



Mario Piatti

CULTURA MUSICALE E PROFESSIONI

L'argomento 'cultura musicale e professioni', può prestarsi ad interpretazioni variegata ed offre ampi spazi di riflessione sotto vari punti di vista, da quello storico a quello antropologico, ma anche da quello più strettamente di politica culturale o di scelte legislative ed economiche a quello più specificamente pedagogico. E' quindi necessario delimitare il campo d'osservazione per non rischiare di perdersi in meandri e stradine che rischiano di farci perdere l'orientamento. Cercherò allora, tenendo conto anche delle finalità del volume in cui questo saggio è inserito, di focalizzare le mie considerazioni su tre punti:

- 1) il cambiamento che sta avvenendo nelle istituzioni formative, in quanto tale cambiamento dovrebbe rispondere anche all'esigenza di una migliore preparazione alle professioni;
- 2) la componente identitaria, come elemento essenziale della costruzione di sé, e quindi della visione che ciascuno di noi ha di se stesso nei confronti anche delle aspettative lavorative;
- 3) la fluidità del concetto di cultura, che mette in gioco i paradigmi di riferimento che si adottano.

1. IL CAMBIAMENTO NELLE ISTITUZIONI FORMATIVE

Tra verticismo e reticolarità

E' ormai evidente a tutti, che i sistemi formativi e scolastici italiani sono in perpetua ebollizione. Per quanto riguarda gli studi musicali, il fuoco sotto la pentola è stato energicamente alimentato dalla legge 508 del 21.12 1999 (in G.U. del 4.1.2000: "Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli istituti musicali pareggiati"), nonché dalle leggi relative all'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla riforma dei cicli, e l'attivazione di corsi a indirizzo musicale

nelle scuole secondarie di I grado e di licei a indirizzo musicale-coreutico. Sulla riforma della scuola, con particolare riferimento a 'musica', rimando però ai contributi degli altri autori presenti in questo libro.

La revisione dei curricoli scolastici (a cui è funzionale la discussione sui "saperi"), la possibilità, per ogni singola istituzione, di decidere una parte del curricolo in modo autonomo, l'attribuzione dell'autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile al nuovo 'sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale', tutto ciò farà sì che il sistema verticistico finora dominante si trasformi in un sistema reticolare. Dall'uniformità che spesso frenava l'innovazione e la flessibilità, si dovrebbe passare ad una diversificazione che dovrebbe favorire una più adeguata risposta ai bisogni formativi e la valorizzazione delle molteplici risorse umane, finanziarie e strutturali di un territorio specifico, rispondendo quindi anche alla molteplicità delle diverse professioni musicali che la realtà socioculturale contemporanea richiede (ma su questo ritorneremo più avanti).

Ovviamente, questo passaggio dal centralismo burocratico al decentramento della gestione, esigerà impegno e attenzione per realizzare un buon attivismo democratico che dovrà coinvolgere, in modo cooperativo, tutti i soggetti impegnati nei processi formativi: studenti, docenti, famiglie, enti locali, associazioni, istituzioni.

Una prospettiva ecologica

L'agire in rete in modo cooperativo esige a mio avviso l'assunzione di una prospettiva che potremmo definire ecologica. Si tratta, in definitiva, di cogliere il senso della vita e delle sue manifestazioni come qualcosa che nasce e si sviluppa pienamente solo se siamo in grado di comprendere l'interdipendenza e l'interazione tra gli esseri viventi e il loro ambiente, sviluppando continui riequilibri, alla ricerca di un'unità dinamica in cui si accettano le diversità e si valorizzano le differenze.

La prospettiva ecologica ci porta ad evidenziare le relazioni: tra persone, tra i saperi, tra le istituzioni.

Nel primo caso, le relazioni tra persone, si tratta in particolare di ripensare non solo le dinamiche specifiche del rapporto tra insegnanti e allievi (sul piano psicologico, metodologico e didattico), ma anche del rapporto tra docenti, per valorizzare in modo più efficace le risorse umane esistenti, sia sul piano artistico, come su quello della ricerca didattica e dell'innovazione culturale. L'attenzione agli 'stili cognitivi' degli allievi dovrebbe andare di pari passo con una verifica e una valutazione degli 'stili comunicativi' dei docenti, con la loro capacità di attivare relazioni empatiche, propositive (e non solo valutative).

Per quanto riguarda la relazione tra i saperi, se la tesi fondamentale di una visione ecologica è che tutto è in relazione con tutto in tutti i punti, possiamo guardare agli studi musicali (soprattutto quelli delle istituzioni dell'alta formazione) come ad un insieme articolato e complesso in cui dovrebbero essere superati i compartimenti stagni, o anche i curricoli del tipo "collezione" (a strati, o a cassette), con rigide gerarchie tra materie principali e materie secondarie, per favorire la costruzione di "curricoli integrati", nei quali l'organizzazione gerarchica cede il passo ad un'idea relazionale tra i diversi

campi del sapere e del fare musicale e tra il musicale e gli altri campi di conoscenza e d'esperienza.

Su questo punto la riforma degli studi musicali ha quasi tutto da fare, valorizzando in ogni caso ciò che di positivo è emerso dalle esperienze di alcune coraggiose sperimentazioni di questi anni e analoghe esperienze in varie parti del mondo. In particolare, la sfida riguarda la costruzione di curricoli sia per i diversi indirizzi degli studi superiori orientati alle diverse aree professionali (ad es.: esecutiva, compositiva, tecnologica, musicologica, pedagogica, manageriale), sia per i costituendi licei musicali e l'adeguamento dei corsi ad indirizzo musicale nella scuola di base.

In definitiva, non hanno più ragione di esistere (in una prospettiva ecologica), gli 'esperti idioti' che conoscono solo ciò che è connesso con il loro campo specifico di studi, anche in musica. Questo significa che in una visione ecologica della formazione, e in particolare di una formazione che vuole orientare ad una molteplicità di professioni, occorre potenziare ad es. la quantità e la qualità di pratiche e tecniche di lavoro interdisciplinare, lavoro che porti a pensare, ad insegnare, ad apprendere secondo il principio che è meglio "e - e" che non "o - o": ciò significa abbattimento di muri, di steccati, di frontiere tra i diversi campi del sapere, tra i diversi generi musicali, tra le diverse pratiche d'uso della musica.

