

- Stefani, G., e Marconi, L.,
1992 *La melodia*, Bompiani, Milano.
- Stefani, G., Marconi, L., e Ferrari, F.
1990 *Gli intervalli musicali. Dall'esperienza alla teoria*, Bompiani, Milano.
- Stefani, G., e Vitali, M.
1988 (a cura di), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi*, Cappelli, Bologna.
- Strobino, E.
1994 *Profumo di Rock*, in Ferrari e Strobino 1994, pp. 16-31.
1996 *Città possibili. Musiche, gesti, segni e oggetti dalle "Città invisibili" di Italo Calvino*, Fuori tema, Bologna.
1997 *Rock in classe*, Unità del corso di perfezionamento a distanza in *Educazione musicale. Elementi di didattica*, Università degli studi di Roma Tor Vergata.
- Tafari, J.
1995 *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Edt, Torino.
- Tagg, Ph.
1988 *Leggere i suoni. Saggio sul paesaggio sonoro e la musica, la conoscenza, la società*, in «Musica/Realtà», n. 25.
1994 *Popular Music. Da Kojak al Rave*, a cura di R. Agostini e L. Marconi, Clueb, Bologna.
- Traasdahl, O. J.
1996 (a cura di), *Rhythmic Music Education. Educational Systems, Teaching Methodologies, Music Policy*, Danish Music Council, Copenhagen.
- Vitali, M.
1991 *Verso un'operatività musicale di base*, Cappelli, Bologna.
- Vulliamy, G., e Lee, E.
1976 *Pop Music in School*, Cambridge University Press, Cambridge.
1982 *Pop, Rock and Ethnic Music in School*, Cambridge University Press, Cambridge.

SERENA FACCI

Multiculturalismo nell'educazione musicale

La questione dell'educazione multiculturale e/o interculturale è esplosa con evidenza, soprattutto in Europa, con l'intensificarsi, negli ultimissimi decenni, dei flussi migratori dai paesi più poveri verso quelli più ricchi. La presenza nelle classi di bambini "venuti da lontano", con diverse competenze linguistiche e culturali, è stata vissuta, soprattutto nelle città, come un'urgenza pedagogica che ha richiamato l'attenzione di esperti e governi.

A livello internazionale le prime indicazioni in merito alla scolarizzazione dei bambini stranieri, a seguito dei flussi migratori, sono contenute nella raccomandazione n. 18 dell'Unesco del 1982, in cui si parla esplicitamente del riconoscimento di una pari dignità a tutte le culture, delle relazioni interculturali come fattore di arricchimento, della necessità di preparare in senso interculturale gli insegnanti. In Europa, dalla metà degli anni Settanta, si sono susseguiti diversi documenti del Consiglio d'Europa e del Parlamento Europeo, in cui si invitano gli stati membri della Comunità ad agevolare l'inserimento scolastico dei figli degli emigranti, attraverso un'adeguata legislazione. In Italia le direttive comunitarie hanno trovato eco in una serie di decreti presidenziali e circolari ministeriali (dicembre 1986, settembre 1989, luglio 1990, marzo 1994, marzo 1999, fino alla costituzione della commissione nazionale per l'educazione interculturale in seno al Ministero per la Pubblica Istruzione) che, dopo aver previsto l'ammissione dei ragazzi stranieri nelle strutture scolastiche, raccomandando strategie di sostegno per l'apprendimento dell'italiano, sono andati via adeguandosi alle necessità imposte da una convivenza multiculturale in seno alla scuola.

Le facilitazioni per l'apprendimento della lingua, infatti, si sono presto rivelate insufficienti a un inserimento scolastico degli studenti stranieri che fosse rispettoso delle diverse identità culturali. Strategie più articolate, dunque, sono entrate a far parte delle indicazioni legislative:

- 1) la valorizzazione di forme di comunicazione non verbale (compresa la musica);
- 2) l'interazione con le diverse culture di provenienza, attraverso contatti con le famiglie e le comunità di immigrati;

- 3) l'utilizzazione di insegnanti specializzati, con competenze linguistiche adeguate.

Su un altro versante l'insorgere di fenomeni di intolleranza sociale, con rischi anche a livello scolastico di atteggiamenti razzisti, ha sollecitato un ampliamento del concetto di educazione alla multiculturalità, fino a farlo diventare uno dei postulati formativi necessari a una pacifica convivenza democratica (si fa riferimento, in particolare, al documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, allegato alla circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994). Il conseguimento di una finalità di questo genere travalica la questione dell'integrazione scolastica degli stranieri e va a coinvolgere in profondità la crescita dell'intero tessuto sociale nazionale. Per questo la cosiddetta pedagogia interculturale in Italia come altrove, sta spostando le sue attenzioni dagli studenti stranieri a quelli dei paesi ospitanti.

Quella a cui stiamo assistendo non è la prima migrazione di massa non solo della storia, ma anche del secolo xx, eppure temi come "accoglienza", "integrazione", "rispetto della cultura d'origine", "prospettiva interculturale" sono tutto sommato recenti. Alcune concause hanno favorito l'allargamento del dibattito sul multiculturale nell'educazione, interne ed esterne alla struttura scolastica. Le interne derivano dal radicarsi, pur fra mille difficoltà, della scuola di massa con i suoi valori di antisegregazione, di accettazione del diverso e di stimolo alla sua valorizzazione. Le esterne vengono da una serie di fattori epocali, che in questa sede è solo il caso di nominare, dal processo sempre più rapido di circolazione culturale, che, indipendentemente dai fenomeni migratori, ha investito l'intero pianeta, ai segni di "malessere" del protagonismo occidentale nella definizione delle storie culturali altrui.

