



Manuela Mazzieri  
Maurizio Spaccazocchi

## PERTINENZA E PRIORITÀ

*nei programmi di studio per la formazione di professionalità musicali*

In quest'ultimo trentennio è accaduto a tanti docenti ed esperti di pedagogia della musica, dover consultare e analizzare vari programmi di formazione musicale che, ad una prima lettura, sono subito apparsi a molti poco coerenti per quanto tanto ambigui, cioè non specificatamente rivolti alla risoluzione di quel *sapere, saper fare e saper essere* che ogni specifica progettazione formativo-musicale dovrebbe di fatto aver anticipatamente definito e quindi ben strutturato al suo interno.

Ci stiamo riferendo tanto a specifici programmi ministeriali di studio della musica nei vari ambiti scolastici (dalla scuola di base ai conservatori), quanto a programmi preparati da singoli docenti operanti nelle varie istituzioni, associazioni e scuole musicali comunali o private.

In breve, i programmi di formazione musicale, siano questi ad indirizzo tecnico-strumentale, vocale-corale, pedagogico-didattico, compositivo, storico-musicologico, ecc., se analizzati con molta attenzione, mostrano delle evidenti incoerenze dovute alla scelta di *campi di contenuto* e/o di realizzazione di *percorsi metodologici* che appaiono non *centrati* sugli *obiettivi finali* di quella determinata disciplina e tantomeno sulla valorizzazione e sviluppo di quelle capacità che gli studenti, in stretto rapporto con la loro formazione professionale, dovrebbero poter acquisire come base utile e fondamentale per un mirato *saper fare* in quel determinato indirizzo musicale.

Siamo dunque interessati a comprendere queste presenze non specifiche nei programmi musicali di studio, per giungere a focalizzare le eventuali mancanze che portano alla programmazione di incoerenze che, se a volte si presentano in veste limitata, altre volte sono così tanto presenti da rischiare lo scandalo. E quest'ultimo caso emerge abbastanza analizzando le programmazioni di corsi musicali presenti nelle istituzioni statali di alta formazione musicale, piuttosto che nelle programmazioni delle discipline musicali presenti nella scuola di base.

Dopo tanti anni vissuti analizzando e valutando i vari corsi di studio presenti nei conservatori italiani, crediamo che si possa giungere a dire che, sul piano dei contenuti, i tanti e diversi programmi esistenti presentano tre essenziali mancanze, che ci permettono di evidenziare le motivazioni di questa incoerenza che crea una palese contraddizione fra *campi* di competenza, *contenuti* e *percorsi* metodologici e fra *soggetti* e *obiettivi* formativi finali.

Le tre mancanze che, secondo noi, portano all'elaborazione di programmi musicali di studio ad alto tasso di incoerenza, sono le seguenti:

1. Assenza della definizione anticipata di un *quadro formativo professionale* musicale specifico.

2. Assenza della definizione delle *pertinenze musicali* relative a quel determinato quadro professionale.
  
3. Assenza della definizione gerarchica delle *priorità d'apprendimento* attribuibili alle pertinenze individuate.

Cerchiamo ora di chiarire una dopo l'altra queste tre mancanze:

### 1. *Quadro professionale*

Un programma di formazione professionale, per essere ben finalizzato, deve prima di tutto saper "disegnare" il quadro professionale formativo sulla base del quale i soggetti partecipanti dovranno sviluppare il sapere, il saper fare e il saper essere fondamentali e dunque caratteristici di quella specifica figura musicale professionale.

Moltissimi degli attuali programmi di studio, sin dalla specificazione del sapere, del saper fare e del saper essere, mettono in chiara evidenza la visione caotica del quadro professionale di riferimento: saperi confusi non utili a certe professioni musicali, sviluppo di capacità che nulla hanno a che fare con quel tipo di professione finale, acquisizione di musicalità percettive poco adatte al lavoro finale che i soggetti dovrebbero andare a svolgere dopo la somministrazione di tali programmi, ecc.