Come sostiene Edgar Morin, "c'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. (...) Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazione, ma anche ignoranza e cecità. Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema d'insegnamento obbedisce loro. C'insegna, a partire dalle scuole elementari, ad isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e ad integrare. C'induce a ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e non di comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini e contraddizioni nel nostro intelletto" (in: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 6-7).

Non è facile immaginare, nel campo della formazione musicale, questi nuovi 'curricoli integrati' che tra l'altro, oltre che essere calibrati su un'interazione-integrazione dei vari campi disciplinari, dovranno prevedere una molteplicità di attività formative: non solo quindi la lezione frontale e individuale, ma anche laboratori, tirocini, gruppi di ricerca, e così via, con una particolare attenzione all'interazione tra esperienze di studio e pratiche musicali nei diversi ambiti di ciò che È denominato 'il sociale'. Parafrasando quanto Morin indica in merito all'università, possiamo chiederci: "il Conservatorio e le Scuole musicali in genere deve adattarsi alla società o la società deve adattarsi al Conservatorio?". Con Morin possiamo rispondere: "C'è complementarità e antagonismo fra le due missioni, adattarsi alla società e adattare la società a sé: l'una rinvia all'altra, in un circolo che dovrà essere virtuoso. Non si tratta

solo di modernizzare la cultura" (e, aggiungiamo noi, la cultura musicale): "Si tratta anche di creare una cultura per la modernità" (cit., pag. 85). Questo implica anche un forte ripensamento del rapporto tra insegnamento e apprendimento, con riferimento anche alle modifiche dei programmi di studio e di quelli che finora erano considerati programmi d'esame (in particolare nei Conservatori). La modifica di quest'ultimi non è sufficiente per creare 'una cultura per la modernità'. Facendo un paragone forse un po' azzardato (ma in sintonia con i temi ecologici) potrei dire che pensare che la semplice ristrutturazione dei programmi d'esame abbia come conseguenza una qualificazione migliore dell'insegnamento e dell'apprendimento è come pensare che la raccolta differenziata dei rifiuti migliori la qualità dei consumi.

Infine, le relazioni tra istituzioni.

Ecologia è anche specifica attenzione ai contesti e al territorio. Questo significa non solo valorizzare le risorse locali, ma anche capacità di accoglienza, integrazione e sviluppo delle persone, e quindi delle risorse umane cosiddette 'extracomunitarie'; quindi capacità di pensare globalmente ma di agire localmente (come pure di agire localmente ma pensando in prospettiva di globalità), secondo i principi della solidarietà e della corresponsabilità. Per i Conservatori di musica e gli Istituti Musicali Pareggiati, lo strumento che la legge di riforma prevede (e che io interpreto come dispositivo ecologico) per favorire la valorizzazione delle risorse locali, e nello stesso tempo per non chiudersi in ghetti nazionalistici, è "l'autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile" definita da appositi statuti e regolamenti. L'autonomia e l'interazione tra istituzioni (a livello locale ma anche internazionale) è, a mio avviso, uno degli aspetti cardine della riforma, e la stessa legge 508 prevede già la possibilità di attivare convenzionamenti e accordi di programma con enti e istituzioni pubbliche e private (comprese, dico io, le Scuole di musica nelle loro varie articolazioni). Questo, a mio avviso, potrà favorire l'attivazione di spazi e tempi di formazione-lavoro per tutti coloro che intendono svolgere qualche professione più specificamente attinente alla 'musica'.

Prima di terminare questo primo punto vorrei ricordare ancora una questione che si riferisce agli elementi strutturali. E' importante capire come rendere funzionanti certi meccanismi di risanamento ecologico: non si può pensare di bonificare un terreno semplicemente asportando le scorie ivi sotterrate più o meno clandestinamente. Occorre da un lato vigilare perché qualcuno non continui in modo truffaldino a depositare le sue scorie, e dall'altro occorre progettare un nuovo design per quel territorio. Fuor di metafora: se i nuovi Istituti Superiori per gli Studi Musicali (come, secondo la legge 508, dovrebbero chiamarsi i Conservatori e gli Istituti Musicali Pareggiati riformati) dovranno rispondere al meglio alle proprie funzioni, occorrerà dotarli non solo di statuti e regolamenti idonei per gestire l'autonomia, ma anche delle risorse finanziarie adeguate, in particolare per permettere a docenti e studenti di attivarsi in un campo, quello della ricerca, che, se pure fino ad oggi è stato praticato in modo frammentario e il più delle volte a titolo personale, è diventato ora uno dei diritti-doveri fondamentali di queste Istituzioni.

Si tratta, in conclusione, di lavorare sul possibile sognando l'impossibile. Occorre, in altre parole, usare tutti gli spazi istituzionali disponibili affinché con le normative vigenti si possano costruire progetti formativi in grado di

rispondere al meglio ai desideri di ragazzi e ragazze che credono nelle proprie capacità musicali e nella possibilità di usare tali capacità per costruirsi professionalmente un futuro. In ogni modo c'è ancora molto da fare affinché i vincoli delle leggi statali e regionali siano trasformati in opportunità, mettendo in gioco tutte le potenzialità e le risorse di logica e di fantasia di cui i musicisti sono dotati (e, se del caso, operando per trasformare le normative in vigore). Termino quindi con un auspicio: che gli Istituti Superiori per gli Studi Musicali sappiano essere non solo strumenti di conservazione vitale (vale a dire non rigida, stereotipa e dogmatica) e di trasmissione del patrimonio culturale del passato, ma anche luoghi per l'elaborazione e la creazione di contesti e di eventi culturali innovativi, in grado di indicare e sostenere il cammino di uomini e donne che desiderano rendere questa nostra Terra-Patria più democratica e più umana. Anche con la musica.

2. LA COMPONENTE IDENTITARIA

Identità personale e professionale

E' più che ovvio che la scelta di una professione è determinata da un insieme di fattori tra loro condizionantesi, e difficilmente, soprattutto oggi, un giovane o una giovane riesce subito a 'sistemarsi', professionalmente parlando, in modo definitivo. La propria 'identità', dal punto di vista professionale, è un processo che spesso richiede parecchio tempo per assestarsi, mettendo in gioco problematiche che investono in modo complessivo il proprio modo di agire e di pensare, oltre che le relazioni amicali e parentali.