Le diverse prese di posizione e le nuove disposizioni legislative hanno avuto una ricaduta non sempre sollecitata nella realtà scolastica.

In paesi come gli Usa in cui la multiethnicità è una realtà consolidata da tempo c'è ovviamente una maggiore esperienza confortata da una più estesa bibliografia. Anche in stretto riferimento alle tematiche musicali è possibile in quel paese trovare riflessioni sull'evoluzione del concetto di multiculturalità nel Novecento, nonché osservazioni e valutazioni di quanto è avvenuto nella realtà scolastica [Volk 1998]. In molti paesi europei si sta assistendo solo a partire dagli anni Novanta a un dibattito consistente e al moltiplicarsi di iniziative. In Italia il primo convegno dedicato al tema della musica in una società multiethnica è stato organizzato ad Assisi dalla Pro Civitate Christiana nel 1993 [gli atti di questo convegno sono in Piatti 1995]. Si è attualmente dunque in una fase fortemente sperimentale, in cui non è ancora generalizzata la capacità degli insegnanti di agire con disinvoltura su questi temi.

Le domande più pressanti che hanno accompagnato, fin dall'inizio, le

riflessioni sull'educazione musicale multiculturale possono essere così riassunte:

- la musica ha un ruolo specifico nell'educazione alla multiculturalità?
- l'atteggiamento e la proposta educativa degli insegnanti di materie musicali deve cambiare nel rivolgersi a gruppi scolastici multiculturali?
- è sufficiente che le strategie didattiche si basino su un inserimento nella prassi didattica di musiche non-occidentali?

1. *Multiculturalità, interculturalità e specificità della musica.*

Un primo punto da chiarire è la differenza tra le nozioni di multiculturalità e interculturalità sovente usate indifferentemente.

In realtà i due termini non sono sinonimi: per multiculturalità si deve intendere soprattutto la pacifica convivenza di culture o aspetti di culture diverse, non necessariamente comunicanti tra loro; per interculturalità un'interazione dinamica tra le culture.

Trasferiti in ambito pedagogico i due concetti danno vita all'educazione multiculturale e all'educazione interculturale. La prima richiede un passaggio non indifferente da un'offerta formativa monoculturale, da alcuni dichiarata etnocentrica e razzista [Nigris 1996, p. xx], a una pluriculturale. La seconda persegue:

modalità che cerchino e apprezzino l'eterogeneità e quindi la differenziazione di mondi, dando vita a luoghi, per esempio quelli formativi, entro i quali il confronto si materializzi [Demetrio 1992, p. 53].

In questa ottica la multiculturalità è un dato di fatto e l'educazione multiculturale l'adeguarsi a questo dato di fatto. L'interculturalità è un processo «artificiale», che va progettato e perseguito attraverso la costruzione di «un'abitudine all'apertura», nella quale l'educazione può giocare un ruolo molto importante [*ibid.*, p. 49].

Dal punto di vista musicale la differenza tra il concetto di multiculturalità e di interculturalità sembra più labile che in altri ambiti culturali, quali quello linguistico, etico, religioso: in contesti multiethnici, a meno di non trovarsi in realtà politiche e ideologiche caratterizzate da razzismo o integralismo, è facile verificare casi di avvicinamento e interscambio tra esperienze musicali diverse. Nello specifico educativo si possono comunque cogliere questioni e atteggiamenti sensibilmente diversi.

Educazione musicale multiculturale. Se, come dice Carlo Nanni [1996, p. 73], «la multiculturalità si è affacciata alle nostre abitazioni» attraverso l'immigrazione, possiamo dire che la multimusicalità è entrata da tempo nelle nostre case, nelle nostre automobili, nei nostri supermercati, attra-

verso i *mass media*. Stando seduti in poltrona o nel nostro banco possiamo ascoltare indifferentemente musica del Medioevo europeo, della foresta centroafricana o della discoteca sottostante.

La multiculturalità, in altre parole, è parte costituente del panorama musicale contemporaneo. Questa affermazione ovviamente non ha nulla a che vedere né con le scelte musicali individuali né con le leggi del mercato. "Certe" musiche sono più note, ascoltate, amate, consumate di altre.

Sul piano didattico questo dato di fatto pone l'insegnante in una posizione obbligata: formare alla musica di oggi vuol dire formare alle musiche.

In quasi tutti i testi di educazione interculturale si parla della necessità di passare da una didattica monoculturale a una multicultural [Giusti 2001; Nanni 1998; Nigris 1996; Sirna 1996; Susi 1999]. Un insegnante di educazione musicale che, a livello di base, formasse i suoi allievi solo nella conoscenza della musica colta occidentale, senza prendere in considerazione altri repertori, generi e culture musicali, svolgerebbe un compito inadeguato ai tempi.

Qualche anno fa Patricia Shehan Campbell [1991] definì «insalata musicale» la realtà degli Stati Uniti e nell'espone la sua metodologia didattica mise al primo posto la necessità di dare agli allievi tutti gli strumenti necessari per orientarsi in quella situazione. Ormai la realtà europea si sta velocemente uniformando a quella statunitense; per rendersene conto basterebbe dare uno sguardo ai programmi previsti dalle istituzioni concertistiche anche di più vecchia tradizione: tutti ormai prevedono appuntamenti con musiche extraeuropee.

Primo obiettivo di un approccio multicultural all'educazione musicale dovrebbe essere quindi la definizione di conoscenze e di metodi analitici che mettano in grado gli studenti di apprezzare qualsiasi proposta musicale. Perseguire operativamente questo obiettivo non è cosa facile perché richiede un serio ripensamento di programmazioni, metodi, libri di testo, supporti e sussidi ormai consolidati.

