



Indice

Introduzione	»	9
1. L'Educazione Musicale Interculturale: storia di un concetto nel suo contesto politico e sociale	»	15
1.1 Il contesto statunitense	»	18
1.2 Il caso australiano	»	28
1.3 La prospettiva internazionale e il ruolo dell'International Society for Music Education (Isme)	»	30
1.4 L'attività dell'Unesco	»	40
1.5 Interculturale o multiculturale: non solo una questione di termini	»	44
1.5.1 Le applicazioni all'educazione musicale	»	48
2. L'educazione musicale interculturale in Europa	»	55
2.1 Una risposta educativa alla società multiculturale	»	56
2.2 Un panorama variegato	»	57
2.3 L'interculturalità nei documenti e nei programmi dei paesi europei	»	65
2.4 I punti chiave del dibattito attuale in Europa	»	68
2.4.1. La questione della revisione dei curricula	»	70
2.4.2 L'apprendimento formale e informale	»	72
2.4.3. L'identità musicale	»	75

3. La questione dell'identità come fondamento dell'educazione musicale interculturale	»	78
3.1 La concezione dell'identità nel dibattito attuale delle scienze dell'educazione	»	78
3.1.1 Jerome Bruner e la psicologia culturale	»	80
3.1.2 Carmel Camilleri e le "strategie identitarie"	»	85
3.2 Il concetto d'identità nell'antropologia contemporanea	»	89
3.3 Memoria e oblio: i due poli della costruzione identitaria	»	92
3.4 La costruzione dell'identità musicale	»	94
3.4.1. I volti e le trasformazioni dell'identità musicale	»	95
3.4.2 L'identità musicale generazionale: i bambini	»	100
3.4.3 L'identità musicale degli adolescenti	»	102
3.4.4 L'identità musicale di genere	»	107
3.4.5 L'identità musicale "etnica"	»	113
3.5 Qualche conclusione e alcune premesse	»	117
4. L'umano e il musicale	»	120
4.1 Quando si sapeva cos'è la musica	»	121
4.2 La situazione dopo la seconda guerra mondiale	»	128
4.3 L'antropologia della musica	»	131
4.4 Da quando non si sa più cosa sia la musica	»	136
4.5 Il contributo di John Blacking	»	138
4.5.1 La struttura profonda e la struttura di superficie della musica	»	142
4.5.2 La musica, l'evoluzione e il "musicking"	»	146
4.5.3 Qualche conclusione sul contributo di John Blacking all'educazione musicale	»	156
4.6 François Delalande e la teoria delle condotte musicali	»	157
5. Riflessioni e indicazioni di metodo sull'Educazione musicale interculturale	»	161
5.1 Una pedagogia fondata sulle identità	»	161
5.1.1 Il paesaggio sonoro e l'identità musicale	»	165
5.2 Pluralità d'identità, pluralità di metodi	»	166
5.3 Per una riscoperta della mentalità orale	»	169
5.3.1 La scrittura musicale non è solo il pentagramma	»	171
5.3.2 La trasmissione orale-aurale	»	176
5.3.3. La mentalità orale	»	179
5.4 L'improvvisazione	»	180
5.4.1 Imparare a improvvisare	»	182
5.4.2. L'improvvisazione e la diversità culturale	»	184
5.5 Autenticità e contesto	»	186
5.6 Indicazioni di metodo tra identità, oralità, improvvisazione	»	191
5.7 Gli strumenti musicali	»	194
5.8 Ascoltare la musica con un atteggiamento interculturale	»	196
Bibliografia	»	200

Introduzione

La pedagogia interculturale è una risposta ai problemi delle società complesse dei nostri giorni. In Europa, tutti i paesi sono ormai toccati dalle migrazioni e vivono i conflitti tipici delle società multiculturali. Tuttavia, questi conflitti non sono i soli che agitano l'Europa. La complessità sociale fa emergere altre contraddizioni che si esprimono sia attraverso le culture che le sub-culture. Le contraddizioni di genere e di generazione, ma soprattutto le rivendicazioni di numerosi gruppi minoritari che reclamano un maggiore riconoscimento sociale chiedono delle risposte efficaci. La crisi economica ripropone e amplifica la contraddizione storica tra le classi sociali. È evidente che la società attende delle soluzioni che possono venire solo dalla politica. Sarebbe ingenuo pensare che la pedagogia possa risolvere dei problemi così generali e complessi.