Riprendendo in parte alcune considerazioni espresse in altra sede (cfr. M. Disoteco, M. Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano 2002, in particolare pp. 133-150), vorrei ribadire come le trasformazioni della realtà socioculturale contemporanea hanno inciso anche sul modo in cui ci vediamo e ci pensiamo: se nelle società tradizionali l'identità personale e professionale era in buona parte definita di fatto alla nascita senza grandi possibilità, per la maggior parte degli individui, di modificarla nel tempo, oggi le cose sono profondamente cambiate, tanto che, come sostiene Jervis, "anche nelle parti più povere della terra i bambini incontrano stimoli che li incoraggiano a pensare che la loro identità potrà – fortuna aiutando – non aver nulla a che fare con quella dei genitori. Persino nei luoghi più distanti dai grandi centri del benessere le nuove identità si propongono all'infanzia nei suggerimenti che emergono dagli incontri con oggetti di consumo, nell'osservazione di turisti e viaggiatori e, naturalmente, nelle seduzioni degli schermi televisivi" (G. Jervis, *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 41).

A questo proposito potremmo creare un parallelo tra i "condizionamenti" che il clan familiare imponeva all'identità di bambine e bambini nella società preindustriale, e ciò che il clan televisivo impone, sempre attraverso la mediazione parentale, come modelli di comportamento musicale sia infantile che adulto, anche in merito alle varie professioni musicali. In realtà va tenuto presente che "tuttora in molti settori della nostra società le identità individuali sono, se non 'date' dalla nascita, almeno pesantemente condizionate dalla famiglia. Sono minoritari gli ambienti sociali in cui i figli adulti se ne vanno *realmente* da casa, e dopo compiuti i vent'anni rompono i legami di soggezione – e di protezione – familiare, e si autodeterminano rischiando se stessi e i

propri talenti nel mondo secondo le *proprie* inclinazioni. In Italia, infatti, esiste ancor oggi una scarsa mobilità delle identità attraverso le generazioni" (Jervis, cit. p. 42).

Non so quanto queste indicazioni di Jervis sono applicabili alle scelte professionali dei giovani in campo musicale. Come pure non mi risulta che esistono ricerche mirate per una verifica del rapporto tra permanenza in famiglia e studi musicali, con successivo avvio a "lavori" nel settore della musica, il più delle volte precari o stagionali: un'ipotesi che azzardo è che, data la scarsità di impiego in questo settore, i giovani non solo tendano a prolungare la loro permanenza in famiglia, ma prolunghino, una volta acquisito un diploma, anche i loro studi musicali iscrivendosi a nuovi corsi per acquisire altri diplomi, in vista di una maggiore molteplicità di competenze che li mettano in grado di rispondere alle diverse occasioni di lavoro. Riteniamo che anche da qui nascano molte frustrazioni, molte "perdite d'identità", da parte di chi, magari a partire dall'infanzia, è stato allevato nella convinzione che da grande sarebbe diventato un "musicista" di successo. Molteplicità di competenze, in campo musicale (saper suonare più strumenti, saper comporre e arrangiare, saper lavorare con strumenti informatici, saper insegnare, ecc.) potrebbe significare anche maggior flessibilità e quindi adattabilità alle diverse situazioni e a molteplicità di mansioni, con una proiezione di sé in contesti sempre più virtuali, privi, come dice Jervis, di un qualsivoglia "spessore corporeo".

Non è facile in ogni modo pensare di poter costruire delle buone identità musicali in ambiti sociali che richiedono una continua rinegoziazione di sé, e quindi non è facile predisporre, a medio-lungo termine, progetti di formazione professionale. Con riferimento ad un saggio di R. Sennet (*L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano 1999), Carmençita Serino si chiede: "Cosa accade del senso di sé quando l'organizzazione sociale dell'economia e del lavoro minaccia quel tempo interno, lineare, in cui i risultati e gli scopi assumono un carattere cumulativo, si distribuiscono in tappe lungo un piano prospettico, alimentano una "narrazione" che è strumento indispensabile dell'integrità personale, dell'autostima, della coerenza e continuità dell'immagine di sé? Cosa accade, si chiede ancora Sennet, quando le qualità richieste dal lavoro, e quelle richieste dalla morale divergono così drammaticamente, quando il distacco delle relazioni interpersonali, la cooperazione superficiale, la competizione spinta sono più funzionali e "paganti" dei valori della lealtà, del servizio, della socialità solidale?" (C. Serino, *Percorsi del sé. Nuovi scenari per la psicologia sociale dell'identità*, Carocci, Roma 2001, p. 139).

Nel campo delle professioni musicali, un recente rapporto Censis ("L'alta formazione artistica e musicale. Professionalità, mercato e sviluppo in un'area di eccellenza del Made in Italy", Roma, 2003) mette in luce elementi di convergenza e di discrepanza tra gli studi musicali effettuati e il lavoro svolto. Dai dati raccolti è possibile, secondo gli analisti del Censis, evidenziare "uno scenario occupazionale moderatamente positivo. Nel complesso, a tre anni e ad un anno di distanza del conseguimento del titolo lavora, rispettivamente, il 63% ed il 53,3% degli intervistati" (67,6% e 56,4% per i diplomati al Conservatorio o IMP).

Importante il particolare che "l'impegno in attività coerenti con il titolo conseguito è più diffuso tra i diplomati del segmento musicale", sia per i diplomati da un anno (il 30%) che per i diplomati da tre anni, che salgono al 40,8%; mentre abbiamo (sempre per i Conservatori) il 14,3% in cerca di prima occupazione dopo un anno, che scende al 9,6% per i diplomati da tre anni e il 34,9% che prosegue ulteriormente gli studi.

Correlando i dati occupazionali con gli indirizzi di studio maggiormente seguiti, il rapporto Censis segnala " le buone performance occupazionali della 'composizione e direzione d'orchestra' con il 50% di diplomati del 2002 e il 66,7% di diplomati nel 2000, con occupazione coerente; le buone prospettive di lungo periodo della 'didattica della musica', che passa dal 29,6% di occupazione coerente ad un anno di distanza dal diploma, al 61,5% dopo tre anni, e di 'viola e violoncello', che passa dall'11,1% di occupati coerenti del 2002 al 58,8% del 2000 (...); le difficoltà occupazionali per chi studia flauto, pianoforte, violino" (p. 59).