Il secondo obiettivo dovrebbe essere l'abitudine a una tolleranza musicale, ovvero al riconoscere pari dignità a tutte le espressioni musicali. Le scienze antropologiche, compresa l'etnomusicologia, hanno lungamente dibattuto a proposito del relativismo culturale, presupposto scientifico della tolleranza in quanto legittimazione di ogni soluzione culturale ai bisogni dell'uomo. In un *excursus* sui rapporti tra antropologia ed educazione interculturale Letizia Caronia [1996] sposa la causa relativista in quanto punto di partenza del processo formativo in senso interculturale. I bambini, e soprattutto gli adolescenti, tuttavia, per ragioni affettive e cognitive, sono tutt'altro che relativisti dal punto di vista musicale. In età giovanile, infatti, la musica è vissuta come uno dei luoghi in cui si costruisce l'identità personale e di gruppo e da tempo è in corso una riflessione pedagogica su questo tema [Ferrari 1994; Ferrari e Strobino 1994; Piatti 1995]. L'adesione a

una corrente musicale è talvolta così profonda da diventare una passione esclusiva che rende poco disponibili verso altri generi. Sul piano cognitivo, la scarsa frequentazione da parte dei giovani, almeno in Italia, di linguaggi musicali costruiti su altre grammatiche rende poco familiari e comprensibili diversi repertori extraoccidentali, al punto che essi, in alcuni ambiti scolastici, non vengono riconosciuti come esperienze musicali. Anche il raggiungimento della tolleranza musicale, quindi, necessita di specifiche strategie didattiche, che difficilmente risulteranno efficaci se si baseranno solo su discorsi di principio, senza promuovere una profonda ricerca degli elementi di similitudine e differenza tra le culture musicali protagoniste del confronto.

Educazione interculturale e musica. L'interculturalità, se ne accettiamo la definizione di "territorio, artificialmente costruito, del confronto culturale" è anch'essa una dimensione problematica, ma più naturalmente presente nell'ambito musicale.

La cosiddetta world music è un prodotto interculturale: nasce da un confronto ed è il risultato di un processo creativo estremamente artificioso. Si potrebbe, allora, esaurire la questione proponendo a scuola lo studio della world music. C'è chi ha elaborato in proposito esperienze didattiche interessanti [Disoteco 1998; Surian 1995]. Ma questo non sarebbe sufficiente a rispondere agli obiettivi di un'educazione interculturale. Almeno per tre motivi:

- 1) sotto l'etichetta "world music", nata per ragioni di classificazione commerciale, si stanno raccogliendo esperienze disomogenee: dalle musiche tradizionali, ai più arditi esperimenti di contaminazione, quindi si rischierebbe di generare confusioni;
- 2) a meno di non mettere in atto complicati sistemi di ricostruzione dei tessuti musicali d'origine, la world music, per il tipo di supporti con cui viene veicolata (rete commerciale, circuiti spettacolari, pubblicazioni giornalistiche), non presenta agli alunni problemi di approccio troppo diversi da quelli di altri prodotti musicali contemporanei (in particolare tutta la popular music);
- 3) la formazione interculturale, tenendo conto di quanto fluide siano le dinamiche interculturali nella nostra società, non può limitarsi alla somministrazione di prodotti preconfezionati e sperimentali, come la world music. Quest'ultima non può che fornire l'esempio di un possibile percorso.

Più interessante quindi è avviarsi per un'altra strada: quella di riprodurre nelle attività scolastiche i procedimenti creativi che danno vita alla world music, ovvero il confronto diretto con prodotti culturali variegati allo scopo di produrne uno nuovo, risultato di un approccio interculturale.

2. *Confronti multiculturali e percorsi interculturali.*

Spesso, nel dibattito sull'educazione in contesti multiculturali, è stato richiesto alle discipline musicali di svolgere un ruolo di mediazione nei confronti degli alunni stranieri. La forza della musica, secondo i sostenitori di tale richiesta, starebbe nella sua capacità di "parlare" e di "far parlare" al di là delle barriere linguistiche. In effetti alcune esperienze con bambini stranieri hanno dimostrato che la musica può riuscire a sbloccare situazioni di incomunicabilità verbale, di chiusura e di disagio profondo [Degli Esposti 1993].

Ciò avviene in virtù di un carattere "universale" della musica? E in che senso è ancora possibile fare tale affermazione? [sugli universali in musica cfr AA.VV. 1984; Delalande 1993; Giannattasio 1992; Nattiez 1987a; 1987 b; Tagg 1994]. Gli studi etnomusicologici hanno dimostrato che è inutile cercare costanti nei sistemi concreti di organizzazione della musica, gli studi semiotici hanno dimostrato il fatto che il significato attribuito a un brano musicale presentato ad un pubblico eterogeneo non è mai inequivocabilmente lo stesso per tutti gli ascoltatori.

Recentemente nella pedagogia musicale ha trovato eco un approccio "comportamentista" alla teoria degli universali secondo il quale le eventuali costanti andrebbero ricercate non nei prodotti musicali concreti, ma nei bisogni e nelle motivazioni del fare musica; questa posizione rinvenibile in John Blacking [1973] e Charles Boilès [1984] si affianca a un altro terreno di ricerca degli universali: quello della psicologia cognitiva, basato sull'individuazione di costanti nei processi percettivi. François Delalande, per esempio, parte da queste posizioni per formulare la sua teoria sulle condotte musicali:

Se tutti gli uomini parlano e se tutti fanno musica, questo non avviene solo perché la mente umana ha delle caratteristiche universali (che la differenziano da altre specie). Questo avviene anche perché degli uomini che vivono in società sullo stesso pianeta incontrano più o meno gli stessi problemi e trovano delle soluzioni comparabili. Per comunicare sui bisogni della vita corrente, hanno inventato il linguaggio. Le lingue non si assomigliano, ma il fatto di parlare è comune tra loro. Allo stesso modo hanno inventato la musica ed è sul versante delle motivazioni profonde delle condotte musicali che val ora la pena di cercare [1993, p. 44].