Tuttavia, la pedagogia è fortemente coinvolta in tali contraddizioni e conflitti. Le giovani generazioni non sono solo attraversate da una quantità di situazioni conflittuali ma si confrontano con l'incertezza del futuro che angoschia milioni di giovani. Questa situazione investe fortemente la scuola e tutte le istituzioni educative. La pedagogia come sapere e la scuola come istituzione hanno responsabilità importanti nel determinare le strade che prenderà la società.

Di fronte al rischio che, nella nostra società, possano prevalere delle soluzioni violente ai conflitti (razzismo, egoismo, individualismo, disprezzo dell'altro), la pedagogia deve assumersi le sue responsabilità.

La pedagogia interculturale è nata storicamente in seguito alla presenza nelle scuole di bambini d'origine straniera. Per questa ragione, le prime esperienze interculturali nella scuola si sono sviluppate in paesi dove l'immigrazione era massicciamente presente già agli inizi del ventesimo secolo, come gli Stati Uniti. Si può dire che l'immigrazione faccia parte della narrazione nazionale di paesi come gli Stati Uniti, ma anche l'Australia.

In seguito, la pedagogia interculturale (o multiculturale, secondi i diversi orientamenti e le diverse dizioni che discuterò nel primo capitolo) si è estesa ai paesi europei luogo d'immigrazione e oggi è ugualmente al centro della discussione in paesi come la Spagna e l'Italia che sono passati da una storia di emigrazione a una d'immigrazione.

Il termine "interculturale" ha dunque un significato storico nella pedagogia ed è ancora oggi largamente utilizzato nelle pubblicazioni quanto nei documenti ufficiali. La mia vita di pedagogo e d'insegnante s'inscrive in tale storia ed è per questo che ho utilizzato la dizione di "musica e intercultura" nel titolo di questo lavoro. Tuttavia, almeno nell'ultimo decennio, si è sviluppata tra gli educatori la coscienza della necessità di farsi carico anche delle forme di diversità che non hanno un'origine "etnica", di cui ho scritto nelle prime righe di questa introduzione. Questa constatazione è la ragione del sottotitolo del mio lavoro, in cui si parla di "diversità culturali in educazione musicale" a significare proprio la necessità di un allargamento d'orizzonte. Questo libro è dunque parte di un momento di transizione tra la storia pedagogia dell'interculturalità, centrata soprattutto sulla questione delle diversità "etiche" o nazionali e le nuove tendenze che si stanno ormai affermando, sotto la spinta soprattutto degli autori anglofoni, che reclamano attenzione a tutte le diversità e una loro maggiore inclusione nei progetti pedagogici. Questo cambiamento riflette, evidentemente, i mutamenti della società, l'emergere di nuove contraddizioni e la presa di parola da parte di nuove soggettività. Ancora una volta, quindi, la pedagogia è chiamata ad adeguarsi alla realtà in trasformazione e non potrebbe essere che così, dato il suo carattere di "non neutralità" rispetto alla società.

La transizione pedagogica che ho citato è anche alla base di un'apparente contraddizione presente nel mio lavoro. Il lettore mi troverà ben presto impegnato a sostenere che l'educazione musicale interculturale non è una semplice sommazione di culture più o meno lontane dalla nostra all'interno del curriculum. Tuttavia, buona parte degli esempi che troverà e delle esperienze che suggerirò guardano a culture musicali di altri continenti. Questo perché, con la loro presenza nella scuola si vuole accogliere, ma soprattutto far interagire tra loro esperienze musicali che sono espressione della grande diversità di espressioni che ha prodotto l'attività dell'uomo. Inoltre, parlare di culture musicali significa anche studiarne i metodi d'insegnamento e le strategie di apprendimento, che possono contribuire all'arricchirsi della nostra pedagogia della musica.

