distruzione dell'avversario, è la guerra. Pace come opposta alla guerra significa allora *Difesa Civile* ovvero non armata, difesa popolare nonviolenta; la quale implica autodeterminazione, autogestione, solidarietà popolare: una cultura che va aldilà dell'attuale democrazia delle maggioranze e della delega.

4. Un buon rapporto - non distruttivo - con la natura e l'ambiente è pure considerato essenziale per la pace: dunque, l'*Ecologia* è uno dei nomi della nuova cultura.

5. Condizione e risultanza di una qualità della vita conforme alle immagini precedenti è un *Nuovo Sviluppo* socio-economico, con riconversione della produzione bellica, riduzione dello squilibrio - generatore di guerre e conflitti - tra il Nord ricco e sfruttatore e il Sud povero e sfruttato, rinuncia all'imperialismo delle tecnologie avanzate e ricerca di tecnologie appropriate a scelte culturali diverse.

Ci sembra bello riassumere il progetto in un simbolo: una stella a cinque punte, che «riconverte» il noto emblema militare:



Una costante trasversale rispetto a queste dimensioni, che può già risultare evidente ma che va comunque messa in risalto, è il legame tra il «micro» e il «macro», ossia tra il personale e lo strutturale, tra le scelte di coscienza e lo stato delle cose nel mondo.

Concludiamo continuando la citazione dell'inizio: «Finché quei valori non siano riconosciuti, resi espliciti, difesi, e anche messi in discussione, l'ambiguità (volontaria o no) grava sul processo educativo. Bisogna sempre partire di lì e ritornare sempre lì, a quei valori di base. Senza questo continuo ritorno alle origini, si dà adito alle incoerenze, alle aberrazioni, anche ai tradimenti».

EDUCAZIONE ALLA PACE

«Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri con spirito di fratellanza» (Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, art. 1)

La componente etica

Educar(si) alla pace: (far) crescere nella volontà e nella capacità di costruire il progetto pace. Volontà: etica, disposizione, comportamento affettivo; è una dimensione essenziale; lo si vede chiaramente nella carta dei diritti dell'uomo redatta dall'ONU, che stringe il nesso tra «ragione» e «coscienza», tra la naturalità cosciente del nascere uguali e la volontarietà ragionevole dello «spirito di fratellanza».

Questo nesso caratterizza l'educazione alla pace rispetto ad altri progetti educativi. I ragazzi della casa-scuola milaniana di Salamanca, diretta da Luis Corzo Toral, hanno formulato in modo netto le differenze tra tre tipi di educazione: «depositaria», «attiva», e «liberante» ossia per la pace (Tav. 1).

Tav. 1

TRE TIPI DI EDUCAZIONE		
DEPOSITARIA	ATTIVA	LIBERANTE
Un mucchio di conoscenze, più o meno necessarie, si vendono o si trasmettono, con il titolo corrispondente, come condizione necessaria per entrare nella società.	Una serie di attività si iniziano e si praticano affinché ciascuno impari ad aprirsi la strada per conto suo.	Una osservazione critica continua di ciò che awiene nella vita per sentire la chiamata che a ogni uomo fanno tutti gli altri e iniziare la risposta.
L'alunno è un deposito di conoscenze.	L'alunno è un essere vivo pieno di possibilità.	L'alunno è un essere responsabile degli altri.
Il maestro è un depositatore.	Il maestro è un animatore.	Il maestro è uno in più che obbliga a vedere e a decidere.
Imparare è ingerire conoscenze come attraverso un imbuto.	Imparare è un'attività creatrice e coltivata.	Imparare è interpretare e pronunciarsi continuamente.
Ciò che s'impara è un po' del passato, ogni volta un po' di più.	Ciò che si impara è una tecnica per imparare di più in futuro.	Ciò che si impara è una società più giusta che si realizza o si rovina a ogni passo che si fa.
La scuola è un distributore, un negozio, una università.	La scuola è un formicaio, un alveare, una fabbrica.	La scuola non si distingue bene; è la vita stessa.
Il buon alunno è un pozzo di scienza; quello che sa di più.	Il buon alunno è un ragazzo molto sveglio; quello che arriva più in alto e prima.	Il buon alunno è un ragazzo molto libero; il più capace di lottare.

Da *Escritos colectivos de muchachos del pueblo* (Casa Escuela Santiago 1 de Salamanca), Editorial Popular, Madrid 1982, p. 44.

Autodeterminazione e solidarietà

Si individuano così come obiettivi fondamentali dell'educazione alla pace l'autodeterminazione e la solidarietà, centrali in una scuola di pace come i loro opposti sono centrali in una scuola di guerra. Vediamolo in un prospetto schematico della Tav. 2.

Tav. 2

SCUOLA DI GUERRA	SCUOLA DI PACE
obbedienza passività acritica di fronte agli ordini senso di subordinazione umana delega, indifferenza etica per gli effetti degli ordini eseguiti rapporto interpersonale «verticale», individualismo, farsi i fatti propri autoritarismo ostilità verso il «nemico»	autodeterminazione vigile coscienza critica, eventuale disobbedienza creativa senso della dignità responsabilità personale delle proprie azioni rapporto interpersonale «orizzontale», collaborazione, solidarietà, <i>I care</i> fraternità tolleranza, disponibilità per il diverso

Educazione al conflitto

Se Gesù e Gandhi, Martin Luther King e Lorenzo Milani hanno subito persecuzioni, è perché hanno affrontato decisamente i conflitti; e se noi li consideriamo maestri di pace, è perché hanno insegnato ad affrontarli in modo nonviolento, ossia senza la distruzione dell'avversario. Come l'azione così anche l'educazione per la pace passa attraverso il conflitto; e qui l'obiettivo è la capacità di individuarlo prima, e poi di cercare e trovare soluzioni non distruttive ma di crescita comune. Questo «modello conflittuale nonviolento» di educazione alla pace è stato ben sintetizzato da Daniele Novara in opposizione a un «modello intimistico» da un lato e a un «modello conflittuale/violento» dall'altra (Tav. 3)