Alla teoria delle condotte musicali di Delalande si sono ispirati alcuni insegnanti per compiere esperienze didattiche con finalità interculturali [Facci e Ferrari 1992]. L'idea infatti che ci sia una comunanza di motivazioni nell'approccio degli uomini alla musica (la reazione sensomotora, il gioco di regole, l'evocazione simbolica), può rendere un prodotto musicale trasferibile da un contesto a un altro. Essa infatti spiega un fenomeno abbastanza comune come la comprensione tra persone che non sanno comu-

nicare verbalmente tra loro, ma che percepiscono la condivisione di un rapporto "comparabile" con la musica.

Proviamo a tracciare un possibile scenario di cui siano protagonisti un Io e un Altro, diversi per origini e cultura: ascoltando una sequenza sonora l'Altro comincia a muoversi, Io non conosco le caratteristiche e i significati dei suoi movimenti ma credo di comprendere perché reagisce così a quella sollecitazione. Si delineano a questo punto una serie di possibilità:

- 1) ciò a cui sto assistendo non è sentito dall'Altro come un'esperienza musicale e Io invece potrei interpretarlo come tale; gli etnomusicologi hanno in diverse situazioni messo in luce come sia possibile incorrere in equivoci di questo tipo;
- 2) l'Altro esegue movimenti di danza che Io osservo, anche incuriosito, ma che ritengo sgradevoli e dunque poco accettabili;
- 3) la sua danza al contrario risulta per me attraente e posso spingermi fino a imitarla;
- 4) non mi interessa alla sua danza e mi metto a ballare a modo mio.

Volutamente si è fatto ricorso solo al criterio estetico come forma di creazione del giudizio e non si sono tirate in ballo categorie intellettuali, come la voglia di conoscere, o etiche, come la voglia di solidarizzare: la reazione primaria più comune degli studenti più giovani a una proposta musicale nuova è quasi sempre "mi piace / non mi piace".

Proviamo a etichettare queste quattro opzioni usando i parametri della comprensione culturale, intesa come capacità di analizzare i prodotti culturali dell'Altro, e della condivisione culturale, intesa come accettazione delle motivazioni dell'Altro:

- nel caso 1 non c'è né comprensione né condivisione: Io non capisco né perché l'Altro si muove né in base a quali regole lo sta facendo; una eventualità di questo genere è in effetti poco verificabile nei contesti scolastici occidentali e, qualora lo fosse, aprirebbe la strada a tragitti essenzialmente extramusicali;
- nel caso 2 c'è comprensione ma non condivisione: Io capisco che lui sta ballando, potrei anche spingermi a scoprire le regole della sua danza, ma mi domando come possa ballare "così" e con una musica "così"; didatticamente saranno necessari percorsi tesi alla valorizzazione del prodotto culturale in questione per arrivare almeno a un livello di accettazione;
- nel caso 3 c'è comprensione e condivisione: anch'io sento quella musica come ballabile e capisco che il modo di ballare dell'Altro è quello appropriato; didatticamente ci si trova in una situazione ottimale, favorevole sia alla crescita cognitiva sia a quella etica degli studenti;
- nel caso 4 c'è condivisione ma non comprensione: anche in questo caso Io sento quella musica come ballabile, ma reagisco applicando le

mie regole; come nel caso 2 saranno necessari percorsi didattici specifici che partano dalla condivisione della motivazione per arrivare alla conoscenza delle varie risposte a un unico e determinato bisogno musicale.

In ogni caso è necessario operare mediazioni, trovare metodi di "traduzione", avviare processi che forse condurranno a soluzioni ibride. La realtà multiculturale ci pone continuamente in una di queste quattro situazioni.

3. *Studenti stranieri / studenti indigeni.*

Chi sono i destinatari di un'educazione musicale multiculturale?

John Blacking, a proposito della realtà scolastica britannica, criticando le tesi del *Single group approach* (una delle strategie elaborate in Usa e Gran Bretagna per affrontare le problematiche sorte con l'immigrazione e che consiste nel riservare attività e spazi didattici a singoli gruppi di minoranza), scriveva:

Lo scopo della musica nella scuola non deve essere quello di rinforzare i confini tribali o incoraggiare le etichettature, concentrandosi sulla musica pop nelle scuole a estrazione "proletaria", sul reggae nelle scuole con bambini di origine caraibica o sui canti popolari urdu dove c'è una maggioranza di pakistani. [...] Compito degli educatori musicali è di indurre in tutti i loro allievi nuove esperienze artistiche, che possono o non possono generare nuove esperienze sociali [1987, p. 147].

L'educazione musicale, in altre parole, deve adeguarsi a una società multiculturale dando a tutti gli strumenti necessari per viverla e interpretarla. Stranieri o indigeni che siano gli studenti hanno diritto agli stessi stimoli e alle stesse cure.

Nella didattica quotidiana non è cosa indifferente avere una classe a composizione mono o multiculturale. Ogni classe è in fondo un microcosmo sociale in cui si può lecitamente parlare di maggioranze o minoranze anche da un punto di vista "etnico". La salvaguardia delle minoranze etniche e linguistiche è un valore che si è fatto strada in diverse realtà dell'Occidente, con ricadute anche in ambito scolastico. Ne sono una prova le indicazioni normative (a cui si è fatto riferimento nel § 1), che spingono a una valorizzazione delle culture e dunque, ad esempio, delle musiche d'origine dei giovani immigrati.

