



Maurizio Disoteo

MUSICA E INTERCULTURA

Le diversità culturali
in educazione musicale

CENTRO STUDI MUSICALI E SOCIALI
MAURIZIO DI BENEDETTO

Idee e materiali musicali



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Idee e materiali musicali

A cura del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto

“La produzione musicale potrebbe aiutarci a provare che gli uomini sono delle creature potenzialmente più capaci di quanto la maggior parte delle società permetta loro di essere.”

John Blacking

Il Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto opera dal 1995 con l'intento di promuovere e diffondere la conoscenza in campo musicale e socio-educativo, le stesse strade che ha percorso Maurizio con tanta passione prima della sua prematura scomparsa.

Il Centro organizza la sua attività di ricerca e formazione attraverso la progettazione di corsi, convegni, seminari, servizi on-line e pubblicazioni. L'attenzione è posta principalmente alle relazioni persona-musica e musica-società nella infinita ricerca di collegamenti e integrazioni che la pratica e la conoscenza musicale sviluppano con le scienze sociali e della formazione, con l'ambito dei servizi alla persona, della solidarietà, del lavoro educativo e sociale.

Anche la collana editoriale *Idee e materiali musicali* è nata in questa prospettiva e si pone l'obiettivo di proporre modelli di educazione, animazione e formazione musicale utili nel lavoro educativo nella scuola, nel territorio e nei servizi sociali.

La direzione della collana è affidata a Maurizio Disoteo e Maurizio Vitali.

Gaetano Di Benedetto
Fondatore del Centro Studi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Maurizio Disoteo

**MUSICA
E INTERCULTURA**

**Le diversità culturali
in educazione musicale**

**CENTRO STUDI MUSICALI E SOCIALI
MAURIZIO DI BENEDETTO**

FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

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	»	27
1.3 La prospettiva internazionale e il ruolo dell’International Society for Music Education (Isme)	»	30
1.4 L’attività dell’Unesco	»	39
1.5 Interculturale o multiculturale: non solo una questione di termini	»	43
1.5.1 Le applicazioni all’educazione musicale	»	47
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	»	69
2.4.2 L’apprendimento formale e informale	»	71
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	» 137
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	» 155
4.6 François Delalande e la teoria delle condotte musicali	» 157
5. Riflessioni e indicazioni di metodo sull'Educazione musicale interculturale	» 160
5.1 Una pedagogia fondata sulle identità	» 160
5.1.1 Il paesaggio sonoro e l'identità musicale	» 164
5.2 Pluralità d'identità, pluralità di metodi	» 165
5.3 Per una riscoperta della mentalità orale	» 168
5.3.1 La scrittura musicale non è solo il pentagramma	» 170
5.3.2 La trasmissione orale-aurale	» 175
5.3.3. La mentalità orale	» 178
5.4 L'improvvisazione	» 179
5.4.1 Imparare a improvvisare	» 181
5.4.2. L'improvvisazione e la diversità culturale	» 183
5.5 Autenticità e contesto	» 185
5.6 Indicazioni di metodo tra identità, oralità, improvvisazione	» 190
5.7 Gli strumenti musicali	» 193
5.8 Ascoltare la musica con un atteggiamento interculturale	» 195
Bibliografia	» 199

...aprire e articolare uno spazio sufficientemente ampio affinché tutte le musiche presenti nel mondo contemporaneo e alla coscienza collettiva possano trovarvi spazio, incontrarsi, confrontarsi, dialogare, sposarsi, meticcarsi....

Henri Pousseur

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 il vecchio continente. 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 angoscia 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 manifestazione 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 due articoli inseriti in antologie curate 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.

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.

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 storicamente sono denominati come "colti", ho semplicemente deciso di riferirmi a 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

1. L'educazione Musicale Interculturale: storia di un concetto nel suo contesto politico e sociale

L'educazione musicale interculturale² non è nata e non si è sviluppata *ex nihilo*. È una risposta, nell'ambito dell'educazione musicale, alla presenza, nella scuola e nella società, delle diversità culturali. Di conseguenza, la nozione di educazione musicale interculturale si è formata, si è modificata ed evolve ancora oggi sotto l'azione di differenti fattori sociali, politici musicologici e pedagogici.