EDUCAZIONE ALLA PACE LE SCELTE ALL'INTERNO DI MODELLI GIÀ OPERANTI		
MODELLO INTIMISTICO	MODELLO CONFLITTUALE/ NONVIOLENTO	MODELLO CONFLITTUALE/ VIOLENTO
1. La violenza è insita nell'uomo.	1. C'è distinzione fra aggressività e violenza. Quest'ultima è una degenerazione della prima che è, altrimenti, un impulso positivo all'affermazione di sé.	1. La violenza è insita nell'uomo.
2. Ciò che conta è la moralità della persona; si finisce col trattare la sfera etica in modo astratto e del tutto personalistico (ad esempio la guerra è colpa delle singole malvagità umane).	2. La necessaria base etica deve investire non solo la persona ma anche le strutture sociali, economiche e politiche.	2. La moralità individuale deve sottostare ai principi socio-collettivi.
3. La pace è un'utopia	3. La pace non è una meta ma	3. La pace è la quiete dopo la

decisamente irraggiungibile, non proiettabile nello spazio/tempo umano-storico.	un successo: il risultato, anche se mai completo, di problemi risolti, di progetti realizzati.	tempesta; lo stato che si ottiene alla fine dei conflitti, delle rivoluzioni, delle guerre.
4. Il conflitto, il contrasto, la lotta vanno evitati; occorre ricercare l'armonia, la serenità.	4. Si tratta di apprendere ad entrare nei conflitti e di saperne uscire positivamente senza usare la violenza. Ancor prima, dove c'è ingiustizia occorre far scaturire il conflitto eventualmente represso.	4. Il conflitto esiste e può essere risolto se necessario anche con la violenza.
5. La guerra è una specie di evento naturale, ovviamente brutto, ma ineluttabile	5. La guerra è il risultato di cause e condizioni ben precise, individuabili e superabili.	5. C'è guerra giusta e guerra ingiusta. La guerra giusta può essere legittima.
6. La scienza è neutrale.	6. Lo scienziato è responsabile dei propri prodotti. La scienza ha dei limiti, non tutto quello che realizza è positivo.	6. La scienza serve solo certi scopi, che non decidono gli scienziati.
7. La sicurezza personale e collettiva è riposta principalmente nella possibilità di convincere, attraverso il dialogo, la diplomazia, le trattative, chi porta una minaccia.	7. La sicurezza personale e collettiva si fonda sulla capacità di non lasciarsi intimorire e di saper organizzare una resistenza nonviolenta basata sulla non collaborazione.	7. La sicurezza personale e collettiva si garantisce con strumenti che intimoriscono l'eventuale aggressore, senza escludere da queste le armi.
8	8	8

Da D. Novara, L. Ronda, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Edizioni Gruppo Abele: Torino 1987, p. 38.

Una scuola-vita

Per noi insegnanti, i primi conflitti da affrontare sono naturalmente quelli della scuola stessa, e anzitutto quelli che ci coinvolgono personalmente. L'insegnante «pacioso» cercherà il più possibile di evitarli; ma prima o poi, poco o tanto, con la sua presunta neutralità finirà per essere connivente con gli aspetti autoritari e repressivi ossia violenti dell'istituzione. L'insegnante «coraggioso» imbroccherà consapevolmente la strada opposta; che cosa avvenga allora, e come lo spazio didattico istituzionale si apra a diventare una scuola-vita, lo sa chi ha fatto esperienze come quelle presentate al premio «F. Pagano» di Scafati, promosso dal Centro Educazione alla Pace dell'Università di Napoli, descritte da Antonino Drago¹. «Questo è quello che si vede infatti leggendo le esperienze migliori del premio suddetto. Una scuola che prepara una serie di cartelloni e diapositive sulla Resistenza per offrirle al paese; una classe elementare che realizza una scrittura collettiva sulla disciplina in classe e in famiglia; una classe di Itc che coinvolge le altre classi sul tema Nord-Sud, poi le altre scuole superiori della città e infine le istituzioni pubbliche fino a gemellare la città ad

¹ A. Drago, Insegnanti paciosi insegnanti coraggiosi, "Rossoscuola", n. 38, nov.-dic. 1987.

una città africana; una classe di liceo scientifico che impegna l'anno per tradurre un libro di Gandhi che poi riesce a far pubblicare; una scuola media che realizza un audiovisivo sulla camorra, recitato dagli studenti e che è finora il migliore strumento didattico in circolazione a Napoli; una quinta elementare che si collega con altre classi di scuole vicine e realizza un murale sulla pace in una piazza cittadina, discutendone prima con il sindaco e con la gente; una insegnante che oltre la sua classe trascina altre tredici quinte elementari nella educazione alla pace per classi aperte impegnate all'interno e all'esterno della scuola, l'anno dopo, esonerata dall'insegnamento ne segue trentacinque e quest'anno quarantacinque, impegnando tutti gli studenti nei temi più impegnativi (conflitti, donna, camorra)».

Autoeducazione collettiva

*«Il mezzo sta al fine come il seme sta all'albero» (Gandhi)
«Nessuno educa nessuno, nessuno educa se stesso. Gli uomini
si educano tra loro» (P. Freire)*

Obiettivi come l'autodeterminazione e la solidarietà portano ai metodi della autoeducazione collettiva.

