



Mario Piatti

FARE MUSICA TUTTI: TRA REALTA' E UTOPIA¹

1. Fare

I processi di crescita e di sviluppo integrale, in particolare nell'età evolutiva, implicano l'attivazione delle molteplici "intelligenze" di cui siamo dotati. "Apprendere dall'esperienza" è inoltre ritenuto di fondamentale importanza per il consolidarsi di quegli "apprendimenti significativi" che permettono la costruzione di una identità integrata, consapevole, creativa, autonoma. L'efficacia delle esperienze dipende dalla capacità di coniugare il "fare" con il "pensare". Tale capacità viene sviluppata in particolar modo attraverso i "Saperi artistici", cioè quei saperi in cui i processi di conoscenza si sviluppano in stretta correlazione con la pratica, la performance, il fare espressivo e comunicativo.²

Vorrei iniziare la mia relazione con una domanda ai presenti: che cosa ricordate di più della vostra esperienza e del vostro vissuto musicale scolastico: ciò che avete ascoltato nelle spiegazioni dei vostri insegnanti, o ciò che avete fatto con loro, cioè l'aver cantato, l'aver suonato, l'aver elaborato qualche composizione originale, l'aver danzato, l'aver realizzato performance di drammatizzazione e di improvvisazione con i suoni, ecc.?

Penso che la risposta sia scontata.

Sono state quindi le "esperienze" fatte che hanno modellato i vostri "vissuti", sono state le emozioni provate che si sono fissate di più nella vostra memoria e hanno contribuito a far crescere in voi il piacere della musica, oppure, ma spero di no, il dispiacere (nel caso di esperienze negative o quanto meno insignificanti).

Sappiamo, perché ce lo hanno ripetuto centinaia di volte o perché lo abbiamo trovato scritto in pubblicazioni "scientifiche", che un apprendimento è tanto più significativo per noi (cioè ha un senso che giustifica lo sforzo, la fatica, il tempo da dedicare all'apprendere) quanto più coinvolge tutte le nostre capacità: cognitive, emotive, psicomotorie.

¹ Relazione tenuta al Convegno "Indirizzo musicale nella scuola media e licei musicali in Alto Adige", Bolzano, 26 novembre 2009, organizzato dall'Istituto Pedagogico. Il testo è stato rivisto dall'autore per la pubblicazione.

² Le frasi in corsivo all'inizio dei paragrafi sono quelle utilizzate per l'abstract del convegno.

Quindi, per essere sempre più all'altezza del nostro compito professionale, dobbiamo, come docenti-educatori-formatori, essere in grado di predisporre ambienti e situazioni di apprendimento tali per cui i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, nel fare esperienze con la musica, possano sviluppare in modo integrato le loro capacità di pensiero, di gestione delle emozioni, di padronanza del proprio corpo.

Progettiamo allora esperienze per approfondire, per ampliare, per accrescere la competenza artistico-musicale, nella convinzione che uno sviluppo integrale e integrato della persona non può prescindere da un rapporto costruttivo e creativo con i saperi artistici, di cui la musica è parte.

Mi sembra utile riproporre uno schema che avevo avuto occasione di presentare proprio qui a Bolzano circa dieci anni fa in occasione di un incontro nell'ambito di un corso triennale sull'intercultura³ (fig. 1).

Fig. 1



Considerando i saperi artistici come piccoli sassi gettati nello stagno della scuola (per usare una metafora di Rodari), possiamo immaginare che i vari cerchi concentrici che vengono generati si muovono in tre direzioni, in tre mondi, se così si può dire.

Quello della sensorialità, della relazione corpo-mente, dove l'ascoltare, il toccare, il guardare, il muoversi, il gustare, l'odorare, sono elementi prioritari; dove si dà quindi valore alla sensorialità, si dà valore a tutto quello che è il sentimento, l'emozione, il vissuto, il desiderio... e in una relazione ecologica con il nostro ambiente, qui rappresentato dal binomio terra-cielo, acqua-aria-terra-fuoco.

La domanda prioritaria da porre non è tanto se stiamo facendo giusto o sbagliato, ma: "Quello che stiamo facendo, in che modo realizza la nostra

³ Cfr. Mario Piatti, "Tra occasionalità e progettazione. Idee e proposte per un'educazione musicale interculturale", in: Maurizio Disoteco, Barbara Ritter, Maria Silvia Tasselli (a cura di), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano 2001.

visione del mondo e della vita in una prospettiva di futuro?”, cioè “Quale società vogliamo contribuire a costruire?”.

Quindi, ecco la terza direzione, un’azione “artistica” che diventa atto di profezia del cambiamento, che prefigura il futuro, che diventa emblema di un modo diverso di vita, che diventa elemento di differenziazione da un passato vissuto più o meno malamente a un passato che vorremmo vivere in un modo più umano, più pacifico, più.. e ciascuno può caratterizzare questo più sulla base dei propri valori e desideri.

2. Musica

La musica, in quanto “sapere artistico”, implica il coinvolgimento integrale di tutte le capacità psicofisiche, sia per quanto riguarda la fruizione consapevole, sia nelle diverse articolazioni della produzione (esplorazione del mondo sonoro, strutturazione compositiva, interpretazione esecutiva). La voce, il corpo, la mente, il pensiero trovano nel fare-fruire musica uno spazio-tempo particolarmente stimolante ed efficace per lo sviluppo integrale della persona.