L'ultima parte di questo paragrafo del rapporto Censis prende in esame il livello di coerenza del lavoro con il titolo di studio conseguito, evidenziando gli aspetti legati alla tipologia dei contratti di lavoro, al tempo medio impiegato mensilmente, alla mobilità sul territorio, al tempo intercorso tra conseguimento del diploma e inizio del lavoro (mediamente circa un anno, anche se si evidenzia come il 70,8% dei diplomati di Conservatorio/IMP del 2002 ha iniziato l'attuale lavoro 'coerente' prima del conseguimento del titolo), ai canali attraverso i quali si è ottenuto il lavoro, al trattamento economico (ritenuto generalmente soddisfacente), alle prospettive di carriera (in maggioranza i diplomati sono ottimisti) e di mobilità professionale (il 45% dei diplomati di conservatorio è soddisfatto in merito alla stabilità/sicurezza del lavoro).

Altre considerazioni analitiche evidenziano come "la discriminazione di genere non sembra essere una realtà avvertita nel settore artistico-musicale", sia per la ricerca del lavoro che per le prospettive di carriera, mentre c'è una buona percentuale d'intervistati che ha espresso la volontà di cambiare lavoro, a prescindere dal grado di soddisfazione espresso in merito al lavoro attuale. Per i diplomati di Conservatorio questo stimolo sembra essere soprattutto di tipo economico.

Nel paragrafo concernente i diplomati con occupazione non coerente con il titolo di studio Afam conseguito, tra i vari aspetti si evidenzia come "la possibilità per gli studenti di Conservatorio di seguire parallelamente sia il percorso musicale sia un percorso universitario (possibilità non più prevista dalla riforma in atto), fa sì che tra gli intervistati vi sia una quota non indifferente di diplomati al Conservatorio che svolge un lavoro coerente con un altro titolo di livello superiore posseduto" (p. 88).

Infine, per quanto riguarda i diplomati in cerca di prima occupazione, a proposito del tempo effettivo di ricerca attiva di lavoro va rilevato com'è alta la percentuale (complessivamente circa il 73% tra i diplomati nel 2000) di chi cerca lavoro da 2, 3 o più di tre anni. C'è in ogni modo una buona percentuale di diplomati in cerca di prima occupazione che svolgono o hanno svolto lavori occasionali (l'81,1% per i diplomati nel 2000, il 75,8% per i diplomati nel 2002). Gli ultimi dati riguardano i diplomati che hanno perso o lasciato un posto di lavoro (disoccupati in senso stretto, il 7,1% dei diplomati nel 2002 e il 9,9% di quelli nel 2000).

Il dossier si chiude con alcune annotazioni relative agli studenti, che rappresentano circa un quarto dei diplomati, e di questi "quasi la metà sta frequentando un corso universitario ed una quota consistente un corso di specializzazione nell'ambito della propria formazione artistico-musicale" (p. 120).

Al di là del significato di alcuni dati statistici che potrebbero dare l'impressione d'oggettività, rimane qualche dubbio sul quadro generale di riferimento della ricerca del Censis, soprattutto se si leggono alcune righe della presentazione del rapporto, dove si afferma: "Pur in una congiuntura internazionale non facile l'Italia, ormai da anni, registra una grande capacità competitiva ed un'affermazione di assoluta eccellenza in diversi ambiti riferibili alla cultura e alle arti. C'è qualcosa di più dell'essere il più importante bacino di storia e beni culturali, in quanto si va affermando sul piano internazionale uno stile di vita improntato alla creatività, alla cultura e alla qualità che trova nel 'marchio italiano' un riconoscimento assolutamente unanime". Appunto: accanto al principio liberista della competizione applicato anche alla cultura e all'arte e ad una rivendicazione di superiorità (ma di quale 'storia' siamo il più importante bacino?), si evidenzia che la qualità delle cose non è data dalla sostanza del prodotto, ma dal 'marchio', per cui, come dice Naomi Klein, "... la crescita astronomica del potere culturale e patrimoniale delle multinazionali negli ultimi quindici anni può essere sostenibilmente ricondotta ad un'idea apparentemente innocua concepita da teorici del management a metà degli anni Ottanta, secondo la quale le grandi aziende devono produrre principalmente marchi e non prodotti" (N. Klein, *No logo. Economia globale e nuova contestazione*, Baldini&Castoldi, Milano 2001, p. 25). Si sa come l'attuale (ovviamente mentre scrivo questo saggio, settembre 2005) responsabile del MIUR sia legata a doppio filo alle multinazionali e, unitamente al capo del governo, condivida in pieno le linee guida dell'accordo generale del WTO (Organizzazione Mondiale del Commercio) in merito agli accordi generali sul commercio dei servizi, compresa l'istruzione (GATS).

Cultura dei ragazzi e cultura della scuola

Nel rapporto Censis citato, non vengono però analizzate le cause di una certa discrepanza e inadeguatezza tra i contenuti della formazione ricevuta (prevalentemente centrata sulla conoscenza e la pratica musicale che fa riferimento ad una certa cultura 'classica') e gli ambiti lavorativi, nel settore specifico della musica, caratteristici della contemporaneità. C'è da supporre che la formazione professionale in questi ambiti sia frutto quasi esclusivamente di percorsi autodidatti o di 'formazione in servizio', una formazione e una specializzazione che sono acquisite nel concreto delle situazioni lavorative, e di cui di fatto la scuola, l'università, il conservatorio non si occupano.

Che esista una certa frattura, anche per quanto riguarda la musica, fra mondo della scuola e società, è stato più volte sottolineato anche in passato. A titolo d'esempio ricordo quanto emerso nelle relazioni del convegno tenutosi a Lecco nell'aprile 1988 (cfr. gli atti in G. Stefani, M. Vitali, *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi*, Cappelli, Bologna 1988). Nella relazione "La cultura dei ragazzi nei programmi e nei testi scolastici" (curata da Rosalba Deriu, Patrizia Tugnoli, Augusto Pasquali e Marco Ventura) si afferma: "Sappiamo che fino ai programmi del '79 il ruolo della musica nella scuola è stato del tutto marginale proprio in quanto alla musica venivano attribuite solo funzioni di tipo ricreativo, e non vogliamo riproporre questa visione. Ma sfogliando i testi di Scuola Media, abbiamo avuto modo di renderci conto dei rischi legati al non voler considerare la complessità cognitiva e affettiva che la musica riveste nell'esperienza del

