

Anno 2019-2

# Rivista di Analisi e Teoria Musicale

Periodico dell'associazione  
«Gruppo di Analisi e Teoria Musicale»  
(GATM)



# GATM

Libreria Musicale Italiana

**Emanuele Pappalardo, *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria. I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono*, Introduzione di François Delalande, elaborazione dati della ricerca di Luca Marrucci, ETS, Pisa 2019, pp. 175, € 23,75. ISBN: 978-8846754851.**

Questo volume, al di là del suo titolo, non si riferisce solo a esperienze didattiche, per quanto interessanti esse possano essere, ma racconta i risultati di una vera e propria ricerca, che ha tutti gli aspetti di scientificità che una ricerca deve avere. È vero che non ha la forma esterna di una ricerca scientifica, ma ne ha la sostanza. La tesi che discute, e che dimostra, è che un gruppo di 15 bambini di 10 anni (quinta classe della scuola primaria) dopo aver frequentato un corso di 9 lezioni di 90' ciascuna, è perfettamente in grado di comporre un piccolo brano di musica elettronica della durata di un minuto o poco più, ma soprattutto è in grado di discuterne il senso e la forma, in altri termini di analizzarlo e di capirlo. Si tratta di un risultato di grande interesse per i docenti di scuola primaria, anche se la musica elettronica è solo un segmento particolare delle tante musiche oggi esistenti. Resta aperto ovviamente il problema di capire se e come sia possibile estendere un'operazione didattica così specifica ad altri aspetti dell'esperienza musicale, ma prima di tutto è importante mettere a fuoco la natura di questo segmento e il metodo didattico e scientifico che ne ha reso possibili i risultati. E il volume che qui si sta discutendo offre tutti gli elementi necessari per poterlo fare.

Bisogna osservare, anzitutto, che in un libro di 175 pagine la parte specificamente dedicata alla ricerca ne occupa

una settantina nelle quali vengono minutamente descritte le nove lezioni più la decima che ha la funzione di concluderle. Per capire il senso della ricerca, tuttavia, è anche importante conoscerne le origini: se la ricerca si è svolta fra l'ottobre e il dicembre del 2017, le sue premesse risalgono infatti a quasi vent'anni prima e le pagine iniziali del volume sono dedicate proprio a questo. Il racconto parte dal 2001. Fu in quell'anno che i genitori di Silvia D'Augello, due musicisti amici dell'autore, chiesero a lui di avviare alla composizione la loro figlia assai promettente, che allora aveva 10 anni, che conosceva bene il pianoforte, che raccontava storie a sfondo musicale e che aveva qualche familiarità anche con il computer: quest'occasione, insieme alla sua esperienza di insegnante di composizione per la didattica della musica, fece nascere all'autore un'idea che poi ebbe un buon futuro. Se a questo si aggiunge che a Roma, dove allora egli abitava, erano ormai ben note le idee di Boris Porena, si può dire che il gioco fosse praticamente fatto. In breve tempo Silvia si impraticò del programma di editing sonoro *Cool Edit Pro* con il quale era possibile registrare dal vivo e importare registrazioni, tagliarne parti e modificarne dinamiche e frequenze, aggiungere riverberi, filtrarle, modificare timbri, retrogradarle e via dicendo. Un gioco da ragazzi, anzi da bambini, se si pensa che in poche settimane Silvia fu in grado non solo di comporre delle graziosissime sequenze sonore, ma anche di discuterle e di difenderle.

Il passo successivo avvenne nel 2003 nel Conservatorio di Frosinone, dove ancora l'autore del libro insegnò "Elementi di Composizione per didattica". Fu quella l'occasione per ripensare sistematicamente alla sua esperienza precedente: più che come un corso in cui si imparava

a comporre, il suo insegnamento si configurò come un corso di apprendimento di conoscenze e pratiche compositive che i suoi allievi avrebbero potuto applicare professionalmente nelle scuole dove avrebbero insegnato. Fu quella l'occasione per verificare che anche gli adulti erano perfettamente in grado di gestire disinvoltamente il software per la produzione musicale e fu inoltre l'occasione per cercar di capire quale fosse il numero di ore necessario perché diventassero in grado di applicarlo in una classe. Una terza esperienza avvenne a Pescasseroli nel 2009/10 quando l'autore ebbe l'occasione di sperimentare direttamente con un gruppo di bambini della quinta classe di scuola primaria il suo metodo didattico in una quindicina di incontri pomeridiani. Infine, una ulteriore tappa importante fu costituita da un corso straordinario per docenti scolastici in informatica musicale che si tenne presso il conservatorio di Latina, nel 2017. Due alunni di quel corso ebbero l'occasione di sperimentare ciò che avevano appreso in due classi di scuola media con risultati eccellenti, al punto che uno dei due partecipò al Premio Abbiati 2018 e ne ottenne una menzione di merito. In quel caso, il corso del Conservatorio di Latina si era articolato in due serie rispettivamente di 30 e 20 ore e questa, secondo Pappalardo, fu la prova effettiva, se non addirittura "scientifica" che quello era il numero necessario di ore d'apprendimento perché il corso potesse essere utilmente applicato in una effettiva classe scolastica.

I quasi vent'anni di attività, dal 2001 a oggi, non furono solo dedicati a sperimentare il metodo, ma ad approfondire lo studio di problemi che non erano solo didattici, bensì anche analitici, psicologici, linguistici e sociologici. Lo testimonia la bibliografia che completa il volume,

la quale in parecchi casi è stata accuratamente approfondita come dimostrano molte pagine del libro e come indicano le presenze dei collaboratori menzionati nel titolo: François Delalande e Luca Marrucci. Il primo non ha bisogno di presentazioni perché la sua produzione musicologica e didattica è stata ampiamente tradotta in italiano, a partire dalle *Condotte musicali* pubblicate nel 1993 e poi ancora dalla sua antologia su *La nascita della musica* che uscì nel 2009, per non citare altri casi altrettanto importanti. Delalande ha collaborato attivamente alla ricerca, non solo perché è stato presente più volte nei numerosi anni della sua gestazione, ma anche perché ha ricevuto regolarmente tutti i documenti che testimoniavano le sue fasi e ha contribuito a giudicarli, sia pure da lontano e con esemplare discrezione.

La ricerca è minutamente documentata nel volume stesso da una quantità di video e audio-registrazioni che permettono di seguirla con precisione e per le quali la casa editrice si è meritoriamente prodigata in modi diversi: ci sono i video di tutte le lezioni, gli audio di tutte le composizioni e dei materiali sonori da cui le composizioni partivano, oltre che vari altri esempi provenienti dalle fasi precedenti la ricerca. Per quanto riguarda la presenza di Marrucci, un giovane dottore di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia, le 10 pagine del suo intervento sono preziose per il contributo quantitativo e qualitativo che hanno dato all'analisi dei documenti sonori. Egli si è documentato sulla letteratura specialistica riguardante i metodi di analisi della ricerca didattica e li ha applicati scrupolosamente al presente contesto: ha studiato le risposte verbali che gli studenti davano durante i colloqui con i docenti del corso, applicando (e

misurando matematicamente) tre parametri di giudizio sulle loro risposte: un parametro "soggettivo" (valutazione della consapevolezza critica di ogni soggetto), uno "oggettivo" (valutazione del possesso degli strumenti tecnici proposti nel corso) e uno "intersoggettivo" (la capacità degli studenti di interagire con i loro "pari"). L'accumulo dei dati e la loro valutazione hanno dimostrato che i bambini sono stati capaci di prendere gradualmente coscienza del loro agire e di attuare corrette connessioni fra momento creativo, riflessione e analisi.

E veniamo ora a una descrizione più ravvicinata della ricerca. Le prime pagine della descrizione sono dedicate al modello della "ricerca azione", teorizzato da Lewin e da Barbier, oltre che alla minuta elencazione di tutte le "regole di metodo" messe in atto per realizzarla: fasi e tempi, ambienti e attrezzature, strumentazione tecnica specifica, ruolo dei collaboratori, identità dei 15 bambini. Ogni incontro prevedeva un momento iniziale di accoglienza, domande sulle eventuali difficoltà incontrate negli esercizi fatti a casa, ascolto e discussione in gruppo dei lavori prodotti nella settimana, chiarimenti su nuove funzioni del programma con esercitazioni in aula, compilazione di una scheda contenente domande su tutte le attività compiute e sulla loro valutazione. La descrizione di questi aspetti avveniva in maniera aperta e semplice, come se il discorso non dovesse essere destinato a degli scienziati, ma a dei colleghi insegnanti. Il rigore della scienza esiste ed è inflessibile, ma non si trasforma in uno stile linguistico di tipo scientifico, la qual cosa può avere dei rischi, ma tutto sommato è anche apprezzabile. Lo stile espositivo del testo ha il suo punto forte soprattutto sulla trascrizione fedele dei dialoghi fra gli insegnanti/animatori e

i bambini: appunto da questa fedeltà il lettore può comprendere i progressi reali e talora anche sorprendenti che i bambini, e soprattutto alcuni di essi, hanno dimostrato di avere realizzato. Ma c'è da aggiungere che l'abitudine a scambiarsi pareri, a superare i contrasti, ad accettare i diversi punti di vista e a imitare i buoni risultati degli altri ha teso a equilibrare il livello collettivo della loro preparazione e ad attenuare le pur visibili differenze individuali, e ciò sia nella qualità delle composizioni, sia nell'approfondimento delle discussioni. È vero che la sovrabbondanza degli esempi rischia talora di rendere un po' pesante la lettura, e che forse una maggiore selettività avrebbe giovato ad apprezzarne i risultati, ma basterà ora qualche esempio per comprendere il senso che si può trarre da queste letture.

A partire dalla terza lezione alcuni bambini hanno azzardato i primi tentativi di composizione, inizialmente ingenui, ma capaci di suscitare discussioni. I tre che hanno presentato composizioni hanno avuto un'idea simile: tutti sono partiti dal repertorio dei suoni strumentali che avevano avuto in dotazione. Si trattava di suoni di varie percussioni, oppure di scale cromatiche, lentamente ascendenti, di strumenti ad arco, di ottoni e di legni. Tutti e tre hanno utilizzato sovrapposizioni di scale di due o tre strumenti (con note contemporanee uguali o diverse, anche dissonanti), il primo solo nella versione ascendente, gli altri due anche discendenti, cioè retrogradati dal bambino. Tutti hanno aggiunto ripetuti suoni di percussione (il primo un solo suono abbastanza discreto, gli altri più suoni, anche talora robusti). Nella discussione i giudizi dei compagni erano concordemente abbastanza positivi sulle composizioni, ma le domande degli adulti tendevano a stimolare descrizioni, paragoni e risposte affettive: di solito le

risposte erano generiche e stereotipate, ma proprio per questo si prestavano a richieste di precisazioni. Così, alla fine furono messe in campo distinzioni fra andamento lento e veloce, fra dinamismo forte e debole, fra suoni che salivano e suoni che scendevano e fu messa a fuoco l'idea che una musica era capace di stimolare emozioni diverse a seconda di com'era costruita.

Durante le lezioni successive il repertorio dei materiali di partenza si arricchisce di contributi basati su registrazioni dal vivo, di voci, di oggetti o di altri strumenti, fra cui un pianoforte. Nella sesta lezione (siamo ormai a metà del percorso) Michele fa sentire una sua composizione in cui vengono usati materiali di varia provenienza. Nella parte iniziale alcuni elementi sono tratti dalle scale semitoni prima menzionate, sovrapposte in maniera abbastanza complessa in una specie di contrappunto a più voci in cui non sempre le voci erano scalari. Su questo contrappunto si inserisce dal basso un elemento timbrico diverso che durante la discussione si rivelerà costruito sulla base di suoni di pianoforte fatti sentire in forma retrograda. A poco a poco questo secondo elemento acquista sempre maggior peso, fino a quando elimina del tutto il precedente. La discussione si presta all'acquisizione da parte del gruppo di parecchi termini verbali che, a poco a poco, arricchiscono il lessico e la conoscenza dei materiali della musica. Anche in questo caso emergono immagini: una bambina, per la prima parte del brano, parla di "passi" che poi caratterizza con l'aggettivo "inquietanti" e a questa dichiarazione segue un'analisi collettiva sul perché del "passo" e sul perché dell'"inquietudine". Un'altra bambina presenta, in termini tecnici, l'idea che questo pezzo ha una forma che definisce A-A'-B, dove A' è il momento

in cui convivono la zona iniziale e la zona finale del brano. Questa forma si presta a sua volta a una discussione sul tema "sfondo/primo piano" e sulle caratteristiche sonore che distinguono una "figura" da uno "sfondo" e infine viene affrontato dai bambini, con perfetta conoscenza di causa, anche il tema primario della differenza fra le intenzioni espressive di chi compone e le interpretazioni di chi ascolta, che i bambini ("nattezzianamente") definiscono attività "poietica" e attività "estetica". Ma il punto culminante della discussione arriva nel momento in cui entra nel discorso anche un frammento di storia della musica elettronica: la cosiddetta "musica concreta" che si faceva in Francia molti anni fa. Quella musica si basava sugli stessi principi adottati dai bambini di oggi: partiva da suoni del mondo, da suoni realmente esistenti (cioè appunto "concreti"). Guarda caso, uno dei grandi della musica francese, Pierre Henry aveva utilizzato un pianoforte retrogradato, proprio come aveva fatto Michele. Non ho idea di quanto questa coincidenza sia stata casuale o lo sia stata un po' meno; resta tuttavia il fatto che ne è seguito l'ascolto di un frammento di Henry e un'utilissima discussione con i ragazzi. Penso che questi due esempi siano sufficienti a fornire un'idea sia pure approssimativa di come si è svolta la ricerca che qui ho presentato.

Ovviamente il metodo didattico seguito da Pappalardo non è nuovo: ha dietro le spalle un'ampia serie di esperienze che l'hanno preceduto, ma per rendersi conto degli aspetti di novità che pure esistono e che vanno messi in rilievo, può essere utile qualche considerazione sul quadro generale delle esperienze in cui la sua ricerca si colloca. Certo, si sa da molto tempo che i bambini, fin dalla più tenera età, sono in grado di manipolare alcune elementari strutture di base

del linguaggio musicale per creare brevi frammenti sonori di loro invenzione e da almeno una cinquantina d'anni sono ben note anche in Italia esperienze pratiche e ricerche scientifiche che lo dimostrano. La spinta iniziale verso queste esperienze fu probabilmente dovuta alla pubblicazione, nel 1970, di *Sound and Silence* di Paynter e Aston. Quelli erano anni particolari in cui, sotto l'influenza di Delfrati e Della Casa, emergevano nuove tendenze nell'ambito dell'educazione musicale italiana e in quegli anni anche la semiotica musicale, con i volumi che veniva pubblicando Stefani, contribuivano a dare un assetto teoricamente solido alle innovazioni nella didattica. A Roma un compositore di fama come Boris Porena si era dedicato alla sperimentazione di attività creative con bambini e ragazzi che furono poi sviluppate in una serie di scritti che iniziò nel 1973 e che si è continuamente aggiornata fino ai nostri tempi. A Bologna il "Collettivo Intermusica", composto da una ventina di giovani competenti ed entusiasti, si era distribuito in numerose scuole materne ed elementari con l'appoggio dell'amministrazione di alcuni quartieri cittadini e del Teatro Comunale e per tre anni aveva stimolato, in collaborazione con le insegnanti, attività di invenzione musicale che furono poi illustrate dal sottoscritto in *Suoni e Significati* nel 1978. Tutto ciò tendeva a rispondere a una domanda che si ponevano molti educatori di musica, i quali non riuscivano a capire come mai i bambini si dedicassero instancabilmente a disegnare e colorare le loro immagini di fantasia, ma non si dedicassero con altrettanto impegno a creare e fissare le fantasie sonore che pure sporadicamente usavano nei loro giochi.

Io credo che la risposta alla domanda sulle differenze fra bambini disegnatori e bambini musicanti (che si è posto anche Pappalardo nel suo volume) stia nella

diversità fra i vari tipi di linguaggi artistici e nella maggiore o minore continuità fra i materiali linguistici adulti e quelli infantili. Mi spiego: il piacere di descrivere le proprie fantasie sta dentro a ciascuno di noi fin da quando siamo bambini, e non è un piacere, ma è una necessità. Il gioco è l'attività in cui questa necessità si manifesta nella maniera più diretta e spontanea, e non è né sorprendente né improbabile che esista una sorta di continuità fra i giochi infantili e le attività artistiche e quelle sportive degli adulti. Ma le abilità del corpo e quelle della matita sembrano essere più immediatamente e facilmente praticabili rispetto a molte di quelle legate al suono. Certo il cantare e il danzare sono familiari alla pratica infantile, ma di solito sono gli adulti che esercitano la voce e le attività ritmiche quando cullano i bambini, mentre le risposte dei bambini agli adulti, almeno nei primi mesi di vita, sono tutto sommato abbastanza primordiali e selvagge... Poi pian piano qualcosa guadagnano, ma per avvicinarsi alle regole del canto e del suono devono superare difficoltà non da poco nel dominio del proprio corpo. Insomma, la musica sembra essere un'arte difficile da imparare e da praticare. Per non parlare di quell'attività che Pappalardo mette al primo posto nel titolo del suo libro: la "composizione". Ancora oggi questa parola è avvolta in una sorta di aura esoterica e il titolo di compositore viene usato nei curricoli come titolo di particolare prestigio, come potrebbe essere "giudice", "ingegnere" o "astronomo". Ma si è mai visto un bimbetto di quattro o cinque anni che affermi di essere un astronomo? Infatti a qualcuno è sembrato negli anni scorsi (e purtroppo talvolta sembra ancora oggi) abbastanza scandaloso dire che i bambini "compongono musica". Nei conservatori, infatti, dove gli insegnanti di musica di solito si formano, il corso di

composizione tradizionale durava dieci anni. E non erano anni sprecati: per imparare il contrappunto, la fuga, l'armonia e la forma sonata servivano proprio tutti.

A questo punto diventa allora legittimo chiedersi anche perché sia così difficile comporre musica. E aggiungerei per la precisione: "comporre musica tonale", perché Pappalardo ci insegna che non è altrettanto difficile comporre musica elettronica, e anche perché le altre esperienze "creative" che ho citato non si ponevano, in genere, il problema specifico di comporre musica "tonale". Io credo di avere una risposta (quasi ovvia) al nostro interrogativo: in effetti, la teoria e la pratica tonale hanno impiegato quasi un millennio per passare dalla monodia del Medio Evo alla sua maturazione piena nel XVIII secolo e alla sua crisi nel XX secolo. Tante esperienze non furono solo intuitive e pratiche, diciamo di prassi tecnica, come potevano essere quelle letterarie o quelle figurative o quelle del ballo e della recitazione. Nel caso della musica si trattava anche di complesse teorie formali e matematiche, come quelle della definizione e del controllo delle consonanze, della tonalità, dei gradi tonali, dell'armonia e della natura degli accordi, per non parlare delle regolarità e irregolarità ritmiche. Si tratta di quegli aspetti dei quali i non musicisti sogliono scusarsi affermando di non sapere nulla di musica. Ma il paradosso è che spesso fra i non musicisti si trovano degli ascoltatori formidabili, con un orecchio finemente abituato a cogliere le più sottili sfumature del senso musicale e della sua esecuzione. Insomma, capire la natura del linguaggio musicale è veramente un rebus. E a mio parere tutto ciò spiega anche alcuni dei misteri dell'insegnamento musicale.

Se volessimo esprimerci in soldoni, come forse è necessario per capirci rapidamente in un contesto come questo,

potremmo affermare che in Italia (e forse non solo in Italia) l'insegnamento della musica da qualche decennio si è diviso in due tronconi separati che purtroppo sembrano aver poco a che fare l'uno con l'altro: esiste un insegnamento dedicato al fare musica (ed è quello che si pratica nei Conservatori) e un insegnamento dedicato all'ascoltare musica, che non si pratica esplicitamente nei Conservatori, ma si pratica (o si tenderebbe a praticare) nelle scuole non musicali: nelle scuole per l'infanzia e nelle scuole primarie, nelle scuole secondarie inferiori (cioè nei tre anni delle ex scuole medie) e nei cinque anni delle secondarie superiori (dove esiste anche un "liceo musicale") e in alcune facoltà universitarie (delle quali, come ex docente, ho esperienza diretta). In tutte queste scuole non musicali si insegna (o si dovrebbe insegnare) ad ascoltare, non a costruire o a eseguire musica. E se volessimo dar retta ai saggi consigli che ci vengono da una ricerca pubblicata da Johannella Tafuri, l'educazione musicale dei bambini dovrebbe iniziare non solo prima che comincino a frequentare qualche scuola, ma prima ancora che nascano. Dunque insisto a questo punto su un argomento che ritengo fondamentale: l'insegnare a fare musica richiede pratiche diverse da ciò che richiede l'insegnare ad ascoltare. So che apro una porta già spalancata, ma certe volte è ancora utile farlo, e purtroppo l'attuale situazione dell'educazione musicale ci consiglia a farlo.

Per ridurre all'osso ciò che intendo per didattica dell'ascolto dirò che il modello che a me sembra più funzionale e più naturale sia quello che si avvicina all'apprendimento della parola, e provo a dirlo nel modo più breve e semplice possibile. Occorre intanto una premessa, un "punto zero": bisogna finire di distruggere il peccato originale che ha fatto nascere

la didattica musicale italiana, cioè che l'apprendimento dovesse nascere dal solfeggio, magari parlato. Tutti diranno che questa è una precauzione inutile, che ormai nessuno più ci pensa, ma io credo che sia più prudente pensare che ancora qualcuno ci creda. Il punto "uno" è che l'inizio si basi su dialoghi a due (adulto-bambino), cioè su frasi basate su suoni, timbri, gesti e ritmi, così come si fa con i dialoghi a parole, oltre naturalmente che sugli ascolti "naturali" e le esecuzioni di tante canzoni esistenti: la musica si impara abituandosi alla sua lingua, rendendola un oggetto di consuetudine. Nelle scuole materne i bambini più piccoli potrebbero specializzarsi anche su questo, e non solo sul disegnare. Il punto "due" è che per imparare a leggere e scrivere c'è tempo, e che la lettura e la scrittura nel senso tradizionale del termine servono solo a chi vuol diventare un musicista professionista. La lettura e la scrittura possono servire anche a chi viene educato all'ascolto (a tutti fino a una certa età), ma la grafia che serve non è quella ufficiale (che non è necessaria come è necessario imparare a leggere un giornale o un libro). La grafia musicale impropria è solo una facilitazione e un orientamento per capire che la musica è un linguaggio e che come tutti i linguaggi ha le sue regole. Dunque le prime partiture da scrivere e leggere saranno quelle che i bambini stessi inventeranno sia per ricordarsi meglio una musica che già abbiano in testa, sia per comporne una nuova. In questa fase l'uso singolo o collettivo della voce anche intonata, così come l'uso del corpo per disciplinare il proprio senso del ritmo o l'uso delle mani per suonare facili strumenti, soprattutto percussivi, giustificheranno pienamente i relativi tipi di scrittura e lettura. Il "metodo Pappalardo" non comporta il bisogno di scrivere perché in quel caso la scrittura viene direttamente

fissata sul computer, ma potrebbe completare (verso i 10 anni) un iter già esistente e precedentemente maturato. Il suo metodo è però essenziale per quanto riguarda la concettualizzazione delle regole musicali: per la prima volta il tema dell'analisi acquista, nelle sue mani, la sua giusta importanza culturale e credo che sia utile la sua estensione anche al caso delle musiche non elettroniche. Imparare a immaginare mentalmente l'identità sonora dei propri segni grafici e, viceversa, imparare a tradurre correttamente in suoni ciò che si è tentato di grafizzare, è esattamente ciò che prima chiamavo "imparare a leggere e scrivere".

Niente vieta ovviamente che alcuni rudimenti della scrittura tonale possano venire inseriti in questa fase della didattica, ma io penso che il momento più adatto per cominciare ad agganciare le esperienze primarie ai mondi adulti sia quello delle ultime tre classi dell'obbligo in cui già la musica ufficialmente esiste e in cui già esiste la pratica di affrontare, per chi lo desidera, lo studio di strumenti musicali più complessi. Anche il patrimonio delle varie forme di creatività precedentemente acquisite dovrà necessariamente proseguire ed essere valorizzato soprattutto per quanto riguarda le attività collettive anche (quando sia possibile) autogestite, di composizione, di esecuzione e di spettacolo. Infine, nei licei (a parte il caso di quello musicale e ammesso che negli altri si riesca a introdurre la nostra disciplina) il compito primario sarà quello di completare il programma di educazione all'ascolto con un corredo di informazioni storiche, antropologiche e critiche, non solo "colte" e non solo europee, che permettano di "capire" le musiche del mondo che verranno proposte all'ascolto.

Ho approfittato dell'occasione di questa recensione per esporre quello che non

considero un programma, ma più che altro un sogno. Tuttavia non dispero che anche i sogni, se vengono perseguiti con decisione, si possano infine realizzare, e sia pure in tempi para-biblici.

Mario Baroni

### Bibliografia

- ASTON P. – PAYNTER J. (1970), *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge University Press.
- BARBIER R. (2007), *La ricerca azione*, Armando, Roma.
- BARONI M. (1978), *Suoni e Significati*, Guarraldi, Rimini.
- DELALANDE F. (1993), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.
- DELALANDE F. (cur.) (2009), *La nascita della musica*, Angeli, Milano.
- DELFRATI C. (1973), *Gli orizzonti della musica*, Morano, Napoli.
- DELLA CASA M. (1972), *La musica e l'uomo*, La Scuola, Brescia.
- LEWIN K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna.
- PORENA B. (1973), *Kinder Musik*, Suvini Zerboni, Milano.
- PORENA B. (2017), *Musica prima*, Lulu.com
- STEFANI G. (1976), *Introduzione alla semiótica della musica*, Sellerio, Palermo.
- TAFURI J. (2007), *Nascere musicali*, EDT, Torino.