E’ opinione condivisa, penso da tutti, che la musica, nella sua varietà di forme, generi e funzioni, è presenza costante e a volte pervasiva nella nostra vita quotidiana, tanto che qualcuno arriva a parlare della musica come “un’ossessione umana”⁴, come un “liquido” che «si infiltra in ogni interstizio della nostra vita individuale e sociale»⁵.

Non è da sottovalutare poi il fatto di come le nuove tecnologie digitali stiano modificando sostanzialmente le modalità sia di fruizione che di produzione di musica. Sarebbero molte le considerazioni da fare a questo proposito, ma, dato il tempo a disposizione, mi limiterò a qualche cenno.

Per quanto riguarda la fruizione c’è chi si è chiesto: «qual’è l’effetto, sull’individuo ascoltatore, delle possibilità di (ri)combinazione narrativa offerte dalle nuove tecnologie digitali di accesso e di riproduzione della musica?». Ora, considerando il fatto che secondo alcuni «gli effetti della musica arrivano dai modi in cui gli individui si orientano ad essa, come la interpretano e come la collocano nel reticolo semiotico di associazioni musicali ed extramusicali⁶», si può sostenere che «con il file sharing⁷ e con la distribuzione digitale della musica il salto in avanti è ancora maggiore: non è solo una tecnologia di condivisione della musica, uno strumento che consente di far viaggiare i suoni

⁴ cfr. Daniel J. Levitin, *Fatti di musica. La scienza di un’ossessione umana*, Codice edizioni, Torino 2008.

⁵ Cfr. Gianni Sibilla, *Musica e media digitali. tecnologie, linguaggi e forme sociali dei suoni, dal walkman all’iPod*, Strumenti Bompiani, Milano 2008, p. 19.

⁶ De Nora T., *Music in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, p. 61: cit. in Sibilla, *cit.* p. 237.

⁷ «Tipologia di programma software che consente a singole persone di connettersi direttamente tra loro e condividere materiale informatico attraverso le reti telematiche. (...) Buona parte dei sistemi di file sharing includono al loro interno anche strumenti di CMC – Computer-Mediated Communication – (chat, newsgroup, personal messaging) per unire allo scambio della musica l’interazione personale, e quindi lo scambio delle esperienze di fruizione». Cfr. G. Sibilla, *cit.* p. 274-275.

sulle reti telematiche, al di là dei luoghi da cui provengono e, spesso, scavalcando pure le leggi. Il file sharing è soprattutto una tecnologia di condivisione dell'esperienza musicale; uno strumento informatico che consente di mettere in comune la musica ma anche il "reticolo semiotico di associazioni musicali ed extramusicali" a essa collegate, per parafrasare De Nora. Attraverso la condivisione, la musica stessa fa viaggiare delle storie, che sono quelle delle esperienze personali di fruizione»⁸.

Le "storie delle esperienze personali" evidenziano l'opportunità, se non la necessità, di mettere al centro dei processi educativi la costruzione dell'identità musicale, intesa sia come identità personale che come identità di gruppo o sociale, attraverso anche attività di tipo autobiografico⁹.

A mio avviso, quindi, non si tratta principalmente di "capire la musica", ma di utilizzare conoscenze e capacità di pensiero per prendere consapevolezza del senso delle nostre esperienze musicali. La prospettiva diventa quindi quella di un "nuovo paradigma degli studi musicali", che per altro si era cercato di delineare nei primi anni novanta nell'ambito del "Progetto Uomo-Musica"¹⁰, ma che in realtà non sembra aver avuto molto seguito. Ma si sa che i tempi della storia non coincidono con i tempi personali. Alcuni semi hanno bisogno di tempo e di terreni favorevoli per poter germogliare.

Per quanto riguarda l'ambito della produzione, le principali considerazioni che mi sento di proporre in questa sede (in cui l'attenzione è principalmente rivolta alle scuole medie a indirizzo musicale e ai licei musicali e coreutici), riguardano l'opportunità, anzi, la necessità che nei percorsi educativo-formativi si ponga particolare attenzione allo sviluppo della capacità creative e non solo alle abilità ripetitivo-esecutive.

Da diversi anni ormai vengono compiute ricerche e condotte esperienze che mettono in evidenza l'importanza delle condotte esplorativo-creative musicali che i bambini mettono in atto fin da piccoli allorché si trovano tra le mani uno strumento musicale¹¹, e, per le scuole secondarie, non mancano proposte di lavoro centrate su una produzione dove è richiesto l'apporto creativo dei ragazzi¹². Come pure non sono mancati in passato apporti di riflessione e

⁸ Cfr. Sibilla, *cit.*, p. 240.

⁹ Per l'approfondimento del tema "identità musicale" si veda: AA.VV., "Identità musicali", inserto in *Progetto Uomo-Musica*, n. 5, gennaio 1994, PCC, Assisi; Mario Piatti (a cura di), *Io-Tu-Noi in musica: identità e diversità*, Quaderni di musica applicata n. 17, PCC, Assisi 1995; Maurizio Disoteco, Mario Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano 2002.