L'educazione musicale interculturale condivide con la pedagogia interculturale gli obiettivi generali, cioè quelli riferiti alla formazione di cittadini aperti all'incontro tra le diversità, che sanno orientarsi in una società pluralista, che sono disponibili al cambiamento e capaci di vivere le incertezze del nostro tempo. Dal

punto di vista del metodo, la pedagogia interculturale si propone di organizzare le migliori condizioni per il dialogo e l'interazione positiva tra le diversità.

A questi obiettivi generali, l'educazione musicale può aggiungere dei contributi specifici. La musica è un linguaggio universale, presente in tutte le culture e in tutti i periodi storici. Tuttavia, non è una lingua universale, poiché ogni cultura elabora i suoi sistemi d'organizzazione dei suoni. Per questo, la musica instaura una tensione dialettica tra l'universalità della "facoltà di musica" che è propria a tutti gli uomini e donne e le migliaia di manifestazioni possibili di tale facoltà. In questa articolazione tra universalità e particolarità, l'educazione musicale interculturale trova molte motivazioni e ragioni d'essere.

Dal punto di vista interpersonale la musica è un ambito privilegiato di cooperazione. La musica dà a ciascuno la possibilità di contribuire a un progetto collettivo secondo le proprie inclinazioni e capacità. Chiede di saper ascoltare l'altro, in un dialogo simbolico che si sviluppa nel tempo, come la narrazione, luogo privilegiato della costruzione identitaria. Per questo la musica propone la cooperazione con l'altro ma favorisce anche la riflessione su se stessi e sulla propria condizione.

Se la musica è un'attività cognitiva che ci permette di conoscere gli altri e noi stessi, è anche un'attività corporea. Si produce con il corpo ed è spesso associata alla danza. Anche grazie a questo legame con il corpo, la musica è un'attività che ha forti implicazioni emotive che integrano la cognizione. La musica ricomponde l'unità mente-corpo e cognizione-emozione e può contribuire alla realizzazione di una visione umanista dell'educazione.

Questo libro si apre a una prospettiva internazionale e un suo capitolo è dedicato proprio a una verifica della situazione in vari paesi europei. Purtroppo, la presenza dell'educazione musicale nelle scuole dei diversi paesi scelti per la discussione non è particolarmente estesa e in qualche caso è assai limitata. Può quindi apparire legittimo chiedersi come una materia scolastica presente per un'ora o due a settimana negli orari delle scuole possa modificare profondamente le convinzioni, la cultura e i comportamenti.

Credo che l'educazione musicale possa raggiungere questo obiettivo. Se per i ministeri l'educazione musicale non è che una materia, spesso poco considerata, non è così per i ragazzi. La musica è una presenza importante nella vita dei bambini e degli adolescenti. Al di là della pratica scolastica, è una protagonista della loro vita sociale e intima ed è legata ai ricordi più allegri o più tristi. L'educazione musicale scolastica non è così che una parte dell'esperienza musicale dei ragazzi e questo fatto pone a volte dei problemi agli insegnanti, poiché gli allievi vogliono prendere la parola sulla musica. Si sentono competenti di musica, e la negoziazione tra l'insegnante e gli allievi che si svolge nelle ore di musica è ben più importante che nelle altre materie. Questo fatto può essere un punto di forza poiché le esperienze condotte nell'ora o nelle due ore di lezione possono irradiarsi fuori dalla scuola, suscitare degli interessi, delle motivazioni e delle convinzioni che altrimenti non si svilupperebbero. Inoltre, la constatazione della contraddizione tra il tempo che la scuola dedica alla musica e l'importanza che essa ha nella vita dei ragazzi dà luogo in molte scuole a iniziative musicali che, anche se si svolgono fuori dalle ore obbligatorie, riscuotono spesso un'adesione significativa.