L'applicazione meccanica di queste indicazioni non è però scevra da problemi e conseguenze. In primo luogo andrebbe chiarito, attraverso una conoscenza profonda dei singoli allievi, quale sia il loro personale rapporto con le culture musicali d'origine. Non sempre, per esempio, le musiche tradizionali rientrano nelle consuetudini musicali delle famiglie degli alunni stranieri. Gli immigrati africani, per esempio, ascoltano soprattutto la musica

commerciale moderna dei loro paesi di origine, che, come si sa, è il risultato di un processo di contaminazione con le musiche caraibiche, il jazz e la popular music occidentale. In secondo luogo va tenuto presente il livello di preparazione multiculturale degli studenti dei paesi ospitanti, le cui reazioni alle proposte culturali dei (o per) compagni stranieri potrebbero essere negative e quindi controproducenti.

Numerose esperienze didattiche hanno dimostrato invece che laddove un approccio multiculturale, proposto a tutti gli studenti, è diventato prassi costante nell'educazione musicale, gli alunni stranieri possono diventare una grande risorsa. Da una parte, infatti, essi sono portatori di contenuti culturali diversi (per la musica: repertori, strumenti, tecniche vocali, posture di danza, ecc.) con cui gli studenti dei paesi ospitanti possono confrontarsi, con reciproco arricchimento. Dall'altra gli alunni stranieri manifestano generalmente interesse e predisposizione per le discipline musicali. Soprattutto se provenienti da società ancora prevalentemente rurali, molti bambini e giovani immigrati vivono in contesti familiari che forniscono lo sviluppo di capacità musicali basilari. La gran parte di essi, quindi, possiede una buona coordinazione motoria, uno spiccato senso del ritmo, un buon controllo della voce e dell'intonazione.

4. *Esperienze e strategie della didattica musicale multiculturale.*

In tutto il mondo le esperienze didattiche in chiave multiculturale si stanno moltiplicando. Un respiro multiculturale ha ispirato per esempio alcuni congressi mondiali dell'International Society for Music Education (in particolare: *Sharing Musics of the World*, Seoul 1992; *The Universal Language*, Amsterdam 1996; *Ubuntu: Music Education for a Humane Society*, Pretoria 1998).

Significativi sono i temi trattati da una delle commissioni dell'ISME, dedicata alla Community Music Activity. La relazione presentata da questa commissione al convegno ISME del luglio 1998 è intitolata *Many Musics - One Circle* e focalizza le tematiche necessarie a realizzare un modello programmatico di educazione musicale su scala planetaria. La prima tra queste, «Cultural Diversity in Community Music», raccomanda una serie di iniziative ispirate al concetto di tolleranza delle diversità culturali nell'educazione musicale quali:

- l'approccio all'educazione musicale e alla musica nell'educazione con una prospettiva "mondiale" (incluso in questa prospettiva anche la storia della musica);
- lo sviluppo e la reperibilità di materiali per incoraggiare la tradizione orale, allo scopo di offrire forme alternative di trasmissione agli attuali sistemi di notazione.

Il perseguimento di queste finalità non si può ottenere che attraverso un'immissione nella scuola di repertori, strumenti, sistemi di creazione ed esecuzione musicale provenienti dalle varie culture del mondo.

La cosa non è nuova. Anche in Italia, dove si registra un certo ritardo su queste tematiche, quasi tutti i testi di educazione musicale contengono capitoli specificatamente dedicati alle musiche delle "altre" culture.

Forse la maggiore novità a cui si sta assistendo è il diffondersi del concetto di "pluralità musicale" come punto di partenza dei processi formativi. Alcuni autori definiscono "polimusicale" un modo di impostare le lezioni, in cui i suggerimenti provenienti da diverse culture sono utilizzati per formare gli allievi a una padronanza completa degli elementi basilari della musica [Shehan Campbell 1992].

La revisione dei cosiddetti *musical concepts* (ritmo, scala, melodia, ecc.) in senso multiculturale è stata del resto avviata da tempo in ambito musicologico [Nattiez 1987b]. Anche nella didattica si sta operando una graduale revisione di questi concetti di base a partire proprio dall'uso di repertori extraoccidentali. Si tratta di ripensare la teoria musicale di base nella prospettiva di mettere tutti in grado di comprendere tutto. Sul piano operativo ciò comporta la messa a punto di sistemi e materiali didattici atti a rendere i basilari concetti musicali (come ad esempio quelli di ritmo o di scala) trasversali e onnicomprensivi delle varie modalità presenti nel mondo.

Per il momento sembrano più diffuse, almeno a livello di scuole di base, esperienze di apprendimento di singole culture musicali. Manuali, raccolte ragionate a fini didattici delle musiche di tutto il mondo, CD-Rom che offrono percorsi di indagine musicale in singole aree culturali si stanno diffondendo rapidamente nei vari paesi europei. Qualcosa è cambiato da quando a ragione John Blacking lamentava:

I popoli e le tradizioni artistiche sono state riclassificate in modi stravaganti: ascoltare musica "africana" significa ascoltare uno o due generi di musica del Ghana [1987, p. 145].

I materiali didattici, spesso preparati da etnomusicologi o da insegnanti con formazione etnomusicologica, si giovano della disponibilità di repertori registrati e del relativo corredo di documentazione scientifica.