¹⁰ Cfr. Gino Stefani (a cura di), *Studi musicali: verso un nuovo paradigma*, Quaderni di musica applicata n. 13, PCC, Assisi 1990.

¹¹ Si veda ad es. François Delalande (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano 2009.

¹² Solo qualche esempio: Rossana Dalmonte, Maria Pia Jacoboni (a cura di), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna 1978; Boris Porena, *Musica prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso 1979; John Paynter, Peter Aston, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino 1980; Fiorella Cappelli, Ida Maria Tosto, *Geometrie vocali. Giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano 1993; Enrico Strobino, *Musiche in cantiere. Proposte per il laboratorio musicale*, Franco Angeli, Milano 2001; Maurizio Vitali, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*,

discussione sul "comporre" come atto creativo da curare anche nei percorsi formativi¹³.

Anche in questo caso non si può non porre attenzione alle tecnologie digitali. I recenti sviluppi nel campo tecnologico, sia per quanto riguarda gli hardware che i software, ad es. «hanno espanso l'idea dello studio di registrazione come "strumento" per creare la musica, affermatosi già con l'analogico e l'elettronica. (...) Sintetizzatore, MIDI, Pro Tools. Tre nomi che hanno un forte potere evocativo per chi frequenta il mondo delle note come musicista: uno strumento, un sistema di interconnessione tra strumenti e un software di editing sonoro. (...) Tre tecnologie che, come spesso capita nelle questioni musicali, dividono il pubblico fra sostenitori e oppositori, fra "apocalittici" e "integrati" e creano scandalo per il (presunto) salto ideologico che rappresentano: quello del passaggio da suoni "veri" e "iconici"¹⁴ a suoni prodotti e manipolati in maniera artificiale, non autentica, ossia digitale o, per l'appunto, sintetica»¹⁵.

Oggi, chi fa musica e vuole controllare il proprio prodotto da diffondere tramite apparecchiature, o su CD o in rete, deve possedere non solo le diverse tecniche compositive ed essere un esperto esecutore/interprete, ma deve possedere anche una competenza specifica nelle tecnologie digitali. «Anzi – sostiene Sibilla –, paradossalmente, le competenze musicali in quanto tali non sono più una *conditio sine qua non*, perché possono essere sostituite da competenze informatiche. Si può far musica anche senza saper suonare uno strumento. Basta essere capaci di usare un computer e, attraverso di esso, creare o manipolare i suoni»¹⁶.

C'è da dire che anche a livello ministeriale c'è la consapevolezza dell'importanza della padronanza di queste tecnologie, visto e considerata la loro presenza tra le discipline obbligatorie del curriculum per il liceo musicale e coreutico, oltre che per il supporto a progetti di attivazione di specifici laboratori nelle scuole secondarie supportati da piattaforme di social network¹⁷.

In ogni caso, sia che si usi un semplice bastone ritmico o che ci si avvalga di sofisticate apparecchiature, quello che vorrei mettere in evidenza è che, in una prospettiva pedagogicamente fondata, il punto focale della formazione musicale nel settore della fruizione consapevole e della produzione creativa non è solo, e forse non principalmente, "quando, come e cosa" si deve insegnare e si deve imparare della teoria e della storia della musica o delle tecniche compositive, interpretative e produttive in ambito vocale e strumentale; il punto focale dovrebbe essere il "come" ciascuno riesce e

Franco Angeli, Milano 2004; Daniele Vineis, *Spartito perso. Giochi di animazione con le musiche del novecento*, Franco Angeli, Milano 2006.

¹³ Anche in questo caso solo qualche esempio: AA.VV., *Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica*, Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica musicale, Firenze 1982; Christopher Small, *Musica educazione società*, Feltrinelli, Milano 1982 (ed. or. 1977).

¹⁴ «Per iconismo musicale si intende la somiglianza tra suono originale e suono riprodotto; una somiglianza che l'introduzione delle tecnologie di registrazione mina alle fondamenta, attraverso la schizofonia, cioè la separazione tra suono e fonte» (nota dell'autore).

¹⁵ Cfr. Sibilla, *cit.*, pp. 105-106.

¹⁶ *Cit.*, p. 111.

¹⁷ Cfr. ad es.: <http://www.netmusicproject.org/net>

strutturare la sua relazione con ciò che chiamiamo "musica", attraverso operazioni di codificazione culturale, di costruzione e di de-costruzione dei sensi e dei significati del proprio fruire e del proprio produrre, in relazione non solo ai contesti individuali o famigliari, ma soprattutto ai contesti sociali.

3. Tutti

La musica, proprio perché è anche esperienza quotidiana di tutti, non può essere esclusa dai processi formativi di tutti: il "diritto alla musica" deve tradursi, nella scuola, in diritto per tutti, dal più piccolo al più grande, dal più al meno "dotato" fino all'handicappato grave, ad avere l'opportunità di sviluppare conoscenze e competenze adeguate alle proprie capacità, ai propri bisogni e interessi.

Nel marzo 2009 il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* ha pubblicato un documento col titolo "Fare musica tutti. Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado"¹⁸.