Il mio lavoro riguarda la scuola primaria e il primo segmento di quella secondaria, quindi, secondo i paesi, la fascia d'età tra i sei e i 15 anni circa. I paesi di cui ho preso in esame le normative e la documentazione delle esperienze realizzate sono l'Italia, la Spagna, il Belgio, la Francia e la Gran Bretagna. Ho avuto la fortuna, durante la mia carriera professionale, di lavorare nei primi quattro, come insegnante di scuola secondaria o come formatore d'insegnanti. Tuttavia, la scelta non è semplicemente legata alle mie esperienze. Quei quattro paesi rappresentano un panorama diversificato di situazioni rispetto all'educazione musicale interculturale. La Francia e il Belgio hanno una lunga storia legata alla presenza di minori stranieri a scuola, mentre per la Spagna e l'Italia questa storia è più recente. A questi quattro paesi ho aggiunto la Gran Bretagna per la sua importanza nella ricerca scientifica sull'educazione musicale, che conta diversi dipartimenti universitari. Inoltre, per ragioni linguistiche, la ricerca britannica ha forti relazioni con gli Stati Uniti, che hanno la più lunga storia in materia di educazione musicale interculturale.

Il tentativo di dare un respiro internazionale alla mia ricerca mi ha portato a confrontarmi con autori che, seppure di grande importanza per quanto riguarda gli studi sull'educazione musicale, sono poco o affatto conosciuti nel nostro paese. Mi riferisco a Patricia Shehan Campbell, Bennet Reimer, David J. Elliott, Lucy Green, David J. Hargreaves, Keith Swanwick e molti altri, le cui opere non sono disponibili in italiano e che sinora solo pochi colleghi italiani hanno contribuito a far conoscere nel nostro paese. Le difficoltà editoriali di traduzione dei testi, soprattutto in inglese e un certo provincialismo culturale hanno fatto sì che autori anche molto validi siano quasi sconosciuti in Italia. Non pretendo di colmare la lacuna con questo testo, poiché l'ambizione sarebbe esagerata, mi propongo più semplicemente di offrire un contributo alla conoscenza di idee e ricerche troppo poco note nel nostro paese.

L'occasione, quasi la necessità, di tale apertura internazionale è alla base della nascita stessa di questo lavoro, che raccoglie una parte significativa del materiale proveniente da una tesi di dottorato sostenuta presso l'Université Libre de Bruxelles, sotto la direzione di Anne Morelli.¹

Peraltro, oltre agli autori già citati, che lavorano nel campo della pedagogia della musica, questo libro cerca di far conoscere meglio, almeno per quanto riguarda le sue ricadute pedagogiche, l'opera di John Blacking, antropologo della musica conosciuto in Italia solo per la traduzione di *How musical is man?* e per un articolo inserito in un'antologia curata da Tullia Magrini. John Blacking è un autore che offre infiniti spunti di riflessione agli educatori musicali e che ha dedicato anche un'opera specifica alla discussione di temi vicini alla pedagogia; tuttavia anche in questo caso non si hanno edizioni italiane di tale opera.

Infine, in questo libro diversi sono i riferimenti alla teoria delle strategie identitarie di Carmel Camilleri, studioso di vastissima cultura e capace di molti contributi interdisciplinari, anch'egli ben poco noto al pubblico italiano nonostante la profondità delle sue opere.

Dal punto di vista dell'organizzazione dei contenuti, questo libro si compone di cinque capitoli. Il primo è dedicato alla storia del concetto di educazione musicale interculturale. Lo sguardo è ampio, e ho deciso di considerare avvenimenti che potrebbero essere ritenuti lontani dall'argomento specifico (la decolonizzazione, la guerra fredda, le lotte per i diritti civili negli Usa) ma che al contrario hanno influenzato lo sviluppo del concetto di educazione musicale interculturale.