ragazzo. Rischi che si manifestano soprattutto nella non significatività dell'insegnamento di Educazione Musicale e nel conseguente maggior distacco tra l'esperienza scolastica e quella extrascolastica. Il che è grave, perché così facendo la scuola rinuncia proprio al suo ruolo fondamentale di fornire ai ragazzi strumenti sempre più articolati e affinati di comprensione della realtà. I ragazzi continueranno a usare i loro strumenti su cui la scuola non è riuscita ad incidere e i testi scolastici, chissà, li leggeranno gli insegnanti". Direi anche che in questo modo la scuola media ha rinunciato ad una delle proprie finalità (per altro affermata proprio nei programmi del '79), quella dell'orientamento. Personalmente ritengo che le cose, dall'88 ad oggi, non siano granchè cambiate, né a livello dei testi ministeriali (anche le recenti "Indicazioni nazionali per i piani di studio" per lo specifico di 'Musica', al di là di qualche innovazione terminologica, sembrano stanche ripetizioni di cose del passato), né a livello della pratica didattica quotidiana, anche se, ovviamente, esistono buone e talvolta ottime esperienze che ci fanno essere un po' più ottimisti sullo stato di salute della formazione musicale nella scuola di base (anche se la cronica mancanza di stanziamenti ministeriali per attrezzare le scuole di buoni laboratori musicali rende difficoltosa qualsiasi innovazione). Non penso che sia necessario approfondire ulteriormente quest'aspetto, che ormai ritengo ben presente a chi opera nella scuola.

Le professioni

Sul piano delle prospettive identitarie dal punto di vista professionale, occorre subito dire che i modelli di riferimento proposti dall'attuale mondo del lavoro si differenziano sia per tipologia, sia per validazione sociale (cioè il valore e l'importanza sociale che sono attribuiti a certe figure professionali), sia per facilità d'accesso, e così via. Nell'immaginario collettivo è abbastanza diffusa la concezione che la musica non arricchisca (economicamente parlando), a meno di non avere fortuna (e ovviamente capacità) come compositore di canzoni o di musica da film o come cantante. Per molti studenti di musica lo sbocco lavorativo è anche l'insegnamento, visto in ogni modo come scelta di ripiego in mancanza di una carriera come strumentista, e quindi con qualche crisi d'identità.

In realtà occorre dire che anche nel campo delle professioni musicali la distinzione più rilevante si rivela oggi quella tra lavoro dipendente e lavoro autonomo, con le sottoarticolazioni di lavoro fisso e lavoro precario. Ogni ambito lavorativo inoltre ha al proprio interno una serie di varianti che da un lato testimoniano la molteplicità delle possibilità professionali, dall'altro pongono una serie di problemi a chi si occupa di elaborazione dei curricoli formativi, in quanto si evidenzia la necessità di differenziare i percorsi, senza però dover frammentare i contenuti formativi in una miriade di discipline e di attività che rischiano di compromettere poi la reale praticabilità della formazione, sul piano organizzativo e finanziario.

Prendiamo ad esempio l'ambito lavorativo attinente al settore educativo, dove è possibile individuare, anche in base alle esperienze in atto, una serie di profili professionali che possono richiedere competenze musicali specifiche:

- educatori e assistenti degli asili nido;
- insegnanti di scuola materna ed elementare;

- docenti di 'musica' nelle scuole secondarie;
- insegnanti di strumento nelle scuole a indirizzo musicale;
- insegnanti di strumento, di canto e di tutte le altre discipline musicali nelle scuole di musica, nei conservatori, nelle università;
- direttori di coro e di banda, nelle diverse realtà associative;
- animatori musicali in centri giovanili, ludoteche, comunità di accoglienza, centri diurni, ospedali, carceri;
- operatori musicali del territorio, in progetti di prevenzione e di assistenza.

Questa molteplicità di profili, che implica una molteplicità di funzioni, esige sicuramente una molteplicità di percorsi formativi. Inoltre, in alcuni casi la normativa prevede l'acquisizione di specifiche 'abilitazioni' per svolgere una determinata professione (nel caso dell'insegnamento nella scuola di base l'abilitazione è richiesta ad es. per le classi di concorso A31, A32, A77, rispettivamente per i docenti di musica e di strumento delle scuole secondarie) e/o il superamento di specifici concorsi. Dal che si deduce che non è semplice immaginare quali elementi comuni, della "cultura musicale", debbano essere acquisiti in vista di ciascuna specifica professione educativa e quali elementi possono invece essere specifici.

Le cose diventano ancor più complesse se teniamo presente quante e quali professioni possono essere riferite alla musica. Nell'ambito dei lavori di una commissione ministeriale per l'elaborazione dei nuovi programmi di musica per la scuola secondaria, Annibale Rebaudengo ha elaborato l'elenco che si può vedere in TAV. 1 (comunicazione dell'Autore).

TAV. 1
(a cura di Annibale Rebaudengo)

Professioni musicali

- 1 Area artistica
 - 1.1 Cantante (ambito lirico, cameristico, corale)
 - 1.2 Compositore (di generi e stili diversi, arrangiatore)
 - 1.3 Direttore (d'orchestra, di banda, di coro)
 - 1.4 Direttore artistico
 - 1.5 Maestro sostituto (tutte le variegate professioni tecnico-musicali dei teatri)
 - 1.6 Musicista "pop"
 - 1.7 Musicista per funzioni religiose (organista-direttore di coro-compositore)
 - 1.8 Regista teatrale
 - 1.9 Strumentista (solista, camerista, orchestrale)
 - 1.10 ...

- 2 Area musicologica e di divulgazione della musica
 - 2.1 Bibliotecario
 - 2.2 Esperto nella conservazione e nel restauro dei beni musicali
 - 2.3 Giornalista-critico musicale
 - 2.4 Redattore musicale nei mass-media
 - 2.5 Ricercatore, insegnante nei Conservatori e nelle Università delle discipline teoriche, storiche e analitiche della musica
 - 2.6 ...