Nel documento si afferma: «In ogni essere umano è presente un naturale bisogno di musica, una musicalità interiore. Tutti, quando nascono, hanno capacità artistiche, soprattutto quella musicale. Già nel ventre materno gli esseri umani riconoscono la musica. E, a pochi mesi di età, sono in grado di distinguere ritmi e successioni di suoni. Tutti hanno il diritto di sviluppare questa propria creatività e di crescere insieme a essa. La scuola deve sostenerla ed educarla, deve rispondere a questo diritto e a questo bisogno che è coerente con i suoi traguardi formativi. L'esperienza musicale deve pertanto diventare un patrimonio culturale e umano condiviso da tutti, perché promuove l'integrazione di diverse componenti, quella logica, quella percettivo-motoria e quella affettivo-sociale».

Le *Linee di indirizzo* proposte dal Comitato evidenziano la necessità che lo studio e la pratica musicale siano effettivamente introdotte nei curricoli delle scuole di ogni ordine e grado. Per far questo, si evidenzia che «la misura più rilevante del Piano, per essere efficace, sarà l'introduzione dell'insegnante di musica nella scuola, non in forma eccezionale, ma nel novero dei docenti delle discipline di base. Lo scopo è l'applicazione operativa del curriculum, col positivo risultato di arricchire così l'articolazione professionale del corpo docente italiano con una nuova figura e un nuovo profilo, presente ora in misura quantitativamente troppo limitata e assegnata a un ambito circoscritto».

La "qualità" musicale del corpo insegnante va perseguita sia rivedendo e potenziando la formazione iniziale, sia sviluppando percorsi di aggiornamento in servizio al fine di rinnovare metodologie e contenuti di una disciplina che deve essere in sintonia con lo sviluppo sociale e culturale contemporaneo. Tale aggiornamento, secondo il Comitato, non deve essere rivolto solo ai docenti. Si afferma infatti: «In relazione al panorama delle professionalità dei docenti in

¹⁸ Il documento è reperibile sul sito del Comitato:
http://www.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/index.shtml

gioco, è quindi necessario un sistema di formazione continua che accompagni il lavoro quotidiano, assecondi le iniziative e sostenga il percorso operativo di tutte le figure professionali interessate: referenti regionali e provinciali, docenti, dirigenti, personale amministrativo, tecnico e ausiliario».

Considerata quindi come prioritaria la verifica di competenze specifiche del corpo docente, si tratta di elaborare curricoli che sappiano però anche valorizzare le differenze, da un lato per permettere a chi ha particolari capacità di svilupparle al meglio, e dall'altro per tener conto di eventuali deficit o handicap che comunque non dovrebbero impedire la partecipazione alle esperienze musicali. In situazione di handicap non si tratta, a mio avviso, di predisporre interventi di "musicoterapia": a scuola di dovrebbero predisporre "setting" di tipo educativo, non terapeutico. Personalmente ritengo che una adeguata progettazione didattica, che tenga conto delle specifiche e concrete situazioni personali, è in grado di elaborare situazioni educative in cui anche i soggetti che presentano deficit sensoriali o psicofisici possono sviluppare conoscenze e capacità musicali in grado di favorire una crescita integrata della persona¹⁹.

4. Tra realtà e utopia

La visione utopica, il sogno, di una "città musicale" deve innanzitutto animare il desiderio, il pensiero, la passione di ogni educatore. Da qui scaturiranno le soluzioni operative e normative atte a garantire, per tutti, tempi e spazi adeguati per esercitare il "diritto alla musica", tempi e spazi scolastici che sappiano costruire circoli virtuosi con i tempi e gli spazi extrascolastici, e che sviluppino "ambienti di apprendimento" efficaci, attraenti, creativi. Fare musica tutti è possibile. Fare musica tutti è necessario.

Nel 2008 il MIUR, su sollecitazione del Comitato nazionale, ha condotto una ricerca sulla presenza della musica nelle scuole italiane. I dati raccolti²⁰ danno un'immagine abbastanza positiva relativamente alla diffusione della musica soprattutto nel primo ciclo, mentre è stata rilevata una carenza sostanziale nella scuola secondaria di II grado.