La «scuola a mutuo insegnamento» non è un'idea nuova; è una realtà che troviamo in situazioni dove un nuovo popolo si costituisce in libertà - come l'America dei pionieri e la Francia della grande rivoluzione - o nella resistenza a poteri oppressivi come avviene oggi in vari paesi dell'America latina. Derivate da queste situazioni forti di autocostruzione popolare, o in sintonia con i principi liberanti che le ispirano, varie esperienze e proposte sono oggi conosciute e praticate nell'ambito della cultura della pace; basti ricordare Tolstoj, Freinet, Capitini, Freire, Lodi, Milani, Dolci. E con i nomi e le scuole, anche le procedure e tecniche di un lavoro culturale nonviolento: i giochi e i training per la costituzione dei gruppi e l'esercizio dei ruoli; le tecniche della presa di parola collettiva, come il brainstorm; i metodi decisionali «del consenso», in opposizione a quelli «per maggioranza»; modi di espressione come la scrittura collettiva quale praticata e descritta dalla scuola di Barbiana, o la composizione collettiva di canzoni, o l'allestimento di mostre didattiche in cui ha accumulato tanta esperienza il Movimento di Cooperazione Educativa.

MUSICA «DI PACE»

L'espressione «musica di pace» può essere presa in tre sensi.

1. Come musica che rappresenta, simboleggia, significa più e meglio di altre musiche uno stato di pace.

I «repertori musicali di pace» sarebbero, secondo alcuni, quelli ispirati a (e ispiranti) armonia, calma, serenità, distensione, meditazione, ecc.² Così le musiche «pacifiche» - dal gregoriano a Bach alla canzone melodica - sarebbero senz'altro dei contributi alla pace, o dei materiali di pace. In realtà, come abbiamo già visto, la calma, la distensione e così via possono essere sintomi o simboli di rimozione di conflitti. Dunque quelle musiche «pacifiche», usate per questo loro verso, avvierebbero percorsi diseducativi rispetto alla pace.

Al contrario, musiche apparentemente «violente» e cioè aggressive, agitate, eccitanti (un certo rock, jazz, Beethoven ...) o musiche caotiche, «disarmoniche», «cacofoniche», «dissonanti» (dalla dodecafonia - musica della «crisi» - a Frank Zappa) possono ben funzionare come rappresentazione

² Ad esempio Maurizio Spaccacocchi, «La musica per una educazione alla pace», *Scuola e Didattica*, 10 luglio 1985, che si muove nell'ambiguità pace=armonia=musica, anche se sviluppa altri aspetti positivi.

di conflitti, e dunque avviare percorsi di segno positivo (tenendo conto della distinzione fatta tra aggressività e violenza).

2. In un secondo senso, «musica di pace» sarebbe quella che più di altre produce un effetto di calma, serenità, distensione in chi l'ascolta o la fa. Sappiamo bene che tra il significato e l'effetto, tra la rappresentazione simbolica e l'efficacia pratica, intercorrono sottili rapporti, nell'esperienza musicale come altrove; ma è utile distinguerli.

Di fatto, una musica considerata pacifica, poniamo un concerto di Corelli, può in certi casi risultare esasperante e dare ai nervi. Per poter «realizzare» la pace - sia pure quella personale interiore - un individuo deve riuscire con la musica ad assumere, mediare (e poi risolvere senza violenza) i suoi conflitti. Questo è ciò che avviene in qualunque sana terapia. Invece, somministrare dosi di musica «pacifica» (o pacificante) a un soggetto agitato o violento pensando così senz'altro di guarirlo, è una concezione farmacologica arcaica della musica, da rivedere e correggere.

Sia nel primo caso (rappresentazione simbolica) che nel secondo (efficacia pratica) siamo quindi di fronte a una ambiguità dei repertori musicali rispetto al progetto pace.

L'una e l'altra ambiguità vengono spesso risolte, almeno in parte, dai contesti e dalle circostanze. Le parole dei canti, le situazioni in cui una musica viene usata, i discorsi che l'accompagnano, orientano l'interpretazione e l'efficacia pratica in un dato senso, e a volte in modo decisivo. Ad esempio, il rock che le «madri di Washington» condannano come perverso e corruttore³ può diventare religioso in certi canti di chiesa, e incitare alla solidarietà in una giornata di Live Aids siglata da *We are the world*.

Questa osservazione ovvia, ma appunto per questo da non dimenticare, vale naturalmente per la musica in generale e per tutta la nostra trattazione.

3. Finalmente, in un terzo senso, «musica di pace» è quella che favorisce percorsi di azione ed educazione alla pace, e quanto più tanto meglio, nei diversi aspetti dei diritti umani, conflitti, ecc ... Sembra corretto pensare che qualunque musica può essere punto di partenza per tali percorsi. Di fatto però, in date circostanze, tenendo conto delle competenze ed esperienze concrete dei partecipanti, certe musiche risultano più utili di altre allo scopo, e l'insegnante o animatore dovrebbe saperle individuare e prevederne il funzionamento nell'esperienza.

Un'esperienza personale, a titolo di esempio. La Sequenza V per trombone, di Berio, ha stimolato e favorito in un gruppo di lavoro musicale diversi percorsi come i seguenti: cercare ciò che è comune a diverse culture musicali; affrontare le diversità; integrare il quotidiano e lo specialistico; liberare da obbedienze e conformità e da abitudini discriminatorie. Si è osservato che ciò è risultato possibile perché questa musica non soltanto stimola il «prendere la parola» insieme, la creatività produttiva, una varia attività di appropriazione (con il corpo, la grafica, le immagini in movimento, ecc ...), ma anche compone insieme diversi livelli di cultura musicale e modi di suonare (spontaneo, jazz, avanguardia, ...), e realizza vari progetti sulla musica (ricerca, espressione, spettacolo, ...).