In alcuni paesi, come gli Usa o la Gran Bretagna, si ha una maggiore disponibilità di materiali e una più sperimentata ricerca [cfr. Anderson 1991; Anderson e Shehan Campbell 1989; Floyd 1996; Volk 1998; la serie di manuali pubblicati dalla Heinemann Educational in collaborazione con la Womad Foundation. In Floyd 1996 si trova una rassegna bibliografica, compilata attraverso schede critiche, di opere relative all'uso delle "musiche del mondo" nella didattica], che si esplica attraverso l'insegnamento nelle scuole e nelle università di strumenti etnici o la consuetudine del *work-shop* con

musicisti di diversa provenienza geografica. In Italia è a partire dagli anni Novanta che esperienze di questo tipo si sono intensificate soprattutto nelle scuole di base.

La conseguenza più evidente di questa produzione di idee e materiali è la ricerca di "traducibilità". In molti testi si nota un grande sforzo di mediazione tra saperi musicali di varie provenienze e i modi di apprendere propri della realtà scolastica occidentale. Spesso le strategie utili alla trasmissione della musica colta europea si rivelano inadeguate a repertori non occidentali o folklorici ed è quindi necessario escogitarne altre che siano comprensibili per chi deve apprendere, ma che non impoveriscano o stravolgano troppo i materiali da trasmettere. Alcuni espedienti messi in atto dalla ricerca etnomusicologica per trascrivere e analizzare i repertori di tradizione orale stanno trovando un considerevole impiego. È il caso, per esempio, del TUBS (Time Unit Box System), elaborato da James Koetting [1970] per lo studio degli insiemi percussivi africani, e utilizzato da Trevor Wiggins [1993] in un manuale a uso scolastico sulla musica dell'Africa occidentale.

Anche nella diffusione del cosiddetto bilinguismo musicale, ovvero l'apprendimento, a vari livelli, di una tradizione musicale che affianchi quella acquisita per nascita, emerge il problema della "traduzione". Ad esempio, i musicisti africani che tengono in Italia *work-shop* o corsi di percussioni devono elaborare un metodo che consenta loro di essere compresi da allievi che non hanno con le sonorità e le formularità delle loro musiche la stessa familiarità dei loro connazionali. Devono, ovvero, operare semplificazioni, riduzioni, scelte di repertori adeguati. Per musicisti abituati a una trasmissione "immediata" del sapere musicale, come è nella maggior parte dei casi in Africa, ciò vuol dire passare a una trasmissione "mediata", in cui il ruolo del "maestro" è fondamentale e i principi dell'imitazione aurale e gestuale possono anche non essere sufficienti.

Questo fenomeno è speculare a quello a cui si assiste in paesi extraeuropei, come, per restare nell'esempio, quelli africani. Dopo un periodo di "imposizione dall'alto" della teoria e della didattica musicale europee, nei contesti scolastici di alcuni paesi si è optato, con la fine della colonizzazione e la nascita di stati indipendenti, per la valorizzazione di patrimoni musicali tradizionali. In Kenya, ad esempio, nel 1982 è stata creata una commissione presidenziale, composta da musicisti, per definire le linee di salvaguardia e diffusione, anche a livello scolastico, della musica tradizionale [Floyd 1996, pp. 186-87]. Nel frattempo, però, in molte realtà, si è formata una generazione di musicisti e insegnanti con una competenza bimusicale. A questi ultimi si deve una produzione di materiali didattici in cui i repertori tradizionali vengono filtrati dai sistemi di insegnamento europei: trascrizione dei testi delle canzoni, trascrizioni su pentagramma delle melodie, intavolature per l'uso degli strumenti, ecc. [Matore 1991; Mensah

1971]. Il lavoro di questi musicisti e di molti insegnanti è talvolta affiancato da musicisti tradizionali che vengono invitati nelle scuole o nelle università a tenere corsi e lezioni. Anche le procedure di insegnamento di questi maestri è parzialmente condizionata dalla struttura scolastica di tipo europeo: in effetti, a differenza di quanto avviene nei villaggi, essi sono chiamati a operare in contesti interetnici e in una realtà *in vitro*.

Del resto anche le grandi tradizioni asiatiche, come quella indiana, basate sulla trasmissione orale e sulla dipendenza totale dell'allievo dal maestro, stanno in qualche modo cambiando. Le classi con più studenti stanno sostituendo il tradizionale rapporto maestro-allievo e alcune forme di scrittura per "esercitarsi a casa", nate per gli stranieri, stanno diventando prassi comune.

Non a caso, quindi, l'ISME ha esplicitato tra i suoi obiettivi quel richiamo alla "tradizione orale" di cui si è detto sopra. La tradizione orale racchiude in sé alcune grandi risorse:

- la trasmissione del sapere musicale attraverso l'esperienza concreta dell'apprendimento di veri repertori musicali (riducendo al minimo non solo la dicotomia tra "teoria" e "pratica", ma anche tra l'"esercizio" e il "brano" vero e proprio);
- la possibilità di "soministrare" in un'unica soluzione il prodotto musicale da apprendere nella sua integrità; la scrittura su pentagramma infatti conduce inevitabilmente a un apprendimento "a tappe", per esempio le "note", poi il ritmo, poi la dinamica, infine la verifica della parte nell'insieme; nella prassi orale l'elemento da apprendere suggerito dal maestro è generalmente completo in ogni sua parte; in molti contesti didattici, soprattutto nelle scuole elementari e materne, questo sistema risulta più immediato ed efficace.

In attesa che la ricerca sul recupero dei sistemi di trasmissione orale produca itinerari didattici compiuti, si può dare per consolidata, almeno, l'abitudine a presentare in classe le culture musicali oggetto di studio attraverso l'ascolto o la visione di documenti musicali. L'esecuzione a scuola di canti di varia parte del mondo attraverso trascrizioni su pentagramma, infatti, viene ancora utilizzata come esercizio corale o per generici appelli alla fratellanza universale, ma costituisce un'esperienza limitata sul piano del confronto multiculturale vero e proprio:

L'emissione fisica del suono (timbro, intensità, altezza, durata, ecc.), senza dubbio rappresenta un importante condizionamento naturale-culturale di qualsiasi civiltà musicale [...]. Si tratta di diversità fisiologiche, oggi puntualmente individuate da sonografi o analizzatori elettronici, dalle quali non si può prescindere se si vuole capire o eventualmente ri-produrre una qualsiasi altra cultura musicale [Carpitella 1985, pp. 8-9].