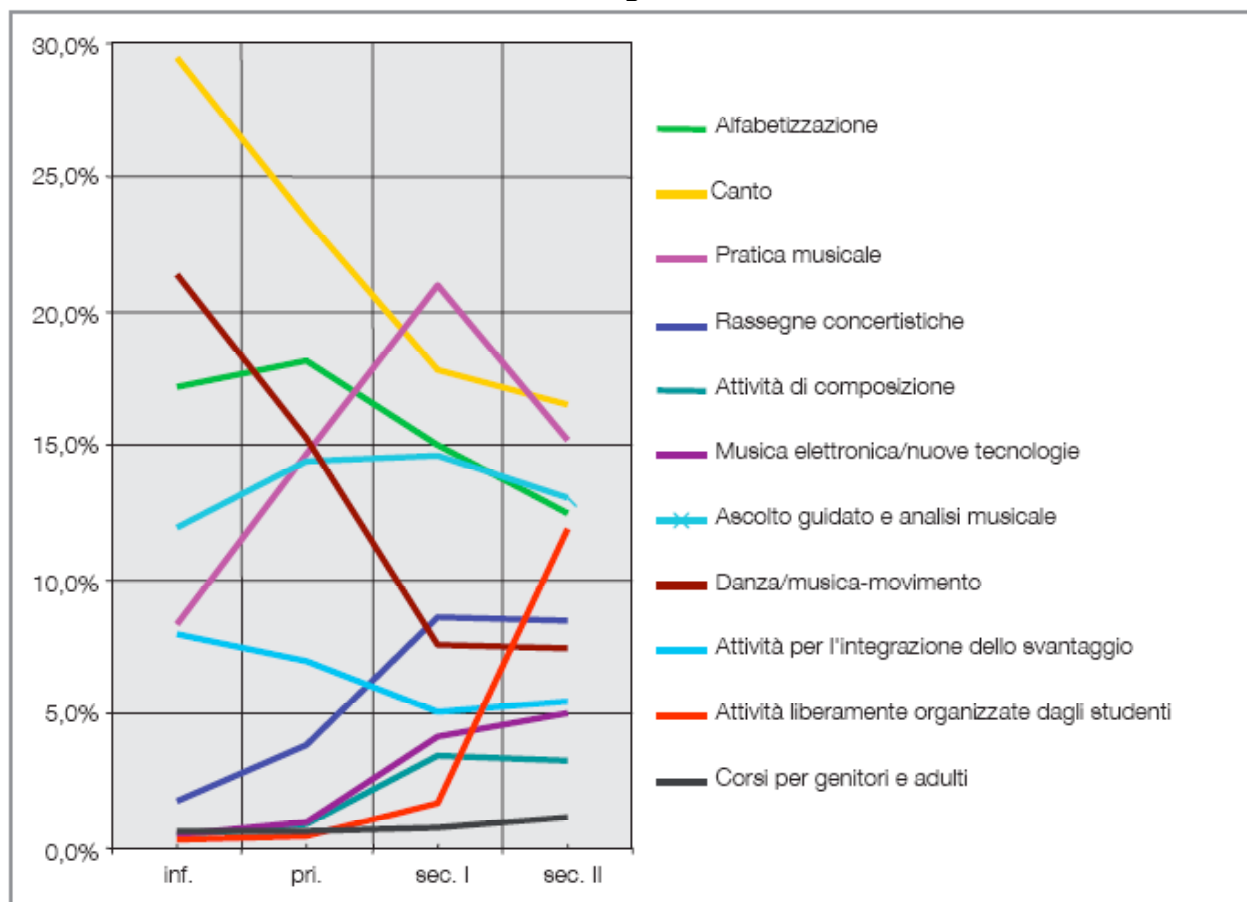
Non è possibile in questa sede entrare nel dettaglio dei dati raccolti dall'indagine. Mi limiterò quindi a evidenziare alcuni punti.

Innanzitutto si evidenzia come il "Fare musica" si articoli in una serie di attività che vanno dal canto, alla pratica strumentale, alla danza, all'ascolto ecc. E' abbastanza scontato il fatto che le diverse attività hanno una diversa percentuale nei diversi gradi di scuola, come è evidenziato in Fig. 2.

¹⁹ Sul dilemma "educazione musicale o musicoterapia" si veda: Mario Piatti (a cura di), *Handicap e musica: educazione e terapia*, Quaderni di musica applicata n. 16, PCC, Assisi 1994.

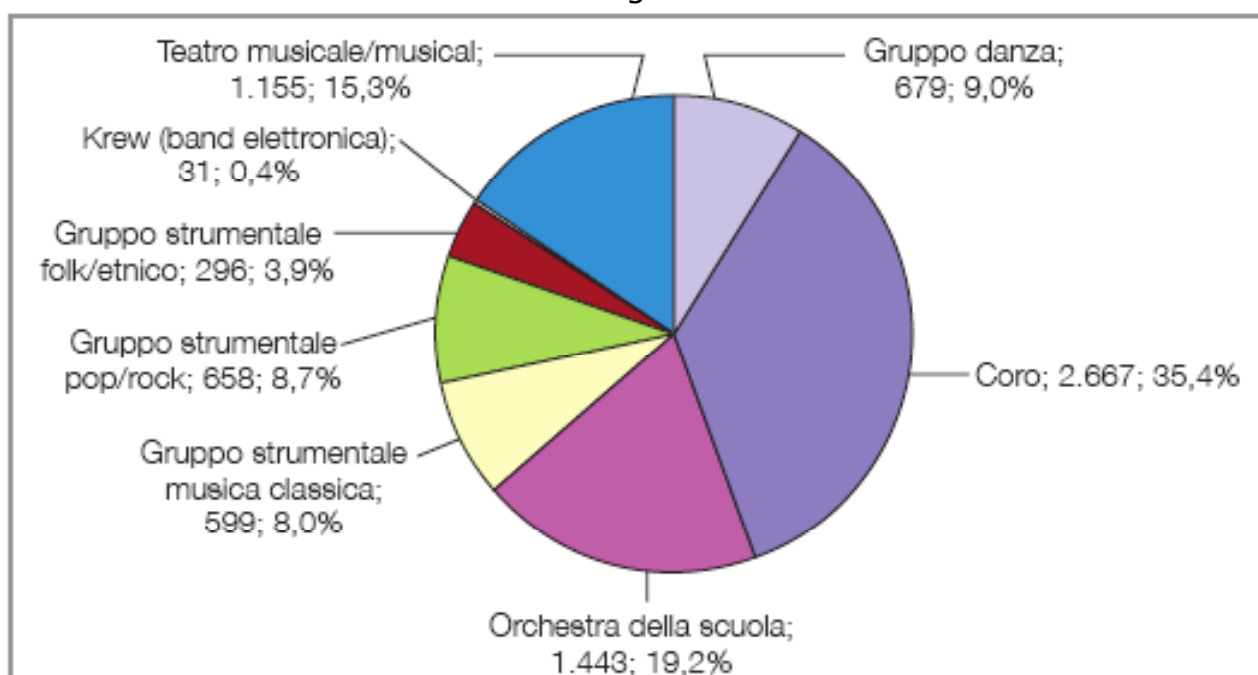
²⁰ Cfr. Gemma Fiocchetta (a cura di), *Musica e scuola. Rapporto 2008*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, n. 123, Le Monnier, Firenze 2009. Il volume è scaricabile in rete: http://www.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/musica_scuola.shtml