- 3 Area tecnologica
 - 3.1 Assistente di produzione musicale
 - 3.2 Compositore di musica elettroacustica
 - 3.3 Compositore di musica per multimedia, internet, cinema, televisione, sistemi interattivi
 - 3.4 Esperto di inquinamento acustico
 - 3.5 Esperto di musicologia computazionale
 - 3.6 Esperto di restauro di documenti sonori
 - 3.7 Fonico e regista del suono
 - 3.8 Fonico teatrale
 - 3.9 Ingegnere del suono (equivalente al Tonmeister tedesco)
 - 3.10 Interprete di repertori elettroacustici
 - 3.11 Musicologo di repertori elettroacustici
 - 3.12 Progettista sonoro (per musica, multimedia, internet, cinema, televisione, sistemi interattivi)
 - 3.13 Tecnico di archivi sonori
 - 3.14 Tecnico di editoria elettronica musicale (copista informatico)
 - 3.15 Tecnico di gestione di laboratori musicali
 - 3.16 Tecnico di post-produzione audio
 - 3.17 ...

- 4 Area artigianale, aziendale e commerciale
 - 4.1 Accordatore
 - 4.2 Commerciante di articoli musicali
 - 4.3 Costruttore di strumenti
 - 4.4 Liutaio
 - 4.5 Manager in campo musicale
 - 4.6 Responsabile del marketing nell'editoria musicale, negli enti di produzione e nelle aziende di prodotti musicali
 - 4.7 Responsabile delle pubbliche relazioni nell'editoria musicale, negli enti di produzione e nelle aziende di prodotti musicali
 - 4.8 Responsabile delle scelte editoriali nelle edizioni musicali
 - 4.9 ...

- 5 Area psico-pedagogica
 - 1.1 Esperto di educazione al suono e alla musica nella scuola dell'infanzia
 - 1.2 Insegnante di musica nella scuola primaria
 - 1.3 Insegnante di musica nella scuola secondaria (ins. di storia della musica, di esercitazioni corali, trascrittore/arrangiatore/direttore di ensemble strumentali, coordinatore di laboratorio musicale ecc.)
 - 1.4 Insegnante di propedeutica strumentale
 - 1.5 Insegnante di strumento nella scuola primaria
 - 1.6 Insegnante di strumento nella scuola secondaria
 - 1.7 Insegnante di strumento in Conservatorio
 - 1.8 Insegnante di altre discipline in Conservatorio
 - 1.9 Insegnante di discipline musicali nelle scuole private, civiche, cooperative ecc
 - 1.10 Animatore musicale nell'extra-scuola (coordinatore musicale in comunità con finalità sociali, per il tempo libero, per il turismo)
 - 1.11 Musicista nell'équipe di musico-terapia
 - 1.12 ...

Professioni che necessitano di competenze musicali

Maestro nella scuola dell'infanzia

Maestro nel ciclo di base

Professore di filosofia
Professore di fisica
Professore di lettere
Professore di storia delle arti
Architetto progettista e arredatore di ambienti in cui si fa musica
Operatore turistico
Operatore nelle comunità sociali
Operatore multimediale
...

Sicuramente la molteplicità dei profili sopra indicati presuppone una molteplicità di percorsi formativi. Alcuni di questi sono presenti nelle istituzioni statali e sono regolamentati da specifica normativa, ma altri sono lasciati alla libera iniziativa e, come si dice, al libero mercato.

Basta sfogliare una qualsiasi rivista del settore per rendersi conto della molteplicità di corsi e concorsi che, teoricamente, dovrebbero essere funzionali a preparare a qualche professione, o a perfezionarla. Nella quasi totalità dei casi nessuno ha svolto o svolge un monitoraggio sulla qualità e l'efficacia in relazione alla reale ricaduta di tali percorsi formativi sulla qualità e la quantità del lavoro. In ogni caso siamo di fronte ad un sistema talmente complesso, mutevole e articolato che diventa difficile anche solo immaginare strumenti adeguati per un monitoraggio di questo tipo. Rimane in ogni modo la sensazione (o il convincimento) che mancano serie scelte di politica culturale, sociale, e del lavoro che tengano nella dovuta considerazione il settore della musica, nella sua globalità di manifestazioni, di oggetti, di eventi, di interessi, di potenzialità.

3. QUALE CULTURA (MUSICALE)?

In tutti i discorsi fatti in precedenza si è dato per scontato che fosse chiaro cosa intendiamo per cultura e per cultura musicale. In realtà, anche se molte considerazioni possono valere a prescindere da quale concetto di cultura abbiamo o adottiamo, ritengo che sia doveroso, per chi ha responsabilità educative e formative, essere in grado di esplicitare quali sono i propri paradigmi di riferimento, o quanto meno quali sono alcuni punti fermi su cui, più o meno esplicitamente, si basano le proprie scelte culturali.

La discussione e la ricerca sugli aspetti più significativi della cultura musicale sono state particolarmente approfondite nella seconda metà del secolo scorso, e ultimamente anche nell'editoria italiana sono comparsi importanti saggi che mettono a fuoco le varie problematiche e i vari punti di vista: segnalo in particolare i volumi della Enciclopedia della musica, diretta da Jean-Jacques Nattiez con la collaborazione di Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni e pubblicata da Einaudi (5 volumi, a partire dal 2001), dove i più importanti studiosi internazionali affrontano temi e problemi della cultura musicale a 360 gradi. Questa Enciclopedia, come afferma Nattiez, "vuole al contempo tracciare e illustrare i nuovi interrogativi sorti nel corso del XX secolo a proposito delle musiche di oggi, di altrove, di ieri" (vol. I, p. XXXI).

Scorrendo gli indici dei quattro volumi finora usciti si ha l'impressione di trovarci di fronte veramente, come dice sempre Nattiez, al "... fatto musicale come un poliedro che si possa esaminare a partire da discipline diverse. A quali branche del sapere dovremo ricorrere? L'elenco si è ormai allungato". Nattiez cita la psicologia, la neuropsicologia e la biologia, la sociologia della creatività, dell'interpretazione e dei pubblici, l'antropologia, lo studio dei fattori economici, le tecnologie, la storia e così via.

La prospettiva che emerge dalla lettura dei saggi dell'Enciclopedia non è però solo quella interdisciplinare, ma è anche quella multiculturale: è indicativo il fatto che il III volume sia intitolato proprio "Musica e culture", dal che si deduce che sarebbe fuorviante, in un discorso sulla cultura musicale, non tener conto appunto della molteplicità delle manifestazioni culturali storicamente e geograficamente diverse, e anche della molteplicità dei modelli culturali che usiamo per leggere, interpretare, analizzare e valutare i fatti, gli eventi, i prodotti musicali.