Un orizzonte particolare, sfruttato soprattutto nella scuola di base, dove i tempi generalmente non consentono di approfondire e assorbire completamente nozioni e repertori relativi a culture musicali diverse, è quello di partire da stimoli multimusicali per alimentare le capacità creative degli alunni. Questa soluzione, raccomandata soprattutto per evitare che il confronto interculturale si riduca a tentativi malriusciti di riproduzione dell'originale, consiste nell'estrapolare da un qualunque stimolo di partenza (l'ascolto di un brano, l'osservazione di uno strumento) un principio creativo (procedimenti compositivi, tecniche costruttive, ecc.) da applicare per la realizzazione di un progetto originale [Giuriati 1985]. Questo modo di lavorare induce comunque gli alunni a un confronto impegnativo con i materiali sonori originali, che in genere va ad alimentare la curiosità, l'apprezzamento e talvolta la simpatia verso le culture musicali con cui si è entrati in contatto.

Un altro modo per avvicinare gli studenti a specifiche culture musicali è l'applicazione didattica di un punto di vista proprio dell'antropologia musicale, intesa come scienza delle motivazioni, più che dei procedimenti, del fare musica.

Alcuni libri di testo italiani contengono proposte in tal senso: vengono individuate alcune funzioni della musica (quella di stimolo motorio, di legame con il rito, di esaltazione di obiettivi socialmente condivisi, ecc.), indi viene messa in luce la ricorrenza di tali funzioni in contesti diversi per tempo e luogo (i primi itinerari didattici in questo senso sono stati proposti da Carlo Delfrati nel testo per le scuole medie *Progetti sonori*, la cui prima edizione risale al 1979). Questo approccio risponde a una necessità segnalata dalla pedagogia musicale: quella di costruire unità didattiche sui bisogni e sulle motivazioni espresse dagli alunni [Disotey 2001; Piatti 1994]. In questa prospettiva è possibile, anche se laborioso, individuare punti di contatto tra i modi di vivere la musica espressi dagli studenti e quelli testimoniabili in uno o più "altrove": così alcuni itinerari didattici sulla danza possono essere provocati dalla "voglia" di discoteca; i canti da stadio possono costituire il punto di partenza per indagini sulle relazioni tra modalità della musica e identità di gruppo; la difficoltà di molti ragazzi a cantare in pubblico può essere affrontata in laboratori sull'uso della voce nelle diverse culture, che sollecitino una conoscenza e padronanza della vocalità individuale.

5. Conclusioni.

Chiunque si occupi di educazione multi- o inter-culturale sa bene di operare in un campo "fluidò".

Da una parte la novità delle problematiche pone l'insegnante in una condizione rischiosa. Chi insegna sa di cimentarsi su un terreno a cui spesso

non è preparato, e di basarsi più su suggestioni che su un'esperienza consolidata. Ciò contrasta con i naturali obblighi formativi della didattica. Le sperimentazioni non possono che avvenire con gli alunni, con risultati talvolta esaltanti, ma talvolta fallimentari.

Dall'altra parte vi è una sensibile pressione della realtà esterna alla scuola, percorsa (a volte drammaticamente) dalla dinamica universale-particolare. L'obiettivo dell'educazione multiculturale è preparare i ragazzi a una società "planetaria", che sia terreno di libero confronto e di libere scelte anche sul piano musicale. Ma i particolarismi, gli integralismi, i separatismi, i vari tipi di razzismo, che sono all'ordine del giorno in molte parti del mondo, potrebbero (e talvolta già lo fanno) trascinare con sé anche la musica in una dolorosa "controtendenza".

Talvolta gli esperti, dibattendo sulle finalità dell'educazione musicale multiculturale, hanno sostenuto che non si possono confondere tra loro terreni che devono rimanere separati: insegnare non è far politica, la musica non deve diventare necessariamente una bandiera [Blacking 1987; Shehan Campbell 1992]. Questa posizione, probabilmente da condividere, va approfondita alla luce dei fatti. Nella vita scolastica è possibile trovarsi in situazioni estremamente problematiche.

Riferiamo un episodio verificatosi in una scuola di Roma. Un quattordicenne immigrato peruviano, nell'imparare una canzone sulla pace con un testo in più lingue, rifiutò di cantare la strofa in ebraico. Il suo rifiuto derivava da idee razziste assorbite frequentando un gruppo di "ultrà", tifosi di una squadra di calcio, in cui evidentemente aveva trovato uno spazio per integrarsi (l'episodio è avvenuto a chi scrive nel 1994). Non si può negare che il rapporto tra questo ragazzo e il suo club calcistico sia stato di tipo interculturale. Dal quel gruppo aveva assorbito idee che gli erano estranee per cultura e provenienza geografica, ma che rispondevano alla necessità di riscattare il suo senso di diversità e inferiorità. La proposta interculturale dell'insegnante era invece debole e superficiale, una sorta di scorciatoia in cui la musica non era vista come un oggetto culturale da conoscere e apprezzare, ma come supporto accattivante di un valore extramusicale, pur importantissimo come la fratellanza universale. Probabilmente un lavoro approfondito sulla musica yiddish (da cui era tratta, tra l'altro, la melodia della canzone) avrebbe portato a migliori risultati.