Fig. 2



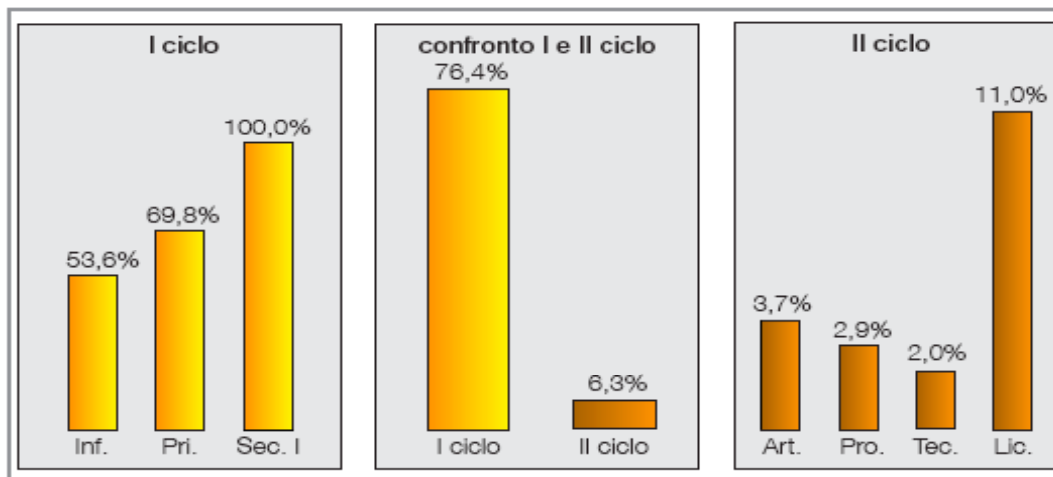
Significativo è poi il fatto che le diverse attività confluiscono in molti casi in esperienze continuative, che hanno permesso di costituire cori e gruppi strumentali in numero abbastanza significativo (Fig. 3).

Fig. 3



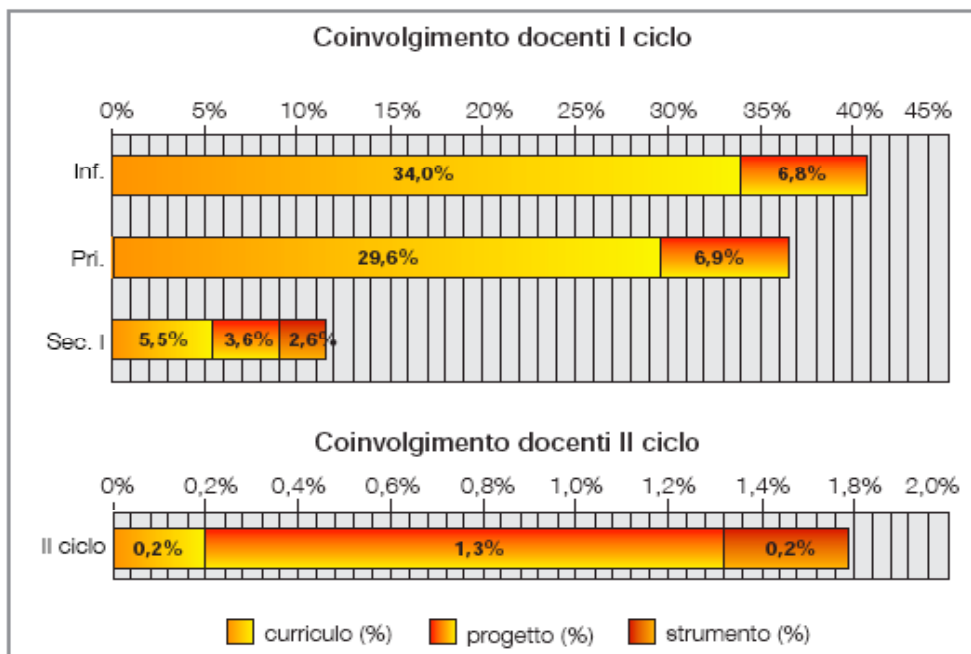
Per quanto riguarda gli "attori" coinvolti nelle diverse attività, l'indagine ha messo in evidenza, come era prevedibile, una grande diversità tra scuola del primo ciclo e scuola secondaria superiore. Infatti, a fronte di una percentuale del 76,4% di studenti coinvolti nelle scuole dell'infanzia, primarie e medie, vediamo un misero 6,3% nelle scuole secondarie di II grado (Fig. 4)