CANZONE/PACE

I rapporti canzone/pace si possono articolare nelle domande seguenti:

- questa canzone ha, in sé, un rapporto con la pace, e quale?
- come in determinate circostanze le canzoni sono servite alle lotte nonviolente?
- come usare la canzone per una educazione alla pace?
- come usare la canzone per l'azione non-violenta?

³ Cfr. "Rock: la grande paura", *Famiglia Cristiana* n. 44, 6 novembre 1985. Inoltre, l'opuscolo di Jean-Paul Regimbal, *Il rock'n'roll. Violenza della coscienza per mezzo dei messaggi subliminali*, Ed. Croisade, Genève, s.d. (1985?).

Ogni domanda dà luogo ad un approccio di studio diverso (rispettivamente semiotico, storico, didattico, pragmatico-politico); è bene distinguerli, anche se nella pratica si mescolano facilmente. Una premessa generale a qualunque approccio: la canzone è ambigua, più o meno, sempre. La canzone è un dire che però serve anche a non dire, ed è un fare che può servire a dire per non fare. La canzone ci coinvolge non solo nella conoscenza, ma anche nell'emozione e nell'azione. Ed è difficile sapere se quello che ci prende sono le parole, o è la musica, o la voce. Il problema di fondo per l'uso della canzone a un fine speciale, come è l'educazione o l'azione per la pace, è dunque il seguente: come tematizzare (ossia disambiguare) una canzone in termini di pace senza peraltro perdere lo spessore, la densità di senso e di vissuto (ossia la verità, l'autenticità) della canzone; in altre parole, come finalizzare senza strumentalizzare in modo distruttivo, un problema che è insieme culturale (rispetto della natura dell'oggetto) e pedagogico (rispetto dell'esperienza dei soggetti). La soluzione più ovvia è quella di scegliere o fare canzoni dove le parole esprimono chiaramente il tema pace, e dove la voce e la musica sostengono le parole o quanto meno non le oscurano. Queste canzoni sono quelle che tutti riconoscono subito come «pacifiste», e di cui occorre saper valutare i «pro» (chiarezza didattica) e i «contro» (poco spessore di vissuto, quindi scarso coinvolgimento). Un'altra soluzione - già indicata per la musica - è quella che viene dai contesti e dalle circostanze che orientano l'attenzione in un dato senso. È una soluzione che spesso viene da sé. Quante volte in una manifestazione per la pace, o altre situazioni del genere, si è visto funzionare bene come canzone «di pace» anche una canzone che non avremmo trovato o inserito nei canzonieri «pacifisti». Quante belle canzoni possono così, usate nel modo giusto al momento giusto (ci vuole fantasia, per la pace), sviluppare un potenziale prezioso per il nostro progetto pur senza perdere il gusto, il radicamento nel quotidiano della canzone.

Diritti umani, conflitti e nonviolenza, antimilitarismo e autodeterminazione, ecologia, nuovo sviluppo: su tutto quest'arco d'orizzonte della pace si incontrano canzoni convincenti. Basta cercare e provare⁴.

Per restare al nostro paese, le canzoni della disobbedienza antimilitaristica della prima guerra mondiale, occultate fino ai nostri giorni dalla censura dominante; la satira antifascista; certi canti partigiani; la produzione antimilitarista, un po' intellettuale ma degna di nuova attenzione oggi, dei Cantacronache e del Nuovo Canzoniere Italiano tra la guerra d'Algeria e la metà degli anni '60; poi i filoni non violenti della canzone «di protesta» (Vietnam, contestazione del '68), continuati nella canzone politica dei cantautori più o meno «impegnati», fino alle nuove espressioni dei gruppi militanti nei movimenti per la nonviolenza. Ma anche tante espressioni occasionali, sporadiche, di autori e cantanti abitualmente considerati frivoli o distratti.

Al di là della personalità degli autori, dei loro stili, del loro impegno o disimpegno, la cultura della pace ha una sua voce antica, popolare, quotidiana nella canzone, che è appunto un'espressione sociale antica, popolare e quotidiana.

Ascoltiamola.

Bibliografia

- De Landsheerre Viviane et Gilbert, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Salio Giovanni, "Riferimenti bibliografici per educare alla pace", in D. Novara-L. Ronda, *Scegliere la pace* (v.s.).
- *Escritos colectivos de muchachos del pueblo* (Casa Escuela Santiago 1 de Salamanca), Editorial Popular, Madrid 1982.

⁴ Alcune raccolte: *Non marcerò più*. Canzoniere antimilitarista a cura del MIR di Padova, 1982. - *Canzoni per la pace*, a cura di Clara Murtas, Ed. Napoleone: Roma 1984. - *Eppure soffia*. Canzoni ecologiche ... o quasi, n. 37-38 di *Smog e dintorni*, dic. '83 - genn. '84 (v. Fusinato 27, Mestre).

- Novara Daniele, Ronda Lino, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987.
- Drago Antonino, *Insegnanti paciosi / insegnanti coraggiosi*, «Rossoscuola» n. 38, novembre/dicembre 1987.
- I.P.R.I. (a cura dell'), *Se vuoi la pace educa alla pace*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1984.
- Galtung Johan, *Gandhi oggi*, Edizioni Gruppo Abele: Torino 1986.
- *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Freire Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- «Cooperazione educativa». La rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa, La Nuova Italia, Firenze.
- Martirani Giuliana, *Autoeducazione collettiva*, «CEM-Mondialità», dicembre 1986/marzo 1987.