Nel volume citato, Marcello Sorce Keller pone l'accento sul fatto che "nel discorrere di 'cultura' gli antropologi ci dicono che si tratta di un fenomeno complesso, costituito da numerosi elementi interagenti, ed evidenziano la natura particolare di alcuni suoi elementi costitutivi. Parlano allora di cultura materiale (oggetti, strumenti, utensili), di sistema socioeconomico (classi sociali, gruppi, istituzioni, associazioni professionali, entità produttive, ecc.) e poi, anche, di cultura espressiva (religione, arte, musica, linguaggio)". Tutti questi elementi interagiscono, perciò, continua Keller, "ne deriva, per quanto concerne l'ambito musicale, la constatazione che i modi del far musica (teorizzazione, comportamento finalizzato a produrla, suono, ascolto) sono influenzati dall'assetto socio-economico e, a loro volta, possono retroattivamente agire essi stessi sull'economia e i modi della vita sociale nel suo complesso" (M. Sorce Keller, "Economia, società e modi del far musica nelle culture tradizionali", in *Enciclopedia della musica*, vol. III "Musica e culture", Einaudi, Torino 2003, p. 505). Questa interrelazione tra cultura musicale e assetto socio-economico è approfondita nell'interessante saggio di Jean Molino "Musica e lavoro", contenuto nello stesso volume citato, in cui tra l'altro si afferma (p. 561): "L'esperienza antropologica c'insegna che molte culture ignorano i termini generici corrispondenti alle nostre parole 'musica' e 'lavoro'. In queste culture, le più numerose, esistono molteplici pratiche, ognuna delle quali porta un nome, ma non un termine che le raggruppi alla maniera dei nostri concetti generici, e la geografia di queste attività si distribuisce diversamente dalle nostre abitudini". Cosa questo possa significare in una realtà che si va sempre più globalizzando anche nel campo delle professioni, è un discorso ancora in gran parte da fare.

Le prospettive che si aprono dalla lettura dell'Enciclopedia Einaudi, sono di un'ampiezza e di una complessità tale che sarebbe presuntuoso tentare qui anche una schematica sintesi. Quello che voglio rilevare è che le scelte che si possono compiere per correlare cultura musicale e professioni (soprattutto nell'attesa del rinnovamento delle istituzioni formative) rischiano di essere o semplicistiche o assolutamente inadeguate se non ancorate ad una visione integrale delle sfaccettature del poliedro citato da Nattiez.

In base proprio a questa considerazione mi limiterò pertanto ad esporre alcuni frammenti che, nella mappa del mio vissuto e delle mie convinzioni,

rappresentano alcuni punti di riferimento costanti di orientamento per le mie scelte. Non è quindi una teoria, quella che propongo, ma solo una testimonianza.

La prima considerazione è legata proprio alle molteplici accezioni che possono essere attribuite al termine cultura. Di fatto, anche nei discorsi quotidiani abbiniamo spesso al termine cultura una serie di aggettivi che in qualche modo specificano e determinano settori particolari; abbiamo così ad es. la cultura popolare e la cultura accademica, la cultura di base e la cultura d'élite, la cultura di massa e la cultura specialistica, e così via. In campo socioantropologico si sono spesso usati anche i termini 'subcultura' e 'controcultura' per indicare una serie di movimenti ed esperienze che in qualche modo si oppongono o interagiscono con la cultura 'ufficiale', quella cioè che 'il potere' riesce ad imporre attraverso le proprie istituzioni (si pensi ad es. al Ministero dei beni culturali...).

Come ricorda Massimo Canevacci, docente di Antropologia presso la Facoltà di Sociologia dell'Università 'La Sapienza' di Roma, "il termine controcultura nasce verso la fine degli anni sessanta e muore verso la fine degli anni Ottanta. Il prefisso 'contro' attestava la dimensione di opposizione che le nuove culture giovanili indirizzavano verso la cultura dominante o egemone. Essere contro significava che, prima di ogni possibilità di parlare di cultura, anzi, prima ancora di arrivare al termine cultura, si doveva essere antagonisti, oppositivi. Il prefisso non era casuale: esso sottolineava anche lessicamente un *prima* che informava tutto il dopo. Da qui un doppio senso del termine. Da un lato, era impossibile produrre cultura solo se ci si dichiarava preventivamente e pubblicamente contro; era cioè necessario schierarsi contro la cultura dominante, contro non solo i valori, gli stili di vita, le visioni del mondo al potere ma anche contro la cultura intellettuale dominante (la filosofia, la religione, l'arte...). Dall'altro, questo iniziale *contro* non era più sufficiente e spingeva verso un *per*: ovvero verso progettualità affermative, pratiche, quotidiane di ripensare la cultura in termini di totale e radicale differenza" (M. Canevacci, *Culture eXtreme. Mutazioni giovanili tra i corpi delle metropoli*, Meltemi, Roma 2003, pp. 15-16). Dagli anni 80 ad oggi le cose sono profondamente cambiate, perché è cambiata innanzitutto l'economia e il lavoro, è cambiata la politica e la scuola, sono cambiati i rapporti generazionali e le categorie valoriali. Per questo oggi, come rileva sempre Canevacci, "non esiste più una controcultura perché è morta la politica come utopia che trasforma il mondo impegnando il futuro prossimo. Non c'è più controcultura perché non c'è più il *contro*. La fine dell'egemonia, la fine dell'ideologia e la fine della politica hanno prosciugato il contro. E hanno liberato le culture estreme... anzi eXtreme: laddove questa 'X' non ha alcuna relazione con l'incognita di una generazione" (cit, p. 17).

Possiamo dire che le culture giovanili di cui si occupa Canevacci non sono "La Cultura", anche se rappresentano un elemento importante e fondamentale della società, perché, come dice appunto questo studioso, "scuola, media e metropoli sono i tre assi portanti per la costituzione moderna del giovane come categoria sociale" (su questi temi cfr. anche M. Canevacci, R. De Angelis e F. Mazzi, *Culture del conflitto. Giovani Metropoli Comunicazione*, Costa & Nolan, Genova 1995). Chi si occupa di formazione (musicale) delle giovani

generazioni, non può perciò non tener conto della reale consistenza delle manifestazioni culturali giovanili.

Rimane aperto un problema non secondario: quello di quali "valori" sono espressi, manifestati, incarnati, testimoniati, diffusi, sostenuti dalla nostra cultura, e, per altro verso, quali criteri di valore adottiamo per analizzare, interpretare, valutare le diverse culture.