Fig. 4



A questo corrisponde una analoga percentuale dei docenti coinvolti nelle attività musicali, come si può notare in Fig. 5:

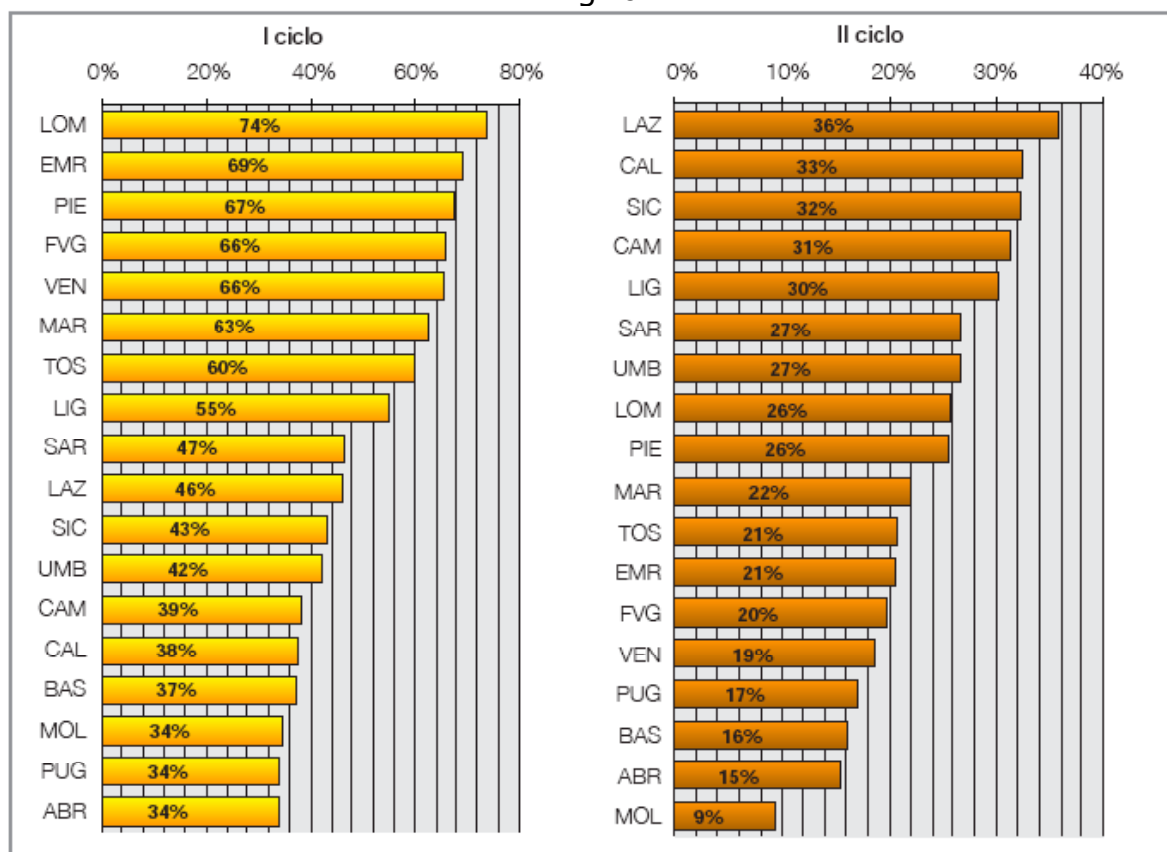
Fig. 5



Da segnalare comunque che in molti casi le attività musicali vengono realizzate con la collaborazione di esperti esterni alla scuola.