* * *

Franca Ferrari

EDUCAZIONE MUSICALE PER LA PACE

Le cinque punte della «stella della pace» costituiscono un complesso di finalità educative valido come riferimento per tutto il consiglio di classe. Accostandole come un reagente chimico alla mia esperienza di questi anni, ne ricavo un piano di lavoro per l'educazione musicale, un quadro di percorsi operativi che sottopongo alla discussione. Dall'esame di ogni voce (Diritti Umani, Non violenza, Difesa civile, Ecologia, Nuovo sviluppo) scaturiscono necessariamente non solo delle proposte di contenuto, ma, prima ancora, delle implicazioni metodologiche.



DIRITTI UMANI

Conseguenze metodologiche

- a) Tener presenti i diritti di tutti, anche sonori e musicali, vuoi dire dover accettare e scontrarsi con esigenze diverse. Questo porta inevitabilmente a dei conflitti, sia all'interno della classe che nei rapporti con l'esterno. Il problema sarà non di evitarli, ma di affrontarli in modi non violenti, che portino ad una crescita delle capacità di rispetto e adattamento.
- b) I programmi della scuola media stabiliscono il diritto degli alunni ad essere aiutati nello sviluppo e potenziamento delle capacità individuali di ciascuno. La musicalità - come tratto costitutivo della personalità umana - è una di queste capacità, che non di rado appare sviluppata (soprattutto per quanto riguarda memoria melodica, orecchio, senso ritmico, capacità improvvisative, ...) in modo particolare in alunni che hanno risultati pessimi nelle materie scolastiche che (quasi tutte) privilegiano l'attività verbale e comportamenti di pensiero logico-deduttivo. Essere attenti a valorizzare le capacità musicali di questi «ultimi» può portare alla conquista di un atteggiamento più positivo nei confronti della scuola in generale.

Proposte operative

- a) *La mia identità sonora e musicale*: trovare la propria voce - esplorare le canzoni che conosciamo per dormire, giocare, marciare, riconoscere un programma, pregare, ... esplorare quello che sappiamo fare e inventare musicalmente con le mani, le matite, una fila di bottiglie, uno strumento musicale, ... scoprire cosa sappiamo fare su una musica (giochi di mimo, scenette, improvvisazione di movimenti, ideazione di una coreografia, interpretazioni verbali e grafiche, analisi, ...) brainstorm (tempesta/scuotimento di cervelli) sul bagaglio individuale di immagini-ricordi uditivi, partendo da titoli-stimolo (suoni dell'acqua, suoni notturni, suoni di macchine, ...) ecc.
- b) *La musica degli altri*, dalla constatazione e risoluzione pacifica dei conflitti presenti all'interno della classe, per quanto riguarda i gusti musicali, all'«educazione alla differenza» nei confronti delle tradizioni musicali diverse dalla nostra.

NON VIOLENZA - DIFESA CIVILE

Conseguenze metodologiche

- a) «Riconvertire» la propria esperienza didattica secondo il principio della cooperazione educativa⁵, partendo sempre dalla competenza dei ragazzi e dalle loro esperienze sonore e musicali extra-scolastiche, con l'obiettivo di farle condividere a tutti, estenderle, grammaticalizzarle, confrontarle con esperienze degli altri e dell'insegnante stesso, ...
- b) Non porsi rispetto ai ragazzi con l'atteggiamento autoritario che, volenti o no, scaturisce dalla convinzione che quanto loro ascoltano «è roba» e che «è ora di presentare loro qualcosa di alternativo e più valido». Piuttosto, lavorare in modo da portarli alla constatazione che ogni genere e stile musicale ha dei propri modelli di riferimento e «standard» qualitativi in base ai quali è giusto e doveroso fare confronti e valutazioni.
- c) Nel partire dalle esperienze musicali dei ragazzi, anche per confrontarle con altre del patrimonio etnico, classico o contemporaneo, tener presente la ricerca non di ciò che divide, ma di ciò che unisce, privilegiando i modelli operativi comuni (es: l'uso delle strutture formali basate su ritornelli, variazione, responsori, ostinati, ...) trasversale a moltissimi repertori; l'uso di strutture melodico-scalari particolari⁶, ecc.

⁵ Sull'ideale didattico e pedagogico della cooperazione educativa, cfr. Freinet C., *La scuola del fare*, Emme, Milano, 1978 e Freinet S. & E., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze.

⁶ Cfr. per il modo dorico, il mio contributo su *Musicascuola* n. 6.

Proposte operative

- a) Apprendimento, discussione sui testi, arrangiamento (che consenta un'esecuzione in proprio ...) di canzoni anti-militaristiche (*C'era un ragazzo ...* di Lusini-Morandi, *La guerra di Piero* di F. De Andrè, *Give Peace a Chance* e *Imagine*, di J. Lennon, ...).
- b) Sonorizzazione, con effetti rumoristici e musicali scelti come opportuni, di testi poetici e testimonianze varie sulla guerra (es.: *Cessate di uccidere i morti* di Ungaretti, sonorizzato con effetti vocali amplificati per il rumore di mitraglie e bombe a mano con un «coro di morti» costruito imitando *Lux Aeterna* di Ligeti⁷; opp. il lamento di donne vietnamite *Il mio adorato è morto nella battaglia di Plei Me*⁸ accompagnato da melodie dell'Estremo Oriente).
- c) Raccogliere quanto emerso da una discussione sul tema «violenza in classe?» nell'invenzione del testo per una canzone; la soluzione più semplice è quella di «rifare le parole», parodiandola, ad una canzone già esistente (vedi l'es. della nuova *Proposta* citata in chiusura d'articolo).
- d) Ricerca e riproposta di canti di guerra, articolata evidenziando le contrapposizioni tra prodotti della cultura colta (*La leggenda del Piave*) e di quella popolare (*Ta-Pum; Dove sei stato mio bell'alpino, Era una notte che pioveva, ...*); tra racconto epico, in cui la guerra è vista come insieme di fatti eroici, e racconto quotidiano, in cui emergono soprattutto le sofferenze del soldato e di chi sta a casa; tra strutture musicali incitative e strutture melodiche riprese dai cantastorie e dai ballabili di paese, facilmente appropriabili e trasformabili con l'adattamento delle parole alla propria situazione⁹.