Il secondo capitolo propone un'analisi del modo in cui il concetto di educazione musicale interculturale è stato elaborato e applicato in Europa e a quali riscontri trova nei programmi e nelle normative.

Il terzo capitolo affronta il tema dell'identità, che considero la base fondativa dell'educazione interculturale. Questo concetto è discusso attraverso i contributi di autori di riferimento nelle scienze dell'educazione e nell'antropologia, prima di passare alla discussione del concetto specifico di identità musicale.

Il quarto capitolo discute i fondamenti musicologici dell'educazione musicale interculturale. Credo che, troppo spesso, l'educazione musicale interculturale sia stata concepita come la presentazione in classe di qualche musica o di qualche canto esotico. Al contrario, l'educazione musicale interculturale ha dei fondamenti profondi nella musicologia e nell'etnomusicologia che ho cercato di ricostruire, riferendomi soprattutto al concetto di musica come espressione dell'umano e dei suoi bisogni di comunicazione.

Infine, l'ultimo capitolo è consacrato alla discussione metodologica per la costruzione di un paradigma dinamico e reticolare di educazione musicale interculturale che tragga le conseguenze di quanto esposto nei precedenti.

Il lettore può incontrare, nel mio lavoro, la discussione delle stesse ricerche o di contributi importanti in più di un capitolo e riprendo talvolta dei concetti ponendomi da punti di vista diversi nelle varie parti del testo. Per esempio, alcune ricerche importanti sono citate nel primo capitolo, poiché costituiscono momenti chiave nell'evoluzione del concetto di educazione musicale interculturale e sono in seguito riproposte nel quinto capitolo, nel quadro di una discussione più specificamente metodologica. Si tratta quindi di punti di vista diversi sullo stesso oggetto. Ugualmente, degli elementi di metodologia pedagogica sono inclusi nel terzo e quarto capitolo per dare immediatamente al lettore il senso delle relazioni tra le teorie dell'identità e le teorie musicologiche e le loro conseguenze pedagogiche.

Tengo anche a precisare che, anche se i contenuti di questo lavoro mi portano, nella gran parte delle sue pagine, fuori dall'ambito della musica "colta" europea, ciò non significa che io sostenga un'eliminazione di questo patrimonio dalle scuole. Piuttosto credo che questa musica potrà trovare una migliore valorizzazione nei contesti pedagogici proprio da una sua relativizzazione liberandola dalla retorica talvolta soffocante di cui è circondata e non considerandola più l'unica al mondo. Come tutti noi, ha bisogno di buone compagnie per vivere ed espandersi.

NB: Proprio a proposito di musiche ritenute "colte", subii anni fa, durante un seminario, la critica da parte di un gentile e caro collega, etnomusicologo spagnolo, che mi contestò l'uso del termine "colto" ritenendolo gerarchizzante verso le culture che non sarebbero state "colte". L'osservazione è, evidentemente, pertinente, ma non trovando per il momento alcun termine alternativo soddisfacente a definire quei generi musicali che

¹ Desidero anche ricordare Henri Vanhulst e Valérie Dufour per il sostegno che hanno dato al mio lavoro, Marco Martiniello e Mario Piatti per aver partecipato alla discussione della mia tesi che ricordo come un momento interessante e piacevole di confronto scientifico.

storicamente sono definiti “colti”, ho semplicemente deciso di definire quella “cosa” mettendola tra virgolette e facendo riferimento a una terminologia comunque consolidata anche se giustamente contestata. Il dibattito su una nuova definizione resta aperto.

Le traduzioni dei testi non disponibili in italiano sono a mia cura. Per quanto riguarda invece i testi pubblicati in traduzione italiana, l’indicazione della data di pubblicazione è quella di tale versione, in modo che il lettore possa eventualmente trovare e collocare la citazione nel contesto dell’opera. Per una migliore contestualizzazione del lavoro di un autore, non è difficile rilevare dalla bibliografia l’anno della pubblicazione originale.

Milano, ottobre 2013