Tra i fattori sociali si può enunciare la coesistenza, in un medesimo territorio, di identità culturali diverse. La presenza di minoranze culturali, linguistiche, religiose, di migranti e di giovani d'origine immigrata è stata la prima ragione della nascita dell'educazione interculturale e quindi anche dell'educazione musicale interculturale. Tuttavia, nelle società complesse del nostro tempo, le diversità culturali possono riguardare anche le culture e le sottoculture di classe sociale, di generazione, di genere, di gruppi di pari o di gruppi regionali. Queste diversità si esprimono significativamente attraverso la musica, fattore identitario dei vari gruppi sociali, comunità e minoranze.

La musica è un elemento di memoria storica e un fattore di coesione sociale ma anche di acculturazione e di scambio culturale, fenomeni ai quali i giovani partecipano intensamente³. Secondo la maggior parte degli autori, sono le migrazioni che hanno provocato, più di ogni altra causa, il sorgere di una prospettiva interculturale dell'educazione.

Dal punto di vista politico, ogni paese sceglie le risposte da offrire alla diversità culturale nel suo territorio. Assimilazione, integrazione, multiculturalismo sono esempi di discorsi nati per far fronte alle diversità culturali. Tali discorsi si traducono a volte in leggi, decreti e regolamenti come le leg-

² In queste prime pagine non entrerà nella distinzione tra educazione interculturale e/o multiculturalità, che discuterò nel paragrafo 1.5. In effetti, tale distinzione non è pertinente, in questo momento, poiché, nel movimento storico di cui discuto, i due termini hanno un'origine comune poiché rappresentano risposte diverse agli stessi problemi.

³ Il concetto di *acculturazione* è stato introdotto in antropologia soprattutto per opera di Melville J. Herskovits (1938), allievo di Franz Boas (si veda 4.2). In antropologia culturale il termine designa i cambiamenti delle culture nel contatto tra loro.

gi sull'immigrazione, i contratti di lavoro dei migranti e le norme sull'accesso e la partecipazione alla scuola e alle altre istituzioni. Tutto ciò però non riguarda soltanto i migranti, ma anche le minoranze religiose, linguistiche o etniche all'interno di un paese o di una regione e può toccare anche, per esempio, delle situazioni relative alla parità di opportunità o l'utilizzo, nell'insegnamento, di determinate lingue.

Dal punto di vista politico la musica può giocare, nella società, ruoli differenti rispetto alla diversità culturale. Può essere un mezzo d'integrazione, talvolta spontanea, in altri casi progettato dal potere politico, ed è anche uno strumento d'espressione delle minoranze e di gruppi sociali. Nondimeno, la musica è stata utilizzata da regimi reazionari e dittatoriali come sostegno all'ordine stabilito. Per esempio, il nazismo fu maestro in questo uso della musica. Oggi, anche la commercializzazione esacerbata di una parte del mondo musicale può essere vista come un sostegno al potere attraverso la canalizzazione verso il conformismo culturale e l'occultamento delle diversità.

Nella scuola, il ruolo della musica può essere egualmente molto diverso. Essa può costituire una risorsa per la valorizzazione delle identità e delle diversità. Può contribuire a costruire l'eguaglianza e la comprensione tra le culture. Tuttavia, la musica può anche diventare un agente di assimilazione e di perdita d'identità e di memoria, sino alla negazione del valore delle culture non dominanti. In breve, la contraddizione si situa tra "far emergere" e "sommargere".

Il paradigma musicologico dominante nelle istituzioni è decisivo per stabilire cosa deve essere incluso o escluso nei programmi e nei curricoli scolastici. I programmi riflettono le credenze sul valore delle culture musicali, sul rapporto scrittura/oralità, sul ruolo della musica nella società e sull'organizzazione dell'attività musicale. Peraltro, la formazione e le convinzioni pedagogiche degli insegnanti sono decisive per definire le pratiche reali nelle scuole, al di là dei documenti ufficiali.

Quanto alla pedagogia essa deve predisporre le condizioni e i dispositivi necessari a un incontro arricchente tra le diverse identità culturali. Essa organizza in un progetto intenzionale l'acculturazione spontanea che si verifica nel contatto tra le culture. La pedagogia interculturale non deve riguardare i soli allievi stranieri o d'origine straniera, ma deve farsi carico delle diversità in tutti i loro aspetti. Una dialettica tra i diversi aspetti dell'identità si rende necessaria poiché una focalizzazione esclusiva sull'aspetto etnico può provocare un inserirsi in questo aspetto dell'identità e ridurre la disponibilità all'incontro. In ogni caso, la pedagogia interculturale si rivolge a tutti gli allievi e ha per obiettivo la formazione di cittadini aperti e attenti a tutte le manifestazioni culturali umane.