In altre parole, sulla base di certi programmi, si intravede la definizione di un quadro professionale di riferimento a dir poco frutto di un insensato collage, cioè di un insieme di conoscenze e di attività che "disegnano" una competenza professionale carica di ambiguità e di confusione.

Facciamo un esempio più minuzioso e reale.

Immaginiamo di trovarci ad insegnare in uno dei tanti *Dipartimenti di Didattica della Musica* presenti oggi nei Conservatori italiani e che, fra i nostri compiti, abbiamo quello di definire, ad esempio, il quadro professionale relativo alle competenze pianistiche di un futuro insegnante di *Educazione musicale* nella scuola secondaria di primo grado. Le domande che subito ci verrebbero spontanee potrebbero essere le seguenti:

- Quale *sapere* relativo alla didattica pianistica è giusto che acquisiscano degli studenti aspiranti all'abilitazione nella disciplina Educazione Musicale?
  
- Quale *saper fare* pianistico è giusto e utili che si acquisisca?
  
- Quale *saper essere* pianistico è corretto assumere nella futura relazione docente-studenti che andranno a realizzare i nostri aspiranti all'insegnamento?

Queste domande chiarificatrici, che poi stimolerebbero quell'essenza qualitativa che potrebbe permetterci di giungere alla definizione di una programmazione di studi più mirata e corretta, non si deducono affatto, ad esempio, dai consigli ministeriali per la cosiddetta acquisizione delle competenze pianistiche per l'educatore musicale di base. Infatti, dai contenuti indicati nei saperi, nei saper fare e nei saper essere presenti in molti programmi musicali pianistico-didattici, appare abbastanza chiaro che queste problematiche iniziali non siano mai state poste.

E a priori, dare risposte a queste domande, è il minimo che ci si possa attendere da un'istituzione ministeriale o comunque da persone che si definiscono competenti di questi ambiti disciplinari. Tutto ciò dovrebbe essere un principio basilare di correttezza e di professionalità, utile per la stesura di un programma che almeno possa definirsi sufficientemente idoneo sul piano della formazione pianistica ad indirizzo didattico-educativo.

Naturalmente il bisogno di definire un quadro professionale di riferimento, rimane intrinsecamente legato ai due prossimi concetti.

## 2. *Pertinenze musicali*

Il sapere, il saper fare e il saper essere educatori musicali con competenze pianistiche ci invita alla individuazione di pratiche e conoscenze che possiamo ritenere *pertinenti* a questa specifica professionalità e non ad un'altra. È quindi nostro dovere definire un *campo* di prassi pianistiche e di saperi musicali che possano definirsi utili e caratteristici per l'uso pianistico all'interno della professione di un educatore musicale.

Questa ricerca di prassi e di conoscenze pianistiche dell'educatore musicale di base, potrebbe iniziare, ad esempio, con il cercare di dare risposta a domande di questo tipo:

- *È più pertinente che un educatore musicale operi sulla base di una tecnica pianistica facilitante, piuttosto che sostare per molto tempo nello studio pedante di posture, diteggiature, scale, arpeggi, di esercizi di tecnica che appaiono molto più specifici per uno studente che ha tutto l'interesse di svolgere una reale professione pianistico-concertistica?*
- *È più pertinente che un educatore musicale sappia improvvisare al pianoforte semplici accompagnamenti e melodie, o eseguire al pianoforte esercizi musicali su due o tre chiavi antiche?*
- *È più pertinente che un educatore sappia eseguire al pianoforte repertori musicali finalizzati alla realizzazione di molte e varie attività musicali di classe, o che svolga uno studio pianistico finalizzato all'esecuzione di una sonata di Beethoven o di una frottola tardo-quattrocentesca?*
- *Ecc.*

Queste e tante altre domande troveranno una sicura risposta solo nel momento in cui il competente programmatore ha ben chiara la figura professionale che deve formare, ha quindi ben chiaro il quadro di riferimento disciplinare, i soggetti con i quali dovrà relazionarsi e il contesto scolastico all'interno del quale questi educatori dovranno operare quotidianamente.