Si proverà quindi ad avanzare alcune conclusioni:

- 1) l'intercultura non ha solo segni positivi;
- 2) l'educazione musicale multiculturale può aiutare in un processo educativo al rispetto, alla tolleranza, alla valorizzazione delle differenze, alla ricerca creativa di soluzioni ibride per crescere culturalmente;
- 3) per far questo non valgono le "scorciatoie": è necessario un lavoro minuzioso di conoscenza delle diverse culture, in cui la musica sia la

vera protagonista e non il motivo di contorno o supporto di ideali positivi pur fondamentali;

- 4) ogni progetto educativo non può basarsi solo su principi astratti, per quanto encomiabili, ma deve essere commisurato alla complessità sociale e culturale in cui la scuola si trova a operare.

AA.VV.

1984 *Universals II*, «The World of Music» (numero monografico), XXVI, n. 2.

Anderson, W. M.

1991 *Teaching Music with a Multicultural Approach*, Music Educators National Conference, Reston Va.

Anderson, W. M., e Shehan Campbell, P.

1989 (a cura di), *Multicultural Perspectives in Music Education*, Musical Educator National Conference, Reston Va.

Blacking, J.

1973 *How Musical is Man?*, University of Washington Press, Washington (trad. it. *Come è musicale l'uomo?*, Ricordi-Unicopli, Milano 1986).

1987 *A Commonsense View of all Music*, Cambridge University Press, Cambridge.

Boilès, Ch.

1984 *Universals of Music Behaviour. A Taxonomic Approach*, in «The World of Music», XXVI, n. 2, pp. 50-65.

Caronia, L.

1996 *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in Nigris 1996, pp. 17-78.

Carpitella, D.

1985 *Prefazione*, in Giuriati 1985, pp. 5-13.

Degli Esposti, M.

1993 *Progetto Rondini: una proposta musicale per l'accoglienza*, in «Musica Domani», XXIII, n. 89, pp. 31-34.

Delalande, F.

1993 *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso e L. Marconi, Clueb, Bologna.

Demetrio, D.

1992 *Educazione interculturale: quali competenze per gli educatori*, in Piatti 1992, pp. 43-56.

Disoteco, M.

1998 *Didattica interculturale della musica*, Emi, Bologna.

2001 *Antropologia della musica per educatori*, Guerini Studio, Milano.

Facci, S.

1997 *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*, in collaborazione con A. Colaiani e E. Treglia, Edt, Torino.

- Facci, S., e Ferrari, F.
1992 *Noi ascoltiamo con Sim-patia*, in Piatti 1992, pp. 75-85.
- Ferrari, F.
1994 *La cultura musicale dei ragazzi*, in G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro*, «Quaderni della SIEM», n. 6, Ricordi, Milano, pp. 78-87.
- Ferrari, F., e Strobino, E.
1994 (a cura di), *Imparerock? A scuola con la popular music*, «Quaderni della SIEM», n. 7, Ricordi, Milano.
- Floyd, M.
1996 *World Musics in Education*, Scholar Press, Aldershot.
- Giannattasio, F.
1992 *Il concetto di musica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Giuriati, G.
1985 (a cura di), *Forme e comportamenti della musica folklorica italiana. Etnomusicologia e didattica*, Unicopli, Milano.
- Giusti, M.
2001 *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Koetting, J.
1970 *Analysis and notation of West African drum ensemble music*, in «Selected Reports in Ethnomusicology», I, n. 3, pp. 115-46.
- Lees, H.
1992 (a cura di), *Music Education. Sharing Music of the World*, ISME, Christchurch (New Zealand).
- Matare, J.
1991 *Music and Musical Instrument in the Life of an African Child*, Hug Musik, Zürich.
- Mensah, A. A.
1971 *Folk Songs for Schools*, Ghana Publishing Corporation, Accra.
- Musgrove, F.
1982 *Education and Anthropology*, Wiley, London.
- Nanni, A.
1998 *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Emi, Bologna.
- Nanni, C.
1996 *Intercultura e educazione delle persone*, in Sirna 1996, pp. 73-82.
- Nattiez, J.-J.
1987a *Musicologie générale et sémiologie*, Bourgois, Paris (trad. it. *Musicologia generale e semiologia*, Edt, Torino 1989).
- 1987b *Il discorso musicale. Per una semiologia della musica*, a cura di R. Dalmonte, Einaudi, Torino (3^a ed. 1998).
- Nigris, E.
1996 (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.

- Piatti, M.
1992 (a cura di), *L'educazione musicale in una società multi-etnica*, Pro Civitate Christiana, Assisi.
- 1994 (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna.
- 1995 (a cura di), *Io-tu-noi in musica. Identità e diversità*, Pro Civitate Christiana, Assisi.
- Shehan Campbell, P.
1991 *Lessons from the World, a Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*, Schirmer Books, Reston Va.
- 1992 *The world of music through American eyes: a case for multiethnic consciousness in teaching the world's music traditions*, in Lees 1992, pp. 32-42.
- Sirna, C.
1996 (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il segnalibro, Torino.
- Surian, A.
1995 *Le parole della musica*, in «Cem/mondialità», XXVI, n. 4, pp. 21-24.
- Susi, F.
1999 *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze, strumenti*, Armando, Roma.
- Tagg, Ph.
1994 *Popular music. Da Kojak al Rave*, a cura di R. Agostini e L. Marconi, Clueb, Bologna.
- Volk, T. M.
1998 *Music, Education and Multiculturalism: Foundation and Principles*, Oxford University Press, Oxford.
- Wiggins, T.
1993 *Music of West Africa*, Womad Foundation, Heinemann Educational Books, Oxford.