Infine, non si può dimenticare che tutti questi fattori interagiscono in un contesto storico. Le scelte politiche di un paese sono decifrabili solo in un contesto storico e internazionale. Le migrazioni sono un fattore di trasformazione delle società, ma interagiscono con altri elementi di cambiamento come le relazioni di lavoro, la concezione della famiglia e dei rapporti tra le generazioni, il ruolo delle donne.

Eguale, è impossibile cogliere i cambiamenti della musicologia (e l'influenza dell'etnomusicologia su tali cambiamenti) senza volgere lo sguardo sui rapporti Nord-Sud, Est-Ovest, sulla storia del colonialismo, sulle lotte di liberazione dei popoli colonizzati e sulla decolonizzazione.

Quanto alla pedagogia, è evidente la sua costante evoluzione, sia nelle basi filosofiche che nelle pratiche. I vari autori propongono date differenti per la nascita dell'educazione musicale interculturale. Terese M. Volk (1994) individua i primi prodromi dell'educazione musicale interculturale nell'attenzione alle diversità nell'educazione musicale americana dell'inizio del XX secolo. Marie McCarthy (1993, 1997 e 2004), pur senza dimenticare i fermenti della prima metà del secolo, fa coincidere la nascita dell'educazione musicale interculturale con quella dell'International Society for Music Education (Isme), nel 1953. Infine, Huib Schippers sceglie la *Dichiarazione di Tanglewood* del 1967 come «un punto di partenza adatto, tra gli educatori musicali, per gli approcci contemporanei alla diversità culturale» (Schippers, 2010, p. xvi).

In realtà, ognuno degli autori citati ha delle buone ragioni per proporre la sua data di nascita dell'educazione musicale interculturale, poiché ciascuno prende in considerazione aspetti diversi del problema. Terese Volk concentra la sua attenzione sull'introduzione di canti folklorici europei nelle scuole degli Usa, Marie McCharthy pensa che l'idea della comprensione dei popoli attraverso la musica costituisca il primo embrione dell'educazione musicale interculturale, mentre Schippers pensa a dei percorsi pedagogici strutturati che abbiano come obiettivo la conoscenza e la pratica delle “musiche del mondo” e delle loro interazioni. Evidentemente, quest'ultima visione è la più pertinente con i progetti e le linee educative che si considerano oggi come interculturali, ma è chiaro che non si sarebbe arrivati a questo punto senza il lungo dibattito che ha attraversato l'educazione musicale per qualche decennio. Un dato che diventa ancora più evidente se si pone l'attenzione sui percorsi delle organizzazioni internazionali e delle associazioni che hanno contribuito a questo lungo processo, in particolare l'Unesco e l'Isme. Tuttavia, queste organizzazioni, anche se hanno come obiettivo statutario lo sviluppo del dialogo tra le culture sono sempre state coinvolte nelle grandi problematiche mondiali e ne hanno vissuto tutti i momenti, comprese le crisi delle relazioni internazionali. Per questo penso che una visione ampia e completa dei contributi che hanno aiutato la nascita del concetto di educazione musicale interculturale e hanno soste-

nuto il suo sviluppo debba considerare fattori come l'ideale della pace e della coesistenza pacifica, la guerra fredda, le ideologie che hanno influenzato le arti e la cultura, le crisi economiche e infine i cambiamenti tecnologici. Questi fatti hanno segnato profondamente la storia del XX secolo e sono in rapporto con i fattori che sono abitualmente sempre considerati quando si discute di educazione musicale interculturale, in particolare le migrazioni, la nascita delle società multiculturali e pluraliste, l'educazione democratica dei cittadini nel contesto globalizzato.

Per queste ragioni, proporrò di ripercorrere le origini dell'educazione musicale interculturale e i suoi sviluppi cercando di far interagire tutti i fattori che ho citato.

1.1 Il contesto statunitense

Se l'educazione musicale interculturale è una risposta alla diversità culturale e in particolare alle diversità presenti nella scuola, si può ben comprendere che Terese Volk (1994) ne individui i primi germi nella situazione dell'educazione musicale negli Usa all'inizio del XX secolo. L'autrice americana guarda soprattutto all'impiego, nell'insegnamento della musica, di canti e danze folkloriche di diverse origini, in particolare europee.