ECOLOGIA

Conseguenze metodologiche

Attenzione all'uso personale della voce: l'«aggressione sonora», ossia il classico «urlaccio» dalla cattedra, non solo rovina le corde vocali, ma è controproducente, perché favorisce un ambiente sonoro violento in cui «vince chi strilla di più ... ».

Proposte operative

- a) Esperienze di coscientizzazione sul proprio modo di usare la voce nel rapporto con se stessi e con gli altri.
- b) Ricerche, redazione di cartelloni pubblicitari, mappe sonore, giochi dell'oca, ecc., e stesura di proposte, anche da inviare alle autorità competenti, sul proprio ambiente sonoro (i locali interclasse della scuola, tipo mensa o corridoi, il quartiere, il paese o la città ...).
- c) Riflessione sui testi e appropriazione tramite riesecuzione/arrangiamento delle musiche di canzoni su temi ecologici (es. «classici»: *Il ragazzo della via Gluck* di Celentano; *Il vecchio e il bambino* di Guccini, *What have they done to the rain* di M. Reynolds-J. Baez, ...).

NUOVO SVILUPPO

Conseguenze metodologiche

- a) Valorizzazione di tecnologie «povere» e non consumistiche, corredando le classi di strumentari curati al massimo, ma costruiti partendo da materiali di recupero, prendendo spunto anche da quelli dei repertori africani e latino-americani, dallo skiffle (l'antenato povero del beaLi), ecc.
- b) Favorire la cooperazione educativa attraverso le produzioni di gruppo: sonorizzazioni e invenzioni¹⁰; realizzazione di pezzi strumentali a più parti (con accompagnamenti ritmici, ostinati,

⁷ Cfr. Ferrari F., Spaccazocchi M., *Guida all'esame di educazione musicale*, Brescia, La Scuola, 1985; pp. 156-175.

⁸ Raccolto da O. Fallaci in *Niente e così sia*, Rizzoli, Milano, 1970, p. 29.

⁹ Cfr. Delfrati C., *Progetti sonori*, Morano, Napoli, 1985; pp. 222 e ss.

¹⁰ Per le strategie didattiche, cfr. Paynter J. e Aston P., *Suono e silenzio*, E.R.I., Torino, 1980.

ecc.), per lettura o partendo da regole e materiali dati; ricerche per piccoli gruppi e relative «conferenze» (nel senso dato a questo termine da Freinet) su temi musicali scelti dai ragazzi (strumenti, cantanti, generi, contesti, ...); allestimento di spettacoli.

Proposte operative

a) I ragazzi ricordano ancora le esperienze di *Usa for Africa* e di *Band Aid* e, per lo meno, è possibile recuperare oggi le canzoni estrapolandole dal contesto commerciale e di lancio propagandistico cui indubbiamente furono collegate. Discuterne i testi (quello di *We are the world* è ricco e tale da sollecitare, anche nei più piccoli, commenti e riflessioni), realizzare degli arrangiamenti e/o dei propri modi di esecuzione (è un'occasione per sfruttare i timbri vocali individuali, nel parlato o nel canto, prendendo spunto dal modo di succedersi all'interno della canzone utilizzato dalle rockstar americane!).

b) Cercare tutte le piste di ricerca (ricostruzione dell'identità sociale dell'esecutore, sue probabili motivazioni e situazione, caratteristiche del contesto geografico e sociale deducibili dal testo, caratteristiche del contesto geografico e sociale deducibili dalla musica, ...) consentite da una testimonianza sonoro-musicale (meglio se una canzone con parole traducibili) del terzo mondo, presa come stimolo di partenza (un ottimo esempio è la ninna nanna afro-antillana *Duerme negrito*, reperibile sia nell'esecuzione di Violeta Parra che in quella di Victor Jara)¹¹.

c) Ricerca sui canti dell'emigrazione, estesa anche a quelli di oggi.

d) Sonorizzazione o invenzione di melodie per testi poetici, o letterari in genere, che sollecitino riflessioni sui temi dello sviluppo e del non-sviluppo (rimando per un es. all'esperienza sulla poesia di Rafael Alberti *I bimbi di Estremadura* realizzata da Maria Motti, presidente SIEM di Reggio Emilia).

Per concludere, allego il testo di una parodia testuale su *Proposta dei Giganti*, realizzata da ragazzi di 3a media (scuola media di Anguillara S., Roma, a.s. 1985-86). Il ritornello originale è rimasto, mentre le strofe sono state composte lavorando a piccoli gruppi, dopo uno scambio di idee collettive, facendo riemergere riflessioni, idee sul futuro, esperienze personali, ecc. sorte nel corso del lavoro sulla pace svolto in una serie di precedenti lezioni.

NUOVA PROPOSTA

«Ho 14 anni, mi chiamo Romina, per me è una fortuna che sto in campagna. La mia tristezza è che lo spazio verde per tutti non c'è».

«Mi chiamo Fabrizio, mi piace studiare, anche st'altr'anno potrò continuare. Domani, chi lo sa se un lavoro per me ci sarà?»

METTETE DEI FIORI NEI VOSTRI CANNONI ...

«Io ero emigrante, stavo in Australia, solo da poco mi trovo in Italia; i compagni mi stanno a canzonare, perché l'italiano non so ben parlare»

«Spesso anche a scuola ci si prende a pugni, c'è già la violenza anche tra compagni: è facile amare gli amici e tutti quelli che con te sanno stare»,

METTETE ...