Personalmente mi sento di condividere sostanzialmente questa affermazione di Gino Stefani: "Tutti noi, io credo, vogliamo una cultura musicale con coscienza. Una cultura, cioè, che opera consapevolmente le sue scelte. Scelte situate in un contesto storico, ossia economico, scientifico e tecnologico, politico quale quello in cui viviamo, dove ogni scelta anche locale ha implicazioni e ripercussioni a livello mondiale. (...) Una cultura musicale con coscienza, dunque, è quella che opera le sue scelte consapevolmente in funzione dei grandi problemi dell'umanità. Questa conclusione è logica, eppure può sorprenderci. Che i grandi problemi debbano coinvolgerci come uomini, d'accordo; ma come musicisti, come studenti e insegnanti di musica e musicologia? Non siamo abituati a pensarlo. La cultura musicale in cui viviamo non ci orienta in questo senso, anzi tende a presentarci la musica e le esperienze che vi facciamo intorno come estranee, neutre, neutrali rispetto ai grandi problemi – o quanto meno così distanti da apparire irrilevanti" (G. Stefani, "Cultura che sommerge, cultura che fa emergere", in G. Stefani, M. Vitali, cit., p. 105). Stefani, nel saggio citato, analizza, in conformità a questo presupposto, il caso tipico del solfeggio, per poi, dall'analisi delle pratiche legate alla lettura musicale, ricavare uno schema generale organizzato intorno ad alcune parole chiave: Sussitenza, Istituzione-Mercato, Dominio, indicando quindi quale può essere una prospettiva di Liberazione. "Propongo – prosegue Stefani – di pensare questi termini come indicatori di tipi o modelli di cultura. Cultura come identità, come modo di essere e di agire di un soggetto umano, individuo o gruppo. Un principio generatore, una logica, una matrice che si ritrova a funzionare in modo abbastanza costante e coerente in diversi ambiti, diverse attività e pratiche, unificandole in quello che chiamiamo uno stile di vita; appunto, una cultura" (cit., p. 110). In uno schema che giudico particolarmente utile per analizzare e discutere i modelli di cultura anche in campo musicale, Stefani, a conclusione delle sue considerazioni, contrappone la "cultura del dominio" alla cultura della liberazione", evidenziando i "... tratti tipici e generali, applicabili e/o riscontrabili nelle diverse pratiche sociali: politica, economia, scienza e tecnica, educazione, musicologia, ecc."

Ecco quindi lo schema di Stefani (TAV. II), che propongo nella convinzione che possa essere uno strumento utile e opportuno anche per ripensare la relazione tra cultura musicale e professioni.

TAV. II
CULTURE

Dominio	Istituzione Mercato	Sussistenza	Liberazione
1. Sfruttamento oppressione	Potere e profitto di pochi	Bisogni, qualità della vita (di molti)	Diritti umani (di tutti)
2. Intolleranza	Legittimità, conformità	Libera autorealizzazione	“Diversità” come valore
3. Privilegio delle élites	Alta specializzazione e settorialità	Competenze comuni, arte di arrangiarsi	Capacità di tutti, anche degli “inabili”
4. Regimi del sacro e del segreto	Autonomia di strutture, processi, pratiche	Tecniche e pratiche motivate	Tecnologie appropriate
5. Progresso come idolo, tabù, promessa messianica	Sviluppo lineare	Crescita spontanea	Nuovi modelli di sviluppo
6. Deumanizzazione	Primato della razionalità	Primato del vissuto globale	Primato dell’etica
7. Legge del più forte	Competitività	Autosufficienza	Cooperazione, solidarietà
8. Egemonia mondiale	Ambito (multi)nazionale	Ambito locale e individuale	Ambiti: persona, popolo, umanità
9. “Mors tua vita mea” “Me ne frego”	“Homo homini lupus”	“Vivi e lascia vivere”, “Tira a campà”	“Vivi e fai vivere” “I care”
10. Escalation della violenza strutturale	I conflitti strutturali si istituzionalizzano	I conflitti strutturali sono visti in modi diversi	I conflitti strutturali si affrontano in modo non violento

Per concludere, e riprendendo alcune suggestioni proposte da Canevacci, verrebbe da chiedersi come, all’interno delle istituzioni formative musicali (penso nello specifico ai Conservatori di musica), sono state vissute, in questi ultimi trentanni (potremmo dire dal ’68 ad oggi), le vicende e le trasformazioni del mondo giovanile che hanno animato i movimenti contro-culturali. Non credo di poter essere smentito affermando che tutto ciò che è nato, cresciuto, visto, ascoltato, progettato, realizzato, sognato dalle giovani generazioni dal ’68 ad oggi ha solo parzialmente sfiorato quel mondo ovattato, autoreplicantesi, autograticantesi tipico di quelle istituzioni che anche nel nome significano riluttanza all’innovazione, alla progettazione creativa, all’interazione e all’integrazione con le diversità, e che anche oggi fanno fatica a ricostruire una propria identità culturale che non sia semplicemente mirata alla difesa di ormai miseri privilegi di casta o alla stanca ripetizione di riti durante i quali si ascolta “la solita musica”. Il rischio è che, nonostante una normativa che bene o male apre la possibilità di operare in funzione di una cultura musicale rinnovata, si rimanga ancorati a prodotti e modalità di espressione che sono lontani anni luce da ciò che culturalmente si muove nei variegati mondi culturali e musicali extraistituzionali.

Può essere una magra consolazione pensare che questo distacco tra Conservatori e società, tra strutture formative musicali e prospettive di lavoro, sia un deficit comune anche all'Università. E' appunto una magra consolazione che non contribuisce per niente a migliorare la situazione. Occorre un salto di qualità; occorre uno sforzo notevole per aprire porte e finestre e cambiare l'aria irrespirabile che si continua ad inquinare i luoghi che dovrebbero essere per eccellenza di ricerca e trasformazione culturale; occorre capacità di riorganizzazione strutturale e di rinnovamento metodologico, a meno di non accontentarsi appunto di sopravvivere con quei pochi giovani che, sostenuti nella maggior parte economicamente dalle famiglie, s'illudono ancora di essere quell'uno su mille che ce la può fare a sfondare come "artista di fama".

Nota

Questo saggio è ora pubblicato in: F. Cambi, F. Tamburini (a cura di), *Educazione e musica in Toscana. Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, IRRE Toscana – Armando, Roma 2006