Gli Usa, nella loro storia particolare, sono un laboratorio di diversità culturale, poiché sono nati già multiculturali e sono stati oggetto di numerose ondate migratorie. Per questo, non è sorprendente che i primi segnali dell'educazione musicale interculturale si manifestino in quel paese e che i ricercatori statunitensi siano in prima linea nelle ricerche su questo approccio all'educazione musicale.⁴ Ciò non significa affatto che le diversità culturali siano state sempre trattate negli Usa con uno spirito paritario e rispettoso. Le segregazioni "razziali" ed etniche contro la popolazione di colore e contro gli immigrati negli Usa sono ben note. A questo proposito giova ricordare che in molti stati della federazione rimase in vigore sino al 1954 il decreto *Separate but equal* emesso nel 1895 dalla corte suprema, largamente utilizzato per discriminare la popolazione di colore e per imporre numerose restrizioni agli americani d'origine asiatica.⁵ Quanto ai nativi americani essi erano, in linea di principio,

³ L'Australia e la Nuova Zelanda condividono in parte questa situazione per quanto riguarda l'origine dello stato. Anche in questi paesi sono presenti diversi ricercatori attivi sui problemi interculturali.

⁵ La Corte Suprema abrogò questo decreto nel 1954 ma la segregazione, in diciassette stati del sud, è stata abolita dopo lunghi conflitti sociali, talvolta, violenti, solo nel corso degli anni sessanta.

ignorati. È dunque difficile pensare a una vera educazione interculturale in un tale contesto politico.

Tuttavia, gli Usa sono un paese multiforme e il fatto che, durante i due primi decenni del XX secolo molti insegnanti di musica si trovino di fronte a classi dove sono presenti allievi provenienti da paesi dell'Europa meridionale e orientale li motiva a utilizzare, nei loro corsi, danze e canti popolari dei paesi di questi ultimi.

Un'altra motivazione per utilizzare i canti dei paesi d'origine degli allievi è legato all'idea, predominante in quel momento, del *melting-pot*. In effetti, influenzati dai discorsi sul *melting-pot* gli insegnanti americani pensavano che uno degli obiettivi primari della scuola fosse quello di assimilare al più presto possibile i bambini stranieri o d'origine straniera in una cultura americana comune. In tale contesto la musica folklorica dei diversi paesi è un'occasione di "fondere" le differenti culture che devono confluire nella nuova cultura americana. Inoltre si è convinti che la possibilità di cantare a scuola i canti dei loro paesi possa aiutare i giovani migranti a vivere positivamente gli Usa come la culla della loro nuova identità americana. Questa posizione della musica è, in effetti, paradossale poiché per americanizzare il più velocemente possibile i giovani migranti, le autorità vietano di utilizzare a scuola lingue che non siano l'inglese e tutti i segni e i tratti stranieri sono considerati da certi funzionari dell'amministrazione scolastica «obstructive, warring and irritating»⁶ (Volk, 1994, p. 290). Un altro paradosso, infine, è costituito dal fatto che le diversità culturali siano prese in considerazione, in realtà, per formare i nuovi americani nel quadro di una politica assimilazionista.

Inoltre, per quanto riguarda l'educazione musicale, il dipartimento di musica della National Education Association decide di promuovere la pubblicazione di libri di melodie e canzoni «strettamente americani» destinati a contribuire alla fondazione dell'identità nazionale. Questa operazione sembra essere in controtendenza con la pratica, nelle scuole, di canti di altri paesi, ma si scontra ben presto con serie difficoltà a causa dell'influenza della pedagogia musicale europea, soprattutto tedesca e inglese, sull'insegnamento nel paese. Questa situazione ricca di contrasti risponde peraltro alle caratteristiche della stessa società americana, notoriamente sempre percorsa da forti contraddizioni politiche e sociali, in cui coesistono tendenze e spinte a volte opposte tra loro che si riflettono nelle diverse istituzioni e quindi anche in quelle educative. Per esempio, parallelamente al successo dell'ideologia del *melting-pot*, si riscontrano anche le posizioni di chi, come Jane Addams⁷, si preoccupa della

⁶ Ostruzionista, ostile e irritante.

⁷ Jane Addams è la fondatrice dell'"Aiuto Sociale Pubblico" negli Usa. Nel 1899 crea a Chicago una casa d'accoglienza e di aiuto per gli immigrati, la *Hull House*. Fortemente impegnata nelle lotte per i diritti delle donne lavoratrici, riceve nel 1931 il Premio Nobel per la pace.