«La pace ho capito va costruita in tutti i momenti della nostra vita; ho paura della guerra nucleare, ma anche che ci sia chi per fame muore»

«Non voglio che tutti la pensino uguale, allora qual è l'obiettivo finale? Spero che un giorno ci sarà rispetto per l'altro e per la sua libertà».

METTETE ... ecc.

¹¹ Musica e testo sono inclusi nella raccolta *Io canto la differenza*, a c. di M.G. Caldirola, Mazzotta, Milano, 1977.

Gino Stefani

I PROGRAMMI DI EDUCAZIONE MUSICALE

NELLA PROSPETTIVA DELL'EDUCAZIONE ALLA PACE

Aperture

Alcune indicazioni dei nuovi Programmi di Educazione Musicale nella Scuola Media (1979) hanno una chiara valenza sociale, etica, politica di segno positivo per la pace. Cerco di esplicitarla.

«Cultura intesa non come puro accumulo di dati e nomi». La cultura come istruzione nozionistica è una manifestazione e strategia della cultura «depositaria» che mantiene privilegi e produce conformità e obbedienza agli ordini costituiti e dominanti¹². Intesa a formare esecutori o ripetitori di ordini-programmi, e non persone autodeterminate, questa è l'istruzione o addestramento tipicamente militare. Questo passo dei Programmi dovrebbe diventare un punto di forza, di resistenza alle enormi pressioni contrarie della scuola, della cultura ambiente, ufficiale e dei mass media. «Servirsi delle precedenti esperienze degli alunni». Leggo: valorizzare le competenze comuni, la cultura quotidiana, che è la cultura sostanziale di una popolazione. Questa è la linea pedagogica della difesa popolare (non armata). Il contrario è la valorizzazione delle culture specialistiche che porta al privilegio degli esperti, alla delega dei poteri, infine alle situazioni e strutture più aliene e alienanti dalla vita quotidiana e dalla vita comune: l'istituzione militare e la guerra.

«Percepire e apprezzare le funzioni della musica nella realtà contemporanea. Il riferimento del fatto musicale alla più ampia condizione umana e sociale apre l'Educazione Musicale a quella prospettiva interdisciplinare che le dà il suo significato più profondo». Leggo come sopra. E sviluppo: occuparsi di come la gente usa la musica, dei vari modi di appropriazione: sottofondo, compagnia, atmosfera, cantare, ballare, sono rizzare immagini sullo schermo, ecc. Un programma questo decisamente opposto a quello della cultura musicale dei Conservatori e delle Università, centrata sull'approccio tecnico-critico-estetico alla musica come fatto artistico autonomo, e che pertanto ignora e disprezza la «musica d'uso», la «musica di tutti i giorni»¹³.

Musica «nelle più varie dimensioni, senza preclusioni di epoca, nazionalità, genere, non trascurando musiche di civiltà extra-europea, il canto popolare e religioso». Dunque: musica senza discriminazione, nel rispetto dei diritti umani di ogni popolo, gruppo, persona a una sua propria cultura anche musicale¹⁴. Anche questa proposta va contro il modello dominante eurocentrico; si tratterà poi di realizzarla con coerenza, il che implica una riconversione di competenze dell'insegnante, e prepararsi ad affrontare conflitti di vario genere. Implica, fra l'altro, darsi alla ricerca di ciò che è comune alle diverse culture musicali, dell'umano che fonda poi un rispetto vero (non una qualunquistica indifferenza) per le differenze e permette una risoluzione nonviolenta dei conflitti, una pace come «convivialità delle differenze»¹⁵.

¹² Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971; Pierre Bourdieu, *Gli studenti e la cultura*, Guarraldi, Firenze 1976.

¹³ Per la nostra prospettiva, alternativa, segnalo l'attività della I.A.S.P.M. (Internat. Association for the Study of Popular Music), documentata in Italia nella rivista «Musica/Realtà» e particolarmente nel volume *What is Popular Music? 41 saggi, ricerche, interventi sulla musica di ogni giorno*, Unicopli, Milano 1985.

¹⁴ Questo aspetto è trattato da Anna Maria Molli Arcomano e Omelia Di Tondo in *Scuola e cultura di pace*, a cura di A. Visalberghi, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1985 («Educazione musicale»).

¹⁵ È il titolo del numero programmatico per l'anno 1985-86, dedicato alla pace, della rivista CEM Mondialità, giugno 1985.

Ambiguità e opzioni

«Musica come linguaggio». È la parola d'ordine dei nuovi Programmi, il passo in avanti culturale rispetto a un certo praticismo terraterro della nostra didattica. E in avanti anche rispetto alla concezione «depositaria» della cultura musicale come conservazione e trasmissione dei «maggiori patrimoni della civiltà». Ma poi: «il riferimento del fatto musicale dell'autore» e «la scoperta della personalità dell'autore» - che nei Programmi precedono il riferimento ai contesti storico-sociali - non sono indicazioni divergenti da quella direzione? Occorre decidere per una priorità di valori: che cosa pensiamo più idoneo a una linea della pace?

Ancora sulla «musica come linguaggio». Nell'esperienza comune, nella cultura quotidiana, la musica è tante altre cose prima che «linguaggio» (sistema di segni in funzione della comunicazione): è sottofondo, compagnia, atmosfera, stimolo motorio, ecc. Così i molteplici «usi» quotidiani della musica non risultano ben inclusi nel «duplice aspetto» della musica e dell'educazione musicale: «espressione-comunicazione ("fare musica") e ricezione ("ascoltare")»; se l'ascolto è quello concentrato, attento, «strutturale» ossia «culturale» nel senso di Adorno, dei musicologi, del concerto classico. Se l'insegnante ha questa visione specialistica, gli occorre una riconversione verso la cultura popolare. «Presupposto (...) è l'educazione dell'orecchio musicale mediante la percezione e la memoria dei fatti sonori». Positiva l'attenzione alle capacità dei ragazzi (tutti, naturalmente), ossia al diritto di tutti a realizzare una vita sensoriale pienamente umana; ma è questo il senso ovvio del testo? L'importanza data a questa indicazione è ambigua: perché includerla tra le «finalità»? Per me si tratta piuttosto di «metodo». Ma allora perché privilegiare questo metodo analitico, rispetto ad altri più globali, motivati e motivanti? Sullo sfondo emerge l'idea di un addestramento tecnico, selettivo e riduttivo; può essere, questo, un giusto «presupposto» per le «aperture» che abbiamo visto prima?