La ricerca di ciò che è *più pertinente* di altro, va fatta per evitare di inserire in un programma tutto ciò che è tout-court di competenza pianistica. Infatti è in questo modo che si incorre nell'errore di rendere tutto utile ciò che di fatto non lo è.

È giusto e corretto che ogni pratica pianistica, in rapporto ad una specifica professione, giunga ad essere definita per ciò che è ad essa più pertinente, più idonea al suo specifico quadro professionale. Il pianista jazz, nel suo quadro professionale, non ha assolutamente l'obbligo di svolgere lo stesso repertorio e gli stessi percorsi metodologici che, al contrario, possono essere ritenuti più che pertinenti nel quadro professionale di un concertista "classico" mirato a svolgere un repertorio pianistico, ad esempio, romantico.

Questo importante concetto selettore, che emerge dall'individuazione e programmazione di ciò che *più pertinente* a quella o a quell'altra professione pianistica, non emerge affatto all'analisi di molti programmi di studio musicale. Una conferma specifica? I consigli ministeriali relativi ai programmi di pianoforte per Didattica della musica indicavano come pertinente, all'interno del quadro professionale pianistico di un educatore musicale, lo studio della frottola tardo-quattrocentesca. Studio che tra l'altro imponeva l'uso delle chiavi antiche. Nessuno ha nulla contro la frottola tardo-quattrocentesca, come pure contro l'uso delle chiavi antiche, ma sulla base di quale criterio di formazione professionale si trovano in certi programmi? Quale mentalità programmatica ha reso

possibile il loro inserimento in un progetto di formazione che, ben prima di queste attività e competenze, ha bisogno di prepararsi su aspetti ben più pertinenti e utili al quotidiano operare dei soggetti che frequentano i corsi abilitanti di didattica della musica?

Il Vangelo nella famosa frase *Dare a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio*, ci rimanda al bisogno di distinzione e di equità distributiva degli impegni che l'uomo deve assumersi davanti alla sua condotta di vita: dare ad ogni specifica professione musicale ciò che è tipico di quella professione e non ciò che è invece tipico di altre! Questa è, prima di tutto, una responsabilità che ogni persona deve assumersi nel proprio contesto professionale, e dunque anche in quello educativo-formativo musicale o più generale che sia! È questo un doveroso obbligo che spetta tanto ai legislatori quanto agli stessi docenti addetti alla formazione musicale professionale.

Stiamo parlando di una dimostrazione di competenza professionale specifica, consistente nel sapere e nel dovere indicare tutto ciò che è maggiormente pertinente sul piano delle prassi e delle conoscenze per quel determinato quadro professionale di riferimento. Perché ammettere in uno specifico programma di studi musicali ciò che non è prettamente pertinente, vuol dire complicare e non facilitare il percorso di studi e, di conseguenza, fornire capacità che poi non troveranno mai un'evidente utilità all'interno di quella professione. Ma soprattutto, questa non specificità, vuol dire aver sciupato il tempo della formazione, aver dedicato studio e concentrazione su cose inutili quando, al contrario, si sarebbero potute sviluppare capacità professionali ben più specifiche. Tutto ciò, senza trascurare la scorrettezza professionale di chi fa svolgere attività non pertinenti o poco pertinenti, magari sapendo anche benissimo qual è il quadro di riferimento formativo.

Sul piano teorico, la presenza di prassi e conoscenze poco pertinenti non si può giustificare, come molto spesso accade, sostenendo che tutto il sapere e il fare musicale è comunque utile, poiché ciò avrebbe senso solo se prima si fosse veramente svolto tutto ciò che era più pertinente!