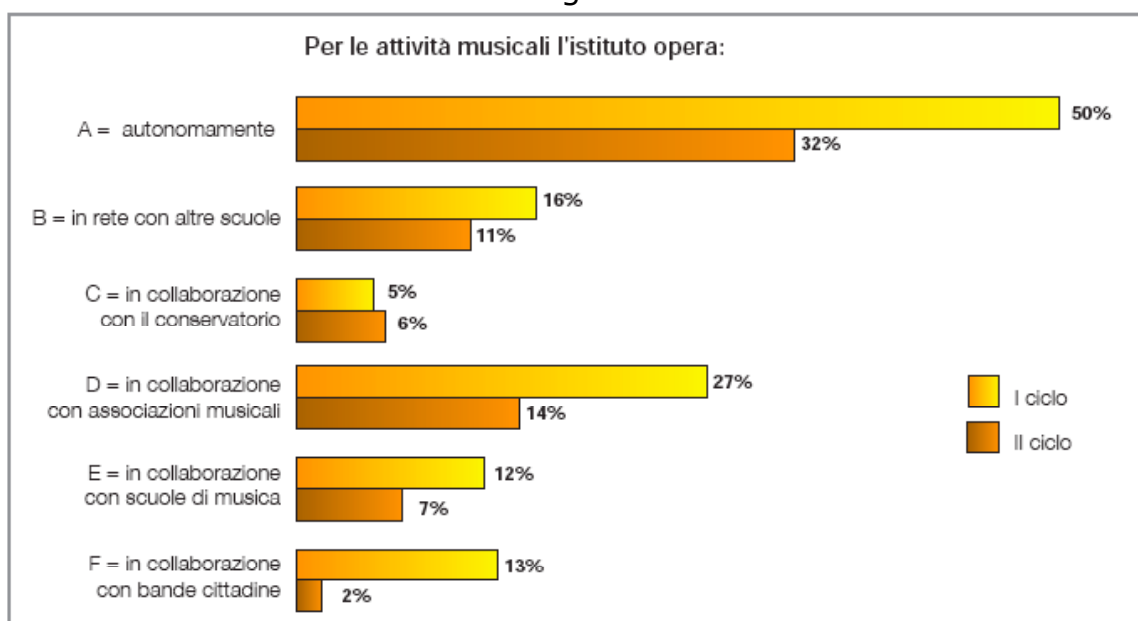
L'indagine ha poi preso in considerazione gli spazi, le attrezzature e i sussidi presenti nelle scuole. I dati raccolti hanno evidenziato un buon numero di "laboratori musicali" presenti negli Istituti, anche se è emersa una notevole differenza tra regione e regione (Fig. 6)

Fig. 6



I laboratori vendono poi una certa presenza di strumenti musicali tradizionali, nonché un buon numero di attrezzature multimediali e tecnologie digitali. Infine sono stati esaminati i contesti organizzativi, facendo emergere una certa vivacità di collaborazioni tra scuole ed enti esterni, quali associazioni, bande, scuole di musica, conservatori, mentre si rafforza anche il sistema delle reti di scuole (Fig. 7).

Fig. 7



Un ultimo punto riguarda le fonti di finanziamento per le strutture e le attività musicali: le entrate sono costituite da contributi derivanti dalla legge 440/1997 (20% delle scuole); dal fondo di istituto (34%); dai fondi previsti dal DPR 567/1996 (iniziative complementari e integrative - 2%); da finanziamenti regionali (6%), provinciali (2%), comunali (14%); dai fondi strutturali europei (2%); da finanziamenti di banche, fondazioni, ecc. (5%); dal contributo delle famiglie (14%).

Le cifre impiegate annualmente nella maggior parte dei casi variano da 1.000 a 5.000 euro, con alcune punte fino oltre 15.000 euro.

Il problema delle risorse finanziarie è ben presente anche nel documento del Comitato "Fare musica tutti": «Il Piano pluriennale costituisce il riferimento certo per il progressivo raggiungimento di obiettivi sicuramente praticabili. È del tutto evidente che sia la gradualità della realizzazione sia la qualità dei risultati dovranno trarre giovamento da nuove risorse, quando si renderanno disponibili o si vorranno allocare in esso. Queste nuove risorse - che in questa sede si auspicano caldamente - possono derivare sia da finanziamenti generali e specifici nazionali, sia da contributi erogati da soggetti pubblici e privati del territorio. Esse saranno destinate allo sviluppo professionale dei docenti e di tutto il personale e all'adeguamento dell'organico alle nuove esigenze didattiche, in particolare, al potenziamento dell'insegnamento personalizzato, delle attività di musica d'insieme, delle risorse strumentali e ambientali».

Devo purtroppo segnalare che nell'indagine del MIUR non sono state comprese le regioni Valle d'Aosta e Trentino-Alto Adige: il motivo della mancata inclusione - come dichiarato nel rapporto di ricerca - «è da attribuirsi alla difficoltà di reperire le informazioni in modo uniforme».

Non sono quindi in grado di dare un contributo in merito alla realtà altoatesina. Mi auguro che possiate produrre una ricerca analoga in modo da poter analizzare con maggior cognizione di causa la situazione reale della vostra regione.

Per quanto riguarda il secondo termine di questo paragrafo, *l'utopia*, credo che ciascuno di noi possa "sognare" una scuola in cui:

- i tempi di lavoro siano sempre più commisurati sui ritmi di apprendimento di ciascuno, senza accelerazioni spasmodiche o ritardi colpevoli;
- gli spazi siano sempre più curati, piacevoli, anche adeguati acusticamente, luminosi, anche rilassanti;
- i saperi artistici siano il nucleo generativo di esperienze interdisciplinari e creative, in cui la fantasia e l'immaginazione siano valorizzate tanto quanto la logica e il ragionamento
- l'ascolto e il dialogo siano modalità di comunicazione in grado di favorire l'interazione e l'integrazione tra culture
- la "vita" nella scuola sia sempre più correlata alla "vita" extrascolastica, in grado quindi di sviluppare quella competenza di "cittadinanza" che renda i nostri giovani capaci di pensare, progettare e realizzare un mondo sempre più umano, godibile, democratico e pacifico.

La musica ci può aiutare a realizzare questo sogno.