«Orecchio musicale: capacità di discriminare e di memorizzare i fatti sonori, negli aspetti ritmico, melodico, armonico, timbrico, formale». «Ascolto guidato e ragionato: capacità di prendere coscienza dei più semplici elementi costitutivi (ritmici, melodici, timbrici, ecc.) di ogni brano musicale». Si chiarisce qui l'ambiguità precedente, ma nel senso temuto: questo orecchio analitico, parametrizzato, e questo ascolto sistemico, grammaticalizzato, che gli è strettamente connesso, non sono funzionali alla prospettiva tecnico-specialistica sulla musica eurocolta? E questa concezione «autonomistica», che ama ripetere «la musica non ha significati», incoraggia forse la ricerca sul senso di quegli «aspetti» ed «elementi costitutivi» nell'esperienza musicale comune? Se è così, questa educazione musicale allontana dai repertori e dai modi più popolari di appropriazione della musica, che ispirano un'idea ben diversa di «orecchio» e di «ascolto» musicale, un'idea centrata sul rapporto uomo-suono, uomo-musica, non su astratti parametri grammaticali. E se è così, questa educazione musicale non conduce a sviluppare capacità critiche, ma a un'obbedienza acritica agli ordini musicali costituiti arbitrariamente da un'élite.

«L'Educazione Musicale permette di valorizzare una dotazione linguistica universale». Quale? Il «linguaggio» eurocentricamente inteso che abbiamo intravisto sopra, con il quale colonizzare gli «incolti» cioè i ragazzi? Oppure, in prospettiva antropologica, i comportamenti musicali realmente comuni a uomini e popoli diversi? Luoghi comuni come «la musica è un linguaggio universale, che unisce animi e cuori, ecc.», benché smentiti dall'evidenza, continuano a circolare, mistificanti per la cultura e per la pace.

Queste ambiguità rintracciate nei Programmi ministeriali hanno cause che vanno aldilà delle intenzioni e volontà del legislatore. Derivano da carenze di fondo della cultura musicale ambiente, inadeguata ai compiti indicati perché orientata ad affermare la visione, le competenze, gli interessi di categorie privilegiate. La scuola dovrà perciò emanciparsi dalla dipendenza dagli specialisti, e costituirsi come luogo di coscientizzazione e valorizzazione della competenza musicale comune. E agli insegnanti, la cultura della pace richiede una riconversione del loro sapere e saper fare.

Educazione, in senso forte

L'educazione alla pace è educazione globale della persona¹⁶. Non solo istruzione, acquisizione di competenze tecniche, ma sviluppo della sensibilità affettiva, del senso etico; crescita di coscienza, responsabilità, autodeterminazione - contro l'obbedienza acritica, la delega deresponsabilizzante, il conformismo che sono gli obiettivi di una scuola di guerra. Infine, è formazione a vedere, giudicare, agire con coerenza.

Quali indicazioni danno i Programmi in questo senso? L'Educazione Musicale, vi si legge, «concorre allo sviluppo della sensibilità, maturazione del senso, primo avvio alla capacità di giudizio critico», ovvero «contribuisce alla maturazione espressiva e comunicativa» dei ragazzi. Sensibilità, senso, giudizio e maturazione che sono qui da intendere (nessuna indicazione c'è a suggerire altro) strettamente confinati al «fare e ascoltare musica». Una sola volta ricorre il termine «prendere coscienza»: ma è nel senso di «riconoscere» i più semplici elementi costitutivi di un brano musicale. Se questa è «educazione», lo è in un senso ben povero e restrittivo, rispetto alle esigenze di una cultura della pace. Educazione alla pace è educazione alla socialità in senso forte; cioè, non solo integrazione in una socialità data, ma costruzione di una nuova e più autentica convivenza umana e civile. Ciò implica concepire e strutturare il lavoro scolastico essenzialmente come cooperazione interpersonale e sociale; e l'attività multiforme che si può realizzare intorno alla musica nella quale si presta bene a crescere insieme nella solidarietà con tutti, anche con gli ultimi: quale altra disciplina offre tanti modi di collaborare? Che cosa dicono i Programmi al riguardo? Essi parlano regolarmente del «preadolescente» al singolare, un singolare da prendere in senso forte; locuzioni come «in gruppo», «con altri», «collettivo» sono eccezioni e indicano semplici modalità opzionali di realizzazione di un dato progetto tecnico. Solo a proposito della «pratica corale» si fa menzione di «fini della socializzazione», non altrimenti specificati. In definitiva l'ottica è individualistica: un carattere ben più omogeneo all'istruzione che all'educazione, e che apre la strada più alla meritocrazia che alla solidarietà.

Conclusioni

Nell'insieme, i Programmi sono solo debolmente marcati da una cultura della pace. Presane visione, valorizzate le aperture e sciolte le ambiguità, agli insegnanti e studenti sta davanti un ampio spazio dove giudicare e agire secondo coscienza, inventando strade nuove dove occorre.

¹⁶ Cfr. il mio libro *Competenza musicale e cultura della pace*, CLUEB, Bologna 1985.