### 3. *Priorità d'apprendimento*

Una volta che si sono individuate tutte le possibili pratiche e conoscenze definite pertinenti a quel determinato quadro professionale, non rimane altro che programmarle secondo un'ordinata logica di priorità. Una logica che dovrà essere in grado di rispondere a domande di quest'altro tipo:

- *Quali fra tutte queste pratiche e conoscenze definite pertinenti, debbono sottoporsi al criterio di priorità rispetto ad altre?*
- *Da questo insieme pertinente di pratiche e conoscenze, quali vanno proposte prima e quali dopo?*
- *Sulla base di quali principi determiniamo che una specifica prassi o conoscenza debba svolgersi o acquisirsi prima di un'altra?*

Queste importanti domande, impongono al programmatore un'attenta analisi di tutte le singole prassi e conoscenze indicate prima come pertinenti. Si tratterà quindi di ordinarle secondo i criteri propedeutici relativi tanto alla graduale difficoltà tecnica e/o teorica insita in ogni singola prassi e/o conoscenza, quanto ai livelli di capacità e di comprensione dei soggetti fruitori di quel determinato quadro professionale formativo, quanto alla relazione esistente fra prassi e teoria.

Restando all'esempio ipotetico di una programmazione di pianoforte per Didattica della musica, è chiaro che secondo il criterio di priorità, un programma dovrà mostrare di saper ordinare con corretta gradualità lo studio pianistico tanto in termini di difficoltà tecnico-manuale quanto in termini di comprensione teorica delle attività musicali che si vogliono far svolgere. Il tutto, naturalmente, dovrà logicamente ordinarsi anche in rapporto alle individuali capacità degli studenti provenienti da un determinato sapere, saper fare e saper essere musicalmente visto anche nella direzione di un'eventuale esperienza pianistica svolta o meno anticipatamente. Ora, se il più

comune senso logico farebbe dire a tutti che il criterio di priorità delle pertinenze musicali è più che valido e accettabile per poter giungere ordinatamente alla stesura di una coerente programmazione di quel determinato quadro professionale musicale, come mai allora abbiamo conosciuto studenti che non provenendo da specifici studi pianistici si sono trovati a sintetizzare al pianoforte spartiti d'orchestra alle prime lezioni di pianoforte per Didattica della musica? Come mai ancora oggi ci sono studenti che alle prime lezioni, senza alcuna specifica capacità tecnico-pianistica, si trovano a dover leggere ed eseguire esercizi a due chiavi antiche?<sup>1</sup>

Come si può ben notare, non è solo assente un *quadro professionale di riferimento*, non solo è assente il *criterio di pertinenza*, ma è pure assente il *criterio di priorità* nella mente di certi docenti e nella stessa mentalità di certi programmi ministeriali.

### **Un programma *im-pertinente***

Quali sono le ragioni più o meno cosce che si nascondono tra le righe di una programmazione scolastica e formativa *im-pertinente*? Secondo noi questi sono i tratti più “pesanti” che riusciamo a far emergere:

- Il *bisogno di nascondere il senso di povertà e limitatezza umana che si ha di se stessi*, intesi come soggetti legislatori e/o programmatori.
- Il *bisogno di recuperare o comunque attutire questa non fiducia in sé* attraverso un'azione di potere che possa mettere gli studenti nella stessa condizione di sentirsi incapaci.
- Il *bisogno di emergere* sullo studente, inserendo nel programma ciò che si è capaci di fare anche se questo è del tutto *im-pertinente* al quadro professionale di riferimento.

Ogni persona, è veramente se stessa, solo nel momento in cui sa accettarsi per quello che è, riconoscendo i suoi limiti piuttosto che nasconderli. In questa presa di coscienza e accettazione, ognuno di noi riesce si può rendere più umano e dunque a pensare agli altri in termini di una maggiore rispetto e correttezza. In una condizione di non accettazione di se stessi, può emergere sempre più il rischio di nascondersi nel potere ricevuto di persona addetta alla progettazione di percorsi formativi e, proprio su questi, cedere al proprio bisogno di tutelarsi, di nascondersi e, di conseguenza, di *ri-emergere* immettendo nel programma ciò che *io so fare e i miei studenti no*, e tutto ciò a discapito della stessa qualità formativa del programma.

Addirittura a volte può capitare che, solo per un potere insensato che si vuol rivendicare anche in forma molto inconscia, s'introducono nella programmazione *im-pertinenze* che lo stesso docente pur avendole inserite personalmente, non sia in grado di praticarle e/o di spiegarle. E qui, addirittura, siamo di fronte a mentalità che rischiano la schizofrenia.

A volte un buon formatore è molto più corretto e tanto più umano quando di fronte ai suoi studenti riconosce i suoi limiti piuttosto che mostrare la falsa immagine di una perfezione irraggiungibile che, proprio in queste occasioni, si palesa agli occhi di tutti, specialmente in quelli dei propri studenti.

### **Un programma ha l'obbligo di essere umano**

Se certi programmi musicali appaiono così diseredati delle loro logiche specificità, forse non si può parlare solo di incompetenza o disattenzione. Infatti, un buon programma è prima di tutto un indicatore di *passione amorosa*, cioè di quel caldo coinvolgimento che pervade tutta la persona nel momento in cui si accinge a risolvere un problema (o un programma di lavoro) al quale tiene molto

---

<sup>1</sup> Stiamo riportando esempi che possono apparire eclatanti ma che poi di fatto, dopo tanti anni di programmazione musicale didattica per la formazione professionale degli studenti, appaiono più comuni e diffusi di quanto possa sembrare.

e si sente emotivamente attratto. È sulla base di questa passione che un buon docente musicale, riuscirà a dare attraverso la sua appassionata programmazione, i migliori segni del suo intervento educativo-formativo:

*“La passione è la grande artigiana della conoscenza. Dopo tanto affaccendarsi nella vita e nella scuola, ciò che resta alla persona come sedimento residuo di esperienze e apprendimenti, sono affettività e non argomentazioni, abitudini e non giudizi, gesti più che parole e proposizioni.”*<sup>2</sup>

Ecco, manca la passione, l'affettività; mancano quindi i tratti più emozionanti e stupefacenti di una correttezza professionale carica di umanità.

La correttezza e l'umanità professionale che dovremmo poter tutti evidenziare nei programmi di studio musicali di ogni qualsiasi ordine scolastico, sulla base di queste contraddizioni ed esempi, sembra sgretolarsi come un muro di sabbia al primo venticello primaverile.

Condotte professionali e responsabilità programmatiche che dall'alto dei ministeri e/o dal basso di ogni singolo contesto scolastico, sembrano peccare di grande incoerenza, di scarsa professionalità e incompetenza, ma pure e soprattutto sembrano portarsi dietro una limitatissima visione umana e umanizzante dell'insegnamento musicale.

Sulla base di quali criteri e modelli educativi si potrà mai formare un giovane studente desideroso di fare il concertista, l'aspirante didatta della musica, il critico-storico della musica, il compositore, il direttore di coro, il direttore d'orchestra, se i programmi di studio che sta svolgendo mostrano di non essere stati redatti sul loro specifico quadro professionale, sulle loro pertinenze musicali e sulle loro priorità d'apprendimento?

Se un insegnante di strumento, di storia, di pedagogia, di composizione o di canto si trova davanti al programma ministeriale della sua materia e, pur notando le moltissime e insensate incoerenze, non fa nulla, non può non ritenersi eticamente colpevole.

La coerenza professionale impone a tutti i docenti, di ogni ordine e grado, di rileggere e riformulare secondo i più giusti criteri un qualsiasi programma, non tanto per la nostra correttezza e responsabilità professionale, ma quanto per il danno umano che possiamo arrecare nell'attivare un programma psicologicamente e pedagogicamente disordinato e/o scorretto.

Nessuno di noi dovrebbe dimenticare l'essenza pertinente e prioritaria che ci viene trasmessa tanto dalla psicologia quanto dalla pedagogia: *Quello che abbiamo ricevuto lo ri-daremo agli altri!*

Ecco il vero e grande danno umano che una programmazione musicale *dis-onesta* realizza!

Manuela Mazzieri

Maurizio Spaccazocchi

---

<sup>2</sup> Restrepo L. C., *Il diritto alla tenerezza*, Cittadella Editrice, Assisi 2